

Inclusión de la Diversidad Cultural en la Educación Media Técnico-Profesional del Norte de Chile: Estudio de Caso desde las Percepciones Docentes y Directivas

Cultural Diversity Inclusion in Technical and Vocational Secondary Education in Northern Chile: A Case Study of Teachers' and School Leaders' Perceptions

Katalina Alexandra Moraga Araya ^{*,1}, Carlos Mondaca Rojas ² y Erik Walter Thomann Illanes ²

¹ Colegio Eduardo Frei Montalva, Chile

² Universidad de Tarapacá, Chile

RESUMEN:

A nivel global, la Agenda 2030 configura un marco para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, propósito especialmente desafiante en contextos de alta diversidad cultural y social como los establecimientos educacionales de la frontera norte de Chile. En la actualidad, los flujos migratorios internacionales han complejizado el entramado sociocultural del territorio, situando a la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) como una alternativa formativa relevante para estos grupos. Este estudio examina las percepciones de docentes y directivos respecto de la inclusión de la diversidad cultural en un establecimiento de EMTP. Se desarrolló una investigación cualitativa mediante un estudio de caso, utilizando entrevistas semiestructuradas a actores clave de la comunidad educativa, analizadas desde una perspectiva crítica de la educación intercultural. Los hallazgos muestran un estudiantado caracterizado por vulnerabilidad socioeconómica y heterogeneidad cultural, así como una orientación predominante de la EMTP hacia la inserción laboral. Las prácticas inclusivas observadas se centran en la convivencia y el respeto, reflejando enfoques de interculturalidad funcional, mientras persisten barreras estructurales que restringen transformaciones más profundas. Se concluye que es necesario fortalecer la formación docente, el liderazgo pedagógico y las políticas públicas para avanzar hacia enfoques interculturales críticos que favorezcan la justicia educativa y la desegregación escolar en contextos EMTP.

DESCRIPTORES:

Diversidad cultural, Educación Media Técnico Profesional, Inclusión, Migración, Percepciones.

ABSTRACT:

At the global level, the 2030 Agenda establishes a framework to ensure inclusive, equitable, and quality education, a goal that is particularly challenging in contexts of high cultural and social diversity such as educational institutions in the northern border region of Chile. Currently, international migration flows have further complexified the sociocultural fabric of the territory, positioning Technical Vocational High School education as a relevant educational pathway for these groups. This study examines teachers' and school leaders' perceptions regarding the inclusion of cultural diversity in a Technical Vocational High School. A qualitative case study was conducted using semi-structured interviews with key members of the educational community, analyzed from a critical intercultural education perspective. The findings reveal a student body characterized by socioeconomic vulnerability and cultural heterogeneity, as well as a predominant orientation of Technical Vocational High School education toward labor market insertion. The inclusive practices identified focus primarily on coexistence and respect, reflecting functional approaches to interculturality, while structural barriers persist that limit deeper transformations. The study concludes that strengthening teacher education, pedagogical leadership, and public policies is necessary to advance toward critical intercultural approaches that promote educational justice and school desegregation in Technical Vocational High School contexts.

KEYWORDS:

Cultural diversity, Technical Vocational High Schools, Inclusion, Migration, Perceptions.

CÓMO CITAR:

Moraga Araya, K. A., Mondaca Rojas, C. y Thomann Illanes, E. W. (2026). Inclusión de la diversidad cultural en la educación media técnico-profesional del norte de Chile: estudio de caso desde las percepciones docentes y directivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 137-152.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100137>

1. Introducción

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), la Agenda 2030 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje universales. Cumplir este objetivo en comunidades educativas caracterizadas por una elevada diversidad cultural y social, e influenciadas por políticas públicas orientadas a la formación inicial docente, puede favorecer la igualdad de oportunidades, la atención a grupos en situación de mayor vulnerabilidad y una participación ciudadana más activa de sectores históricamente marginados. Estos lineamientos adquieren especial relevancia frente a procesos sociales de alto impacto, como la migración, que ha promovido la coexistencia de múltiples grupos en un mismo territorio, tensionando las fronteras culturales y políticas de los Estados nacionales en los espacios educativos.

En el contexto de la globalización, la migración internacional se ha consolidado como un fenómeno estructural que involucra a aproximadamente 281 millones de personas en el mundo, transformando las dinámicas demográficas y las políticas públicas de los Estados receptores (McAuliffe y Adhiambo, 2024). América Latina destaca como una región de alta movilidad humana (Castañeda y Brebi, 2024), marcada por procesos migratorios familiares que complejizan la integración social y educativa de niños/as y adolescentes en nuevos entornos culturales (Carreño et al., 2023; Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; UNICEF Chile, 2022). En Chile, el Instituto Nacional de Estadística de Chile y el Servicio Nacional de Inmigrantes (2023) estimaron que, para el año 2022, residían en el territorio 1.625.074 personas extranjeras, tanto en situación regular como irregular. El grupo de menores de 20 años representó un 2,5 % de extranjeros/as en situación irregular, con un total de 2.662 de niños/as y adolescentes.

En la frontera norte del país, particularmente en la Región de Arica y Parinacota, se registró una población de 31.355 personas extranjeras, siendo los colectivos de Perú y Bolivia los predominantes. En este escenario, los flujos migratorios complejizan el entramado de diversidad, considerando que el territorio cuenta históricamente con la presencia de pueblos indígenas y afrodescendientes (Tijoux y Zapata-Sepúlveda, 2019). De acuerdo con el Censo de 2017, la población indígena conforma el 35,7 % del total regional, destacando que el 75,3 % corresponde a ascendencia aimara, el 10 % mapuche, el 3,4 % quechua y el 2,4 % diaguita (Unidad Técnica Arica y Parinacota, 2019).

En este contexto, la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) se configura como una alternativa de inserción laboral para estudiantes migrantes y diversos colectivos en situación de vulnerabilidad, aunque continúa asociada a desigualdades estructurales y segmentación educativa (Bravo-Rojas et al., 2021; Orrego-Tapia, 2021; Palma, 2021). Tales condiciones plantean desafíos para docentes y equipos directivos, reforzando la necesidad de políticas y prácticas educativas sustentadas en enfoques interculturales críticos orientados a la justicia educativa (Centro de Innovación y Liderazgo Educativo [CILED], 2024; Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; Walsh, 2010).

En esa línea, el estudio buscó responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas de inclusión de la diversidad cultural implementadas por docentes y equipos directivos en la Educación Media Técnico-Profesional de un liceo ubicado en la ciudad de Arica? Para abordar esta interrogante se desarrolló un estudio de caso en un establecimiento con amplia trayectoria y relevancia en la Región de Arica y Parinacota. El centro educativo se caracteriza por altos índices de vulnerabilidad

socioeducativa y una marcada diversidad cultural, asociada a la presencia de población migrante y de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y comunidades afrodescendientes. De acuerdo con sus documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional y Plan de Mejoramiento Educativo), el establecimiento declara un compromiso con la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, orientando sus acciones hacia la generación de apoyos y la promoción de igualdad de oportunidades para todo el estudiantado.

2. Revisión de la literatura

En este marco, el concepto de inclusión adquiere centralidad debido a su carácter multidimensional. Desde la perspectiva educativa, se entiende como un conjunto de procesos orientados a reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado (Booth y Ainscow, 2000), reconociendo la diversidad de necesidades y contextos como elementos clave para el desarrollo de prácticas pedagógicas equitativas (Ley N.º 20.845, 2015; Quintero, 2020). En paralelo, la diversidad cultural alude a la heterogeneidad de identidades y formas de expresión social y cultural presentes en las comunidades educativas (Peinado, 2021; Ramírez, 2020), siendo concebida como una condición transversal que debe incorporarse pedagógicamente para favorecer la interacción entre estudiantes de distintos orígenes (Ministerio de Educación, 2017).

Al respecto, la literatura internacional muestra resultados heterogéneos: mientras algunos estudios evidencian limitaciones en la sensibilidad cultural docente y la falta de estrategias pedagógicas situadas (Masunungure y Maguvhe, 2024; Torres-Zaragoza, 2025), otros destacan avances en prácticas inclusivas y en la reducción de dinámicas discriminatorias (Balan, 2024; Cabrera-Vásquez, 2022; Gracia-Gil et al., 2025). En América Latina, las investigaciones incorporan una mirada crítica desde la educación intercultural, cuestionando las relaciones de poder subyacentes (Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; Tubino, 2005). En Chile, especialmente en el norte del país, los estudios señalan limitaciones en la implementación de enfoques interculturales, presencia de prácticas asimilacionistas y persistencia de prejuicios y discriminación hacia estudiantes migrantes y pertenecientes a pueblos originarios (Alvarado-Urbina et al., 2024; Bustos-González y Gairín, 2017; Bustos-Lira y Bustos-González, 2024; Mondaca-Rojas et al., 2020).

Por su lado, la EMTP es una modalidad del sistema educacional chileno que se imparte durante los dos últimos años de la enseñanza media. Mediante una formación integral busca que cada estudiante elija una especialidad técnica en consonancia con las necesidades del mercado, la cual le permitirá una pronta inserción laboral. Aproximadamente el 37,6% de los/as estudiantes que cursan tercero y cuarto medio están matriculados en este tipo de enseñanza, cuyas clases son dictadas por profesionales de la especialidad, primando el aprendizaje de conocimientos prácticos (Ministerio de Educación, 2020; Sepúlveda, 2024). Finalizada la práctica profesional, quienes cursaron esta modalidad pueden graduarse con el título de técnico de nivel medio (Ministerio de Educación, s. f.). Como se mencionó, esta modalidad recibe grandes cantidades de estudiantes pertenecientes a sectores vulnerables y diversos, haciendo imperativo un abordaje inclusivo e intercultural (Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; Palma, 2021; Torres, 2023).

En síntesis, la literatura internacional reciente ha concentrado su atención en la inclusión educativa desde la perspectiva de la discapacidad, dejando en segundo plano el análisis de la diversidad cultural en contextos escolares altamente heterogéneos (Kim

et al., 2025; Mirre-Jobir y Tefesse-Teferi, 2025). En el caso de Chile, los estudios sobre diversidad cultural evidencian la persistencia de prácticas homogeneizadoras y asimilacionistas, aunque también identifican esfuerzos docentes y directivos orientados a promover enfoques interculturales y ajustes curriculares (Alarcón-Leiva et al., 2020; Quezada-Carrasco, 2024; Stang-Alva et al., 2021). Sin embargo, la continuidad de prácticas discriminatorias y la limitada institucionalización de políticas inclusivas muestran la necesidad de fortalecer la formación docente, el liderazgo escolar y los marcos de política pública con pertinencia cultural (Bravo-Rojas et al., 2021; Fierro-Silva et al., 2022; Torres, 2023; Valdebenito, 2021). En el norte de Chile, investigaciones previas destacan desafíos culturales y lingüísticos para docentes y estudiantes que tensionan los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque también reconocen capacidades de adaptación y desempeño académico en estudiantes migrantes y pertenecientes a pueblos originarios (Bustos et al., 2026; Mondaca-Rojas et al., 2025; Tovar-Correal y Bustos-González, 2022).

Pese a estos avances, persiste un vacío en torno a cómo docentes y equipos directivos comprenden e implementan prácticas de inclusión cultural en la EMTP, particularmente en contextos fronterizos. En este escenario, la presente investigación analiza sus percepciones en un liceo de la Región de Arica y Parinacota, identificando estrategias de inclusión y contrastando las perspectivas de ambos actores educativos.

3. Metodología

En el marco de un Proyecto Fondecyt sobre EMTP, liderazgo y diversidad cultural en el norte de Chile, el presente estudio se sostiene en el paradigma interpretativo, adhiriendo a un tipo de investigación cualitativa para abordar contextos de diversidad (Denzin y Lincon, 1994; Sampieri y Mendoza, 2018) y optando por un diseño de carácter transversal-exploratorio (Pérez et al., 2020). En ese tenor, se desarrolló un estudio de caso de corte descriptivo-interpretativo, entendido como un proceso de indagación sistemático que permite examinar en profundidad fenómenos sociales complejos, en este caso, referido a entidades educativas únicas (Sabariego et al., 2009). El alero descriptivo refiere a la exposición de los resultados mediante la construcción de un relato específico sobre una realidad puntual (Guevara et al., 2020). Por su parte, el alcance interpretativo se encarga de interpretar los fenómenos ahondando en la experiencia del sujeto como fuente de conocimiento desde su perspectiva de mundo (Castillo-López et al., 2022).

Dicha labor se realizó en función del enfoque de educación intercultural de Walsh (2010) quien coloca en tela de juicio las prácticas docentes (Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022) desarrolladas en contextos de diversidad que dicen ser inclusivas. Walsh (2010) plantea tres perspectivas respecto a cómo se aborda la interculturalidad. La primera es la relacional, donde la interculturalidad se reduce a un intercambio entre culturas (ya sean prácticas, saberes o tradiciones), invisibilizando y minimizando las estructuras de poder y dominación y las dinámicas impuestas por la colonialidad. La segunda alude a una interculturalidad funcional al sistema de mercado que, si bien reconoce y respeta la diversidad cultural, no cuestiona el modelo neoliberal que la subordina, perpetuando las asimetrías y la desigualdad sociocultural. Adopta la lógica multicultural del capitalismo global, donde la diversidad cultural se configura como una estrategia de dominación orientada al control étnico y la conservación de la estabilidad social.

La tercera, es una visión crítica que problematiza las bases estructurales, raciales y coloniales del poder, y se construye desde las demandas de grupos históricamente

oprimidos. Bajo esa perspectiva, la interculturalidad adopta las formas de herramienta, proceso y proyecto de tipo político social, étnico y epistémico. En consecuencia, su concreción requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones. En el ámbito educativo, opera como una herramienta pedagógica que cuestiona las estructuras coloniales de racialización, subalternización e inferiorización. Por ende, promueve prácticas pedagógicas críticas y decoloniales que reconocen y legitiman formas diversas de ser, vivir y saber, favoreciendo la construcción de modos alternativos de “... pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir...” (Walsh, 2010, p. 15).

La población estuvo compuesta por 4 docentes y 2 directivos/as (Cuadro 1), quienes cuentan con más de veinte años en el establecimiento. Este recinto educativo es de tipo público y se ubica en el radio urbano de la ciudad de Arica. En su modalidad técnico profesional, imparte las siguientes especialidades: Mecánica Automotriz, Construcciones Metálicas, Mecánica Industrial, Electricidad, Electrónica, Gastronomía, Atención de párvulos, Administración y Operaciones Portuarias. Su personal se compone de 4 directivos/as y 52 docentes. Según el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2023), tiene una matrícula de 787 estudiantes, de los cuales el 24 % corresponde a extranjeros/as, resaltando las nacionalidades bolivianas, peruanas, venezolanas y colombianas. Asimismo, el 28 % del total declara pertenecer a una etnia, siendo el 95 % aimara. Cabe destacar que el 41 % de los extranjeros/as adscribe a una etnia. En esa línea, se reconoce la existencia de estudiantes nacionalizados y de quienes cuyos padres y madres son extranjeros, pero que poseen nacionalidad chilena por haber nacido en el territorio nacional.

Cuadro 1

Participantes del estudio

Funcionariado	Abreviatura
Docente de Lengua y Literatura	Participante 1 (P.1)
Docente de Filosofía	Participante 2 (P.2)
Docente de Historia y Geografía	Participante 3 (P.3)
Docente de Inglés	Participante 4 (P.4)
Dirección Jefe de Producción	Participante 5 (P.5)
Dirección Encargado/a Programa de Integración Escolar	Participante 6 (P.6)

Para conocer las percepciones se aplicaron entrevistas semiestructuradas (Lopezosa, 2020) validadas por juicio de experto. Las preguntas se desarrollaron en función de los siguientes ejes predefinidos en el proyecto: percepciones generales, liderazgo, enseñanza y aprendizaje, formación y convivencia, participación y vida democrática y articulación. La inserción en el establecimiento se extendió por 4 días, y cada entrevista tomó aproximadamente media hora. Concretadas, fueron transcritas en *Microsoft Word* y codificadas mediante el *software* NVivo 15, aplicando un análisis de contenido temático (Miles et al., 2018). A partir de esto, las respuestas pertinentes se ubicaron en las categorías mencionadas, facilitando la confección del relato. Con dicha estructura se presentan los principales resultados por medio de citas representativas. Referente a los aspectos éticos, se consiguieron los permisos correspondientes y se contó con consentimientos informados para cada participante.

4. Resultados

4.1. Percepciones generales

Este eje aborda la caracterización del estudiantado según su diversidad cultural y los desafíos que pueden presentar en la cotidianidad. Dirección y docentes expresaron que el estudiantado del recinto educacional se caracteriza por tener un elevado índice de vulnerabilidad, variadas nacionalidades, identificarse con pueblos indígenas y habitar en zonas rurales, como se expone en el siguiente fragmento:

... hay alta tasa de vulnerabilidad. También hay hartos chicos que son extranjeros, hartos estudiantes extranjeros, bolivianos, peruanos, venezolanos, colombianos ... El tema de que hay hartos extranjeros y hartas personas que vienen del Valle de Azapa, entonces eso lo hace diferente de otros colegios ... Nosotros tenemos harto estudiante que es de la zona rural. (P. 1)

También se resalta que la elección de la formación técnica obedece a la búsqueda de una pronta inserción laboral para ayudar monetariamente a sus familias. Paralelamente, no se le suele dar mayor atención a las calificaciones, sino más bien, se prioriza terminar los estudios para entrar pronto al mundo laboral:

Entonces quizás los padres solamente están buscando que el joven tenga una profesión ¿ya?, para poder quizás trabajar y aportar al hogar... entonces muchas veces el hogar no incentiva, solamente lo incentiva a venir a clase y a poder aportar, o sea a terminar su ciclo de enseñanza media. (P. 5)

Respecto a los desafíos actuales, se menciona el impacto tecnológico y el uso de la lengua dentro del aula. En ese tenor, resalta que la lengua de origen puede ser una barrera para la transmisión de los contenidos, debido a la presencia de modismos de ambas partes. Los/as estudiantes de los colectivos mencionados, presentan dificultades para entender las palabras, expresiones y conceptos utilizados por sus docentes. Según los/as participantes, esta situación profundiza las brechas de conocimiento existentes, al situarlos en una posición de desventaja, en la medida de que el sistema educativo chileno ofrecería procesos de enseñanza y aprendizaje más desarrollados que los de sus países de origen. Ejemplo de aquello, se ilustra en la siguiente cita:

Por lo tanto, es súper complejo trabajar con la diversidad, porque muchas veces ellos no entienden el lenguaje con el que nosotros hablamos, muchas veces no tienen el mismo nivel educativo que nosotros tenemos... (P. 2)

Las respuestas definen un estudiantado que sigue la constante local de contacto entre la diversidad socioeconómica, cultural y espacial. En ese aspecto, la educación para los colectivos en cuestión es considerada un instrumento para la inserción al mercado laboral, priorizándola por sobre la adquisición de conocimientos. Dicha visión expone un modelo intercultural de tipo funcional, puesto que está subyugada a la búsqueda de la calidad de vida y la subsistencia, sin cuestionar la estructura que obliga al estudiante a priorizar aquello. Asimismo, y en armonía con dicha matriz, la diversidad en general, la lengua y los modismos se perciben como un obstáculo en lugar de una oportunidad de aprendizaje interepistémico.

4.2. Liderazgo

En relación con las funciones del cuerpo docente y la dirección respecto del abordaje de la diversidad cultural, se evidencian roles trascendentales en el trato con los/as estudiantes. Primero, los/as docentes se perciben como líderes del aula, ya que están encargados de incluir a sus estudiantes, creando un ambiente propicio para el aprendizaje. Asimismo, buscan integrar la temática de diversidad cultural en las

actividades del establecimiento, a través de valores como el respeto. Por lo demás, son conscientes de que las actividades deben contar con una planificación, que incluya ejemplos relacionados a la diversidad y aborde temas emocionales, definiendo un trabajo integral hacia y por sus estudiantes. Un entrevistado señala al respecto que:

... nosotros como profesores/as líderes, claro que tenemos la función de incluir la diversidad ... tenemos estudiantes que por su nacionalidad y su estilo de vida son más extrovertidos que el chileno o, todo lo contrario, se sienten disminuidos por ser extranjeros y extraños/as a la nación. Por lo tanto, hay que trabajar en el ámbito emocional con ellos y con ellas. Hay que trabajar en el sentido del lenguaje, que sea un lenguaje inclusivo, y además no inclusivo me refiero desde el punto de vista de la sexualidad, sino que nos referimos desde el punto de vista étnico. ... y claro, como profesor líder, el apoyo hacia ellos/as y hacia su familia es algo predominante en nosotros. (P. 2)

Segundo, la dirección del establecimiento se ve involucrada desde una mirada más organizacional, ayudando a cada estudiante a encontrar una práctica profesional que sea acorde a sus habilidades y personalidad. Para esto se realiza una entrevista previa, con el objeto de conocer sus expectativas y saber si existen dificultades provenientes de rasgos culturales que puedan ser resueltas antes de iniciar la ubicación en alguna empresa. En definitiva, desde la mirada de los/as participantes existe un trabajo previo y constante en abordar barreras a la participación que puedan surgir en la interacción de culturas diferentes, en el ámbito de las prácticas profesionales. Dichas percepciones se ejemplifican en el siguiente fragmento:

... hay jóvenes, por ejemplo, de etnia aimara que su característica principal es que son muy retraídos, cuesta mucho que se puedan comunicar ... en cuanto a mi rol, como Jefe de Producción yo tengo encargado de presentarlo a la empresa, entonces yo gestiono las prácticas, entonces ellos se cobiben mucho ... que es por su etnia y además de eso, como muchos de ellos viven en el valle, no tienen cercanía con vecinos, entonces y, además de eso, los papás trabajan todo el día, entonces no tienen mucha comunicación. Entonces nosotros incentivamos desde primero a cuarto esa comunicación, pero yo he notado que se comunican muy poco ... cuando ya están haciendo su práctica, hacen su trabajo y no se comunican con el jefe o la jefa inclusive, no se comunica con los pares, no participan y eso en el ambiente laboral es primordial, entonces nosotros estamos tratando de que eso cambie. (P. 5)

A partir de lo descrito, se identifica un ejercicio de liderazgo alineado con la lógica de la interculturalidad funcional. Este se circunscribe al diálogo, la gestión socioemocional y la regulación de la convivencia escolar, contribuyendo a la reproducción del orden institucional existente más que a su problematización. Asimismo, los rasgos culturales atribuidos a los/as estudiantes son resignificados como déficits o dificultades a superar para responder a las exigencias del mercado, evidenciando una racionalidad instrumental que tensiona los principios transformadores de la inclusión y de la interculturalidad crítica.

Esta situación revela una posible confusión conceptual, en tanto que tales prácticas son interpretadas por docentes y equipos directivos como inclusivas e interculturales, pese a distanciarse de los fundamentos epistemológicos y políticos de ambos enfoques. En este sentido, tales conceptualizaciones tienden a reproducir, muchas veces de manera no intencionada, dinámicas homogeneizadoras y potencialmente excluyentes en el espacio educativo.

4.3. Enseñanza y aprendizaje

En el área de apoyo al desarrollo de los/as estudiantes para el abordaje de la diversidad cultural en el aprendizaje, se manifestó que el personal se preocupa por realizar cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de

incorporar la diversidad cultural. Estas prácticas se sustentan en diversas reuniones de preparación entre docentes:

... en talleres que hacemos comúnmente los días miércoles, ahí se abordan temas como éste [diversidad cultural] y trabajamos en grupo, luego hacemos el plenario. La cosa es que la información se maneja y se aplica. (P. 4)

En ese aspecto, se menciona que la comunicación es un pilar fundamental entre los/as docentes de asignatura disciplinar para emitir un mismo discurso donde se identifique, valore y trabaje con la diversidad cultural, evitando posibles situaciones de discriminación, marginación, violencia, etc. En este eje, docentes y directivos señalan que instaurar y mantener este discurso puede ser una tarea compleja debido a eventos de discriminación que han ocurrido principalmente en el norte de Chile. Estos hechos se han viralizado en redes sociales y la televisión, instaurando una sensación de inseguridad entre los/as estudiantes migrantes. Un docente enfatiza en aquello como se demuestra en la siguiente cita:

... cuando volvimos de la clase telemática y volvimos a las clases presenciales y el año pasado especialmente el 22 [2022], estaba muy fuerte el sesgo contra el migrante. Pasaron esas cosas feas que pasaron en Iquique, que vimos la televisión en el verano. Todos vimos eso. Entonces aquí llegan los escolares con la visión de que ellos son los culpables ... había un discurso establecido en la atmósfera del país.... Cambiar ese chip en los escolares costó todo el año. No lo logramos con todos. ... egresados de 4º Medio de mi clase todavía andaban con esa idea de que el migrante es culpable de todo, como la peste negra. Ellos son culpables de todos los males de Chile. ... esa mentalidad cambiársela a los escolares tiene que ver con un trabajo mancomunado... de todas las asignaturas. (P. 3)

Los/as docentes recalcan que son los principales encargados de evitar este tipo de discriminación desde sus asignaturas disciplinares, en el entendido de que no todo el estudiantado tendrá un cambio respecto a su pensamiento, pero es su deber evitar posibles situaciones que dificulten y entorpezcan la convivencia en el aula. En clave de Walsh, el esfuerzo se alinea con la necesidad de confrontar el racismo y la exclusión para formar ciudadanos conscientes, en un contexto donde predomina la matriz colonial del poder. Bajo esa lógica la docencia encarna un acto pedagógico-político. Si bien éstos son actos valiosos para desarrollar prácticas interculturales, estas se limitan a la convivencia, cuando desde la interculturalidad crítica deben buscar reconceptualizar las estructuras sociales y velar por el mencionado aprendizaje interepistémico.

4.4. Formación y convivencia

Considerando la interacción fuera de la sala de clases, las actividades extraprogramáticas y el clima del establecimiento, existen variadas actividades destinadas a relevar aspectos patrimoniales y culturales, los que se adaptan a los contextos actuales y al interés del estudiantado, como se menciona en este fragmento:

El equipo de gestión valida ... algún trabajo, algún proyecto o alguna cosa que quiera ver con el tema de diversidad cultural aquí en el establecimiento. Cualquier cosa que sean potenciales para el aprendizaje y para la reflexión de los y las estudiantes dentro de la diversidad cultural. ... A veces hemos hecho la Cruz de Mayo. Últimamente lo estamos haciendo. Antiguamente no lo hacían. Que son elementos patrimoniales de acá, bueno, la Cruz de Mayo, un tema religioso. El Machac Mara, es un tema eminentemente indigenista de acá de la zona, y es patrimonio indígena de pueblo originario de acá ... porque la cultura aimara y quechua es la que está acá. Y se hace un gran acto masivo en torno a aquello en junio. (P. 3)

De igual forma, los/as docentes mencionan que las actividades extraprogramáticas

realizadas en favor de la diversidad cultural son autofinanciadas, lo que ayuda a formar comunidad, demostrando solidaridad y empatía. En ellas los/as estudiantes participan mediante aportes económicos, labores de organización, traslado de mobiliario, construcción de escenografía, participación en bailes tradicionales, entre otras actividades. No obstante, se manifiestan las dificultades para gestionar cambios con recursos limitados, tal como se expresa en la siguiente cita, donde se señala que cada integrante del establecimiento aporta voluntariamente una suma de dinero para la realización de actividades que promueven la diversidad cultural:

Por ejemplo, cada uno junta \$1.000 para poder hacer una actividad cultural que incluya lo aimara ... (P. 1)

Si bien las actividades asociadas a la diversidad cultural son valoradas por los/as participantes, estas pueden derivar en procesos de folclorización al reducir las expresiones culturales a instancias puntuales y simbólicas, limitando su potencial transformador. Para avanzar hacia una educación inclusiva e intercultural resulta necesario complementar dichas prácticas con cambios estructurales, especialmente en el ámbito curricular, donde se legitiman saberes y se configuran relaciones de poder. Aunque emergen prácticas de solidaridad y autogestión que reflejan la agencia de la comunidad educativa, la insuficiencia de recursos evidencia las contradicciones de una política pública que promueve discursivamente la inclusión sin garantizar condiciones materiales para su implementación, reproduciendo así dinámicas homogeneizadoras dentro del sistema escolar.

4.5. Participación y vida democrática

En referencia a los aspectos culturales de la región que inciden en la inclusión de la diversidad cultural, el cuerpo docente y la dirección destacan elementos positivos vinculados a su historia, ubicación geográfica y pluriculturalidad. De este modo, el hecho de pertenecer al territorio implica el desarrollo de una mentalidad habituada a la diversidad. Uno de los participantes comentó que:

... todos los que vivimos acá en el norte, sobre todo en Arica ... nosotros desde muy pequeños convivimos con personas extranjeras, entonces nuestros padres, nuestros abuelos inclusive son extranjeros, entonces gracias a eso nosotros tenemos una mayor predisposición al extranjero que en el resto del país. Porque si uno va al sur tiene otra visión del extranjero. En cambio, nosotros nos adaptamos inclusive al extranjero. Entonces eso enriquece mucho la actividad dentro del liceo. (P. 5)

En este eje analítico emergen nuevamente elementos asociados a la interculturalidad relacional, en tanto la herencia histórica es concebida como un factor que predispondría de manera natural hacia la diversidad, invisibilizando los procesos de subyugación y desigualdad que se reproducen a través del sistema socioeducativo. Esta comprensión tiende a minimizar las estructuras de poder y las lógicas de colonialidad que configuran y sostienen jerarquías culturales y sociales en el espacio escolar, desplazando el análisis desde dimensiones estructurales hacia lecturas esencializadas de la convivencia con la diferencia.

Asimismo, la diferenciación de visiones según la latitud geográfica sugiere procesos de normalización de la pluralidad cultural que, desde una perspectiva de interculturalidad crítica, resultan problemáticos, en la medida en que no necesariamente implican transformaciones sustantivas en las relaciones sociales ni en los mecanismos institucionales que perpetúan la racialización. En este sentido, la normalización de la diversidad puede operar como un dispositivo discursivo que neutraliza el conflicto y limita el potencial transformador de la acción educativa. Este hallazgo sugiere la

persistencia de marcos interpretativos que, bajo una retórica de reconocimiento, contribuyen a la reproducción de lógicas monoculturales y a la continuidad de estructuras históricas de desigualdad dentro del campo educativo.

4.6. Articulación

En relación con el eje de articulación y la existencia de mecanismos o prácticas que ayuden a facilitar la transición hacia el ámbito laboral o hacia la Educación Superior, se estiman distintas formas de recabar información y materializar esto en futuros apoyos para el alumnado, tales como entrevistas con el encargado/a de orientación, trabajadores/as sociales, participación de programas externos, etc. Un ejemplo de lo anterior se observa cuando el establecimiento y/o los/as docentes guían e informan a estudiantes, padres, madres y apoderados para conseguir un documento de identidad chileno denominado RUT (Rol Único Tributario). Entre varias cosas, el documento permite obtener la licencia que certifica la especialidad o aspirar a las ayudas estatales para cursar la Educación Superior.

Respecto a esto último, en Chile existen múltiples vías de financiamiento, a las que se puede postular mediante un formulario denominado “Formulario Único de Acreditación Socioeconómica” (FUAS). Por medio de este instrumento, el Ministerio de Educación evalúa y determina el tipo de beneficio al cual los/as postulantes pueden acceder en función de su situación socioeconómica, encontrándose entre ellos la gratuidad, diversos tipos de becas y créditos. En este contexto, para muchos/as estudiantes inmigrantes resulta fundamental contar con su documento de identidad, tal como se ilustra a continuación:

Un estudiante extranjero que llega en situación inmigrante irregular no tiene la cantidad de dinero para pagar una Educación Superior y no puede entrar al FUAS por el tema del RUT porque no puede cambiarlo y al no cambiarlo se genera un problema porque no tiene a sus padres o a los padres le faltan contratos, entonces se generan problemas. (P. 1)

Finalmente, el funcionariado da a entender que, si bien realizan todo lo que está a su alcance, son las políticas públicas las cuales deberían cambiar para que los/as estudiantes puedan tener mayores apoyos educacionales.

Desde la interculturalidad crítica, se evidencia que la problemática no reside en la diversidad en sí misma, sino que es la estructura sistémica y matriz de poder que añade barreras y limitantes para la educación inclusiva, equitativa y de calidad, racializando y excluyendo mediante dispositivos legales y burocráticos. Pese a ello, la labor del establecimiento es funcional al sistema, puesto que buscan acomodar e insertar al individuo dentro de las reglas preestablecidas. Es más, se refuerza dicha perspectiva, ya que la docencia sostiene que hace todo lo que está a su alcance, atribuyendo la responsabilidad de las principales soluciones al Estado y, en consecuencia, desentendiéndose de un rol más activo y transformador.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio permiten comprender como en este contexto determinado la incorporación de estudiantes a la EMTP puede asociarse a una decisión familiar pragmática, vinculada a condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y a la necesidad de una pronta inserción laboral. Esta racionalidad instrumental, sitúa la EMTP como una vía de subsistencia más que como un espacio de desarrollo integral, complejizando la tarea de formar técnicos capaces de sostener trayectorias productivas y desenvolverse exitosamente en el mundo del trabajo (Sepúlveda y Valdebenito, 2020).

En este marco, el desafío no se limita a responder a las demandas del mercado, sino también a garantizar procesos que reconozcan la realidad territorial, cultural y social del estudiantado (Palma, 2021; Torres, 2023).

En relación con la inclusión y la diversidad cultural, se evidencia una tensión entre el discurso institucional y las prácticas realizadas. Si bien docentes y directivos manifiestan una disposición positiva hacia la diversidad y relatan acciones orientadas al respeto, la convivencia y el apoyo emocional, dichas prácticas se enmarcan mayoritariamente en una interculturalidad relacional o funcional (Walsh, 2010). Esto implica que la diversidad se aborda como un aspecto a gestionar para favorecer la adaptación al establecimiento y, posteriormente, al mercado, sin problematizar las jerarquías sociales, culturales y epistémicas que condicionan el acceso a oportunidades.

En esa línea, se observa que, en ocasiones, se reproducen miradas deficitarias sobre estudiantes migrantes y pertenecientes a pueblos originarios, asociando sus trayectorias a carencias lingüísticas o sociofamiliares, tal como advierte Valdebenito (2021). Asimismo, se refuerza la idea de que tratar a todos por igual equivale a inclusión, derivando en prácticas asimilacionistas que invisibilizan necesidades específicas e individuales, lo que se condice con el estudio de Alarcón-Leiva et al. (2020). Además, los resultados muestran que docentes y el equipo directivo reconocen que los colectivos aludidos enfrentan barreras adicionales durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero, paralelamente, tienden a comprender la inclusión como la ausencia de conflicto y la adecuación a las reglas preestablecidas. Esto refuerza una mirada subordinada al sistema, donde la responsabilidad de “encajar” recae en los/as estudiantes y en la voluntad del profesorado.

Estas limitaciones se profundizan debido a que parte del profesorado de la EMTP no cuenta con formación pedagógica, lo que incrementa las dificultades para abordar aulas altamente diversas (CILED, 2024). Pese a ello, el estudio evidencia esfuerzos concretos: coordinación docente, actividades culturales, acciones de apoyo y mecanismos de articulación hacia el mundo laboral o la Educación Superior. No obstante, estas iniciativas suelen operar con recursos limitados y bajo marcos normativos que añaden obstáculos, especialmente en situaciones migratorias irregulares. Desde esta perspectiva, se reafirma que el problema no reside en la diversidad, sino en las estructuras que producen barreras y exclusiones, reproduciendo desigualdades. Por ello, la interculturalidad crítica propone cuestionar las bases coloniales y raciales del poder para avanzar hacia transformaciones reales (Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga, 2022; Walsh, 2010).

En consecuencia, es necesario fortalecer herramientas teórico-conceptuales basadas en evidencia y ampliar programas de formación continua con pertinencia territorial, impulsando estrategias pedagógicas situadas (CILED, 2022). Al mismo tiempo, resulta imperativo complementar estos esfuerzos con transformaciones curriculares, marcos normativos y políticas que promuevan una educación inclusiva y contextualizada (Quezada-Carrasco, 2024). Finalmente, estos resultados invitan a repensar estrategias institucionales que involucren a la comunidad educativa y reconozcan la diversidad cultural como un recurso para fortalecer la convivencia, la participación y las prácticas democráticas e innovadoras (Pareja et al., 2020), proyectando avances en la medida en que se consoliden enfoques interculturales que contribuyan a enfrentar la segregación escolar (Stang-Alva et al., 2021; Valenzuela y Conejeros, 2023).

Lejos de constituir debilidades, el carácter cualitativo, situado y exploratorio del estudio permitió una comprensión del fenómeno en su contexto específico, aportando una mirada detallada sobre las percepciones y prácticas en torno a la inclusión y la

diversidad cultural. Asimismo, el enfoque centrado en actores clave y el diseño transversal ofrecen una base sólida para futuras investigaciones que amplíen y profundicen estos hallazgos desde perspectivas comparativas y longitudinales.

Financiación

La presente investigación fue elaborada y financiada a partir del Proyecto FONDECYT 1220920 “Prácticas de Inclusión de la diversidad cultural en la Educación Media Técnico Profesional en la frontera norte de Chile” de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), cuyo investigador responsable es el Dr. Carlos Mondaca Rojas.

Referencias

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C. y Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa*, 15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>
- Alvarado-Urbina, A., Mondaca-Rojas, C., Bustos-González, R. y Sánchez-González, E. (2024). Social Boundaries and Stigmatization in a Border Territory: Experiences of Peruvian and Bolivian Students in the Northernmost Region of Chile. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241253421>
- Balan, A. (2024). Cultural diversity and widening participation: enhancement of teaching and feedback practices for law students from a diverse range of backgrounds. *The Law Teacher*, 58(3), 327–349. <https://doi.org/10.1080/03069400.2024.2381315>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf>
- Bravo-Rojas, M., Rojas-Jara, A. y Mondaca-Rojas, C. (2021). Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: Desafíos y propuestas de política educativas. *Interciencia*, 46(12), 462-470.
- Bustos, R., Mondaca, C., Driscoll, T. y Sánchez, E., (2026). Decolonization and curriculum: Representations of Chilean indigenous teachers. *Teaching and Teacher Education*, 174, 105413. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105413>
- Bustos-González, R. y Gairín, J. (2017). Student academic adaptation of migrants in border contexts. *Calidad en la Educación*, 46, 193-220. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>
- Bustos-Lira, L. y Bustos-González, R. (2024). Brecha entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes para la adaptación académica de los estudiantes migrantes en región de Frontera. *Estudios pedagógicos*, 50(1), 393-411. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000100393>
- Cabrera-Vázquez, A., Romera, E., M., Ortega-Ruiz, R., Gil del Pino, C. y Falla, D. (2022). Desconexión moral cívica, empatía y actitudes de futuros docentes hacia la diversidad cultural. *Aula Abierta*, 51(3), 285-292. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.285-292>
- Carreño, A. C., Obach, A. y Correa-Matus, E. (2023). “Viajar para estar mejor”: trayectorias migratorias de niños, niñas y adolescentes que han ingresado por paso no habilitado a Chile durante la crisis por COVID-19. *Aiken. Revista de Ciencias Sociales y de la Salud*, 3(1), 53-69.

- Castañeda, J. y Brebi, R. (2024). Las percepciones chilenas sobre la llegada de extranjeros. *Justicia*, 29(45), 1-19. <https://doi.org/10.17081/just.29.45.7178>
- Castillo-López, M., Romero, E. y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación. (2023). *MAT_2023* [Archivo de Excel].
- Centro de Innovación en Liderazgo Educativo. (2024, 20 de noviembre). *Hacemos*. Centro de Innovación en Liderazgo Educativo Líderes. <https://ciled.udd.cl/hacemos/>
- Centro de Innovación en Liderazgo Educativo. (2022). *Buenas Prácticas de liderazgo en Educación Media Técnico Profesional (EMTP). 10 casos chilenos y 1 caso mexicano*. CILED. https://ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2022/08/Buenas-Pra%CC%81cticas-CILED.FINAL_.pdf
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Fierro-Silva, I. Bravo-Rojas, M. y Mondaca-Rojas, C. (2022). Formación inicial para docentes de la Educación Media Técnico-Profesional en Chile: Grandes desafíos aún no resueltos. *Interciencia*, 47(9), 394-401.
- Gracia-Gil, A., Burgos Risco, A., Monforte-García, E., Moreno-Moreno, J. y Luis Tello, J. J. (2025). Learning migration and diversity through artistic narration: an application of diasporic education to the Spanish context. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2563164>
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E. y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Inmigrantes. (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. INE. <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2022-resultados.pdf>
- Kim, H., Park, K. y Kim, Y. (2025). Perceptions about skilled students with disabilities: the case of TVET schools in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2567421>
- Ley 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Diario Oficial*, 29 de mayo, No. 41.177.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, L. Codina (Eds.), *Methodos: Anuario de métodos de investigación en comunicación social* (pp. 88-97). Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>
- Masunungure, A. y Maguvhe, M. (2024). Strategies to enhance the inclusion of culturally and linguistically diverse learners in Gauteng schools: Teachers' perspectives. *South African Journal of Education*, 44(3), <https://doi.org/10.15700/saje.v44n3a2367>
- McAuliffe, M. y Adhiambo, L. (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. Organización Internacional para las Migraciones. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2018). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook 4th Edición*. Sage.

- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Ministerio de Educación de Chile.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/438/MONO-366.pdf>
- Ministerio de Educación. (7 de octubre de 2020). *¿Qué es la EMTP? Educación Técnico Profesional*. Ministerio de Educación. Educación Media Técnico Profesional.
<https://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/que-es-la-emtp/>
- Ministerio de Educación. (s. f.). *Educación Media Técnico Profesional*. Ministerio de Educación. Educación Escolar. <https://escolar.mineduc.cl/media-tp/#:~:text=La%20Educaci%C3%B3n%20Media%20T%C3%A9cnico%20Profesional,una%20trayectoria%20de%20aprendizaje%20permanente>
- Mirre-Jobir, T. y Tafesse-Teferi, M. (2025). Inclusive education practices in Ethiopian TVET institutions: the case of selected college in Yem Zone. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2580529>
- Mondaca-Rojas, C. y Aguirre-Munizaga, C. (2022). Introducción: La inclusión educativa intercultural como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino*, 67, 13-19.
<https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100013>
- Mondaca-Rojas, C., Bustos-González, R. y Sánchez-González, E. (2025). Capital cultural y éxito académico de estudiantes migrantes en la educación media técnico profesional en la frontera norte de Chile. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 52(98).
<https://doi.org/10.21678/apuntes.98.2203>
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P. y Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, 63, 261-270. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Orrego-Tapia, V. (2021). Agenda institucional de la enseñanza media técnico-profesional en Chile, 2009-2018. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 123-148.
<https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.005>
- Palma Carrillo, A. (2021). *Evidencias del sexismo y sesgos de género en la Educación Media Técnico Profesional: una panorámica general* [Tesis de pregrado]. Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/186172>
- Pareja de Vicente, D., Leiva, J. J. y Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Peinado, M. A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 82-91.
<https://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5>
- Pérez, L., Pérez, R. y Seca, M. (2020). *Metodología de la investigación científica*. Maipue.
- Quezada-Carrasco, P. (2024). El Aprendizaje Intercultural: Un desafío pendiente para la política de Formación Técnica Profesional en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55628>
- Quintero, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecy.2020.24.e11423>
- Ramírez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 56-73. <https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15683>

- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Editorial La Muralla.
- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Sepúlveda, L. (2024). Decisiones vocacionales tempranas de estudiantes de educación secundaria técnico-profesional en Chile Un estudio sobre sus aspiraciones. *Revista de Ciencias Sociales*, 37(54). <https://doi.org/10.26489/rvs.v37i54.4>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2020). ¿Navegando contra la corriente?: transición educativo-laboral de jóvenes egresados de la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 526-545. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.17894>
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. y Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Tijoux, M. E. y Zapata-Sepúlveda, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Interciencia*, 44(9), 540-548.
- Torres Cortés, N. (2023). *Percepción del cuerpo docente de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) sobre las prácticas de inclusión cultural de estudiantes migrantes en Chile* [Tesis de magister]. Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/handle/11447/8203>
- Torres-Zaragoza, L. (2025). Moroccan Muslim students' cultural and religious diversity recognition in Spanish schools. A critical multiculturalism analysis from their mothers' perspectives. *Front. Educ.*, 10(1649446). <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1649446>
- Tovar-Correal, M. y Bustos-González, R. (2022). Diversidad lingüística en el aula multicultural: nudos críticos en escuelas de frontera. *Interciencia*, 47(11), 513-519.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 1, 24-28.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- UNICEF Chile. (2022, 20 de mayo). *Niñez migrante en el norte de Chile y acceso a la educación*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/historias/ninez-migrante-en-el-norte-de-chile-y-acceso-educacion>
- Unidad Técnica Arica y Parinacota. (2019). *Síntesis de resultados Censo 2017 Región de Arica y Parinacota*. Dirección Regional de Arica y Parinacota e Instituto Nacional de Estadísticas. https://regiones.ine.cl/documentos/default-source/region-xv/banco-de-datos-r15/enfoques/sintesis-censo-2017/sintesis-resultados-censo2017_aricayparinacota.pdf?sfvrsn=7571ad12_6
- Valdebenito, M. J. (2021). *Estado del Arte de la Educación Media Técnico Profesional en Latinoamérica*. UNESCO.
- Valenzuela, P. y Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 192-226. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Breve CV de la autora y los autores

Katalina Alexandra Moraga Araya

Profesora de Castellano y Comunicación, Universidad de Tarapacá. Licenciada en Educación, Universidad de Tarapacá. Profesora de las asignaturas de Lengua y Literatura, y Filosofía del Colegio Eduardo Frei Montalva perteneciente al Servicio Local de Educación Pública Chinchorro SLEPCH, Arica, Chile. Estudiante de postgrado del Magíster en Patrimonio y Educación, Universidad de Tarapacá.

Email: katalina.moragaar@slepchinchorro.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9954-9846>

Carlos Mondaca Rojas

Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad de Tarapacá. Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Tarapacá. Licenciado en Educación, Universidad de Tarapacá. Diplomado en Discurso Académico y Habilidades Interculturales para Estudios de Postgrado en el Extranjero, Universidad Alberto Hurtado. Académico de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá. Director Formación Zona Norte del Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED).

Email: cemondacar@academicos.uta.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2640-2705>

Erik Walter Thomann Illanes

Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Tarapacá. Licenciado en Educación, Universidad de Tarapacá. Profesional del Centro de Vinculación, Innovación e Investigación en Educación (EDUCAR) de la Vicerrectoría Académica, Universidad de Tarapacá. Ayudante de Investigación para el Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED). Pasantía Beca Santander Movilidad Internacional Pregrado (2023), Universidad de Valencia, España. Estudiante de Magíster en Educación, Universidad de Tarapacá.

Email: ewthomann@gestion.uta.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-2770-5422>