

Migración, identidad y educación en Chile: estudio biográfico-narrativo en la Región Metropolitana

Migration, Identity, and Education in Chile: Biographical-Narrative Study in the Metropolitan Region

Pablo Castillo Armijo¹
Carlos Miranda Carvajal²
Anastasia Mella Herrero³
Pablo De la Fuente Romero⁴

Resumen

El aumento sostenido de la migración en Chile ha transformado el paisaje social y educativo, especialmente en la ciudad de Santiago, principal destino de flujos internacionales e internos. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa basada en el método biográfico-narrativo, cuyo objetivo fue comprender la manera en que los procesos migratorios influyen en la construcción de la identidad y en las relaciones interculturales de adolescentes que estudian en liceos de la Región Metropolitana. A través de historias de vida, se visibilizan las voces de tres estudiantes—dos con experiencia de migración externa (Colombia y Venezuela) y uno de ascendencia mapuche, representando la migración interna—y se analizan sus trayectorias en un contexto escolar que suele operar bajo lógicas de homogeneización cultural. Los hallazgos revelan tensiones identitarias, barreras estructurales

¹Doctor en Educación y Sociedad, Máster Oficial en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa. Licenciado en Pedagogía, Licenciado en Historia y Magíster en Educación con mención en Currículum. Actualmente desarrolla estudios en la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual en la Universidad Andrés Bello. Correo: pablo.castillo.armijo@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5708-4618>

²Académico del pueblo Lickanantay, Profesor de Educación General Básica con mención en Educación Rural, Doctor en Psicología, Magíster en Evaluación. Actualmente ejerce como investigador responsable del proyecto Educación intercultural y revitalización lingüística: percepciones de familias indígenas rurales de la Región de Valparaíso, financiado en el marco del Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales UPA 24991 del Ministerio de Educación, a través de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Correo: carlos.miranda@upla.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0570-3496>

³Profesora de Estado en Historia y Ciencias Sociales, Diplomada en Inclusión Educativa de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Actualmente es profesora de tiempo completo en el Liceo Oscar Castro de Rancagua. Correo: anastasia.mella@usach.cl ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1977-5240>

⁴Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales, Diplomado en Inclusión Educativa de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Actualmente es coordinador subrogante del Programa 4 a 7 del Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género. Correo: pablo.delafuente@usach.cl ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8339-8416>

y formas de exclusión sutiles, pero también estrategias de resistencia y la centralidad del capital cultural familiar como soporte para proyectar el futuro. La principal contribución de este estudio radica en mostrar, mediante relatos biográficos, cómo la migración interna y externa se entrelazan en la construcción de identidades juveniles, aportando una mirada diferenciadora con respecto a investigaciones previas, centradas exclusivamente en la migración internacional. Se concluye sobre la necesidad de transitar desde un enfoque multiculturalista y meramente expositivo hacia un paradigma de interculturalidad crítica que transforme las prácticas pedagógicas y las culturas escolares, garantizando el derecho a la identidad y a una educación inclusiva y pertinente para todos los estudiantes.

Palabras clave: migración, educación secundaria, historias de vida, interculturalidad, identidad, exclusión educativa, sistema educativo chileno

Abstract

The sustained increase in migration in Chile has reshaped the country's social and educational landscape, particularly in the city of Santiago, the main destination for both international and internal flows. This article presents the findings of a qualitative study based on the biographical-narrative method, which aimed to understand how migratory processes influence identity construction and intercultural relations between adolescents attending high schools in the Metropolitan Region. Through life stories, the voices of three students—two with international migration experiences (from Colombia and Venezuela) and one of Mapuche origin, representing internal migration—are made visible, and their trajectories are analyzed within a school context that often operates under logics of cultural homogenization. The results reveal identity tensions, structural barriers, and subtle forms of exclusion, but they also highlight strategies of resistance and the centrality of family cultural capital as a foundation for envisioning the future. The main contribution of this study lies in showing, through biographical narratives, how internal and external migration intersect in the construction of youth identities, providing a differentiating perspective with respect to previous studies that focused exclusively on international migration. A conclusion is drawn regarding the need to transition from a multiculturalist and merely expository approach towards a paradigm of critical interculturality that transforms pedagogical practices and school cultures, ensuring the right to identity and inclusive, relevant education for all students.

Keywords: Migration, Secondary Education, Life Stories, Interculturality, Identity, Educational Exclusion, Chilean educational system

Introducción

La movilidad humana, en sus múltiples formas y trayectorias, se ha consolidado como uno de los fenómenos más definitorios del siglo XXI. Lejos de ser un proceso lineal o excepcional, la migración constituye una condición estructural de las sociedades contemporáneas, impulsada por una compleja red de factores económicos, políticos, sociales y climáticos (Castles, 2010). En este escenario global, América Latina ha surgido como una región de intensa movilidad, caracterizada predominantemente por flujos intrarregionales o sur-sur (Stefoni, 2018). Chile, debido a su relativa estabilidad económica y política en las últimas décadas, se ha transformado en un polo de atracción significativo, lo que ha conllevado un cambio profundo en su perfil demográfico y cultural (Canales, 2018; Rojas y Silva, 2016).

Este nuevo capítulo migratorio ha interpelado directamente los cimientos de la sociedad chilena y, de manera particular, su sistema educativo. La escuela, concebida históricamente como un pilar en la construcción del Estado-Nación y un dispositivo de homogeneización cultural, se enfrenta hoy al desafío ineludible de acoger y educar a una nueva generación de estudiantes que cuentan con una rica diversidad de capitales culturales, lingüísticos y experienciales.

Para comprender la magnitud de lo que representa el fenómeno migratorio en Chile, recurrimos a la última actualización de datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y del Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG, 2024). A diciembre de 2023, la población extranjera que residía en Chile era de 1 918 583, equivalente al 10 % del total nacional. El crecimiento acumulado de dicha población desde el inicio de 2018 hasta el 31 de diciembre de 2023 fue de un 46.8 %. En términos de crecimiento relativo, en el lapso 2018-2023, la región del Biobío experimentó el mayor aumento, casi duplicándose con un alza del 96.5 %. Le sigue la región de Los Lagos, que creció un 85.8 %. Al 31 de diciembre de 2023, los seis principales países de origen de la población extranjera residente en Chile se concentraron en la siguiente distribución, representando el 86.1 % del total estimado: Venezuela (38 %), Perú (13.6 %), Colombia (10.9 %), Haití (9.8 %), Bolivia (9.4 %) y Argentina (4.3 %).

El informe citado utiliza la definición de *niños, niñas y adolescentes* (NNA) para el grupo etario de cero a 19 años. Al 31 de diciembre de 2023, se estimó un total de 302.306 NNA migrantes en Chile. El porcentaje de NNA respecto al estimado total de la población extranjera (excluyendo a aquellos con edad ignorada) fue del 15.8 % en 2023.

La distribución de la población extranjera al 31 de diciembre de 2023 se concentró en las siguientes regiones. La Región Metropolitana concentró la mayor proporción, con un 56.8 % del total estimado (equivalente a 1 089 049 personas). Por su parte, la ciudad de Antofagasta se ubicó en segundo lugar con el 6.7 % (128 744 personas). Finalmente, Valparaíso ocupó el tercer lugar con el 6.4 % (122 433 personas). Aunque la Región Metropolitana sigue albergando la mayor proporción de extranjeros, su peso relativo nacional ha disminuido en comparación con 2020, cuando representaba el 59.9 % del total estimado.

Sin embargo, el concepto de *migración* en Chile no puede reducirse únicamente a los flujos transfronterizos. Paralelamente, subsisten dinámicas de migración interna que han modelado la estructura social del país a lo largo de su historia. El desplazamiento campo-ciudad, un proceso masivo que tuvo lugar durante el siglo XX, llevó a miles de familias, muchas de ellas de origen indígena, a asentarse en los márgenes de las grandes urbes en busca de mejores oportunidades (Rodríguez y González, 2006). Este desarraigo territorial suele estar acompañado de un proceso de asimilación e integración cultural forzada, similar al vivido a raíz de las acciones descritas por el Gobierno de Chile en el *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas* (2003). Estos procesos históricos han dejado huellas profundas en la identidad de las generaciones posteriores, como es el caso de los jóvenes Mapurbe (mapuche urbanos), quienes negocian su herencia cultural en un contexto que históricamente ha invisibilizado y subalternizado a los pueblos originarios (Miranda 2023; Miranda et al., 2025; Pairican, 2020).

La confluencia de estas dos corrientes migratorias—externa e interna—en el espacio escolar genera un escenario de alta complejidad. La literatura académica nacional ha documentado de manera consistente que la experiencia de los estudiantes migrantes y de aquellos pertenecientes a pueblos originarios está frecuentemente marcada por barreras que obstaculizan su pleno desarrollo y participación. Investigaciones como las de Pavez-Soto (2012) y Tijoux (2013, 2016) han evidenciado la persistencia de prácticas de racismo, discriminación y xenofobia en las comunidades educativas, que operan mediante la estigmatización del acento, el color de la piel, el apellido o las costumbres. Estas violencias, a menudo sutiles y normalizadas, no solo afectan el bienestar socioemocional de los estudiantes, sino que también impactan negativamente en sus trayectorias educativas (Castillo et al., 2018).

Este estudio se sitúa en esta intersección crítica, partiendo de la hipótesis de que los y las adolescentes con trayectorias migratorias enfrentan tensiones identitarias significativas al interior de un sistema escolar que, a pesar de los discursos inclusivos actuales, sigue operando bajo un paradigma monocultural y asimilacionista.

Argumentamos que la presión hacia la homogeneización cultural es un factor detonante del *estrés por aculturación* (Berry, 2008; Villacieros, 2019), definido como un estado de tensión psicológica que emana del conflicto entre la cultura de origen y la de acogida.

Las consecuencias de este estrés son significativas: pueden incluir desde la ocultación de la historia personal y la pérdida de referentes culturales hasta un agudo sentimiento de desarraigo que obstaculiza la consolidación de una identidad sana y la proyección de un futuro propio. No obstante, la evidencia sugiere que estos mismos procesos de tensión pueden impulsar a los sujetos a forjar una nueva identidad, una fundamentada en la memoria, para así encontrar un lugar y un sentido en su nueva realidad sociocultural (Miranda y Urquieta, 2022).

Por ello, el objetivo de esta investigación es develar y comprender, desde un enfoque biográfico-narrativo, las voces y experiencias de tres adolescentes que estudian en liceos de la ciudad de Santiago, analizando la manera en que sus procesos migra-

torios han influido en su socialización, en la construcción de su autopercepción y en sus relaciones interculturales.

A través de sus relatos, nos adentramos en sus mundos de vida para responder *¿de qué manera la experiencia escolar en la capital permea la identidad de estos jóvenes? y ¿qué formas de exclusión e inclusión perciben en la construcción cotidiana de su subjetividad?*

Para analizar en profundidad las experiencias de los jóvenes migrantes, es fundamental establecer un diálogo con los conceptos teóricos que enmarcan la relación entre migración, educación e identidad.

De la asimilación a la interculturalidad crítica

Históricamente, la respuesta de los Estados-Nación occidentales a la diversidad cultural ha oscilado entre distintos paradigmas. El modelo asimilacionista, hegemónico durante gran parte del siglo XX, concibe la integración como un proceso unidireccional en el que las minorías deben abandonar sus rasgos culturales (e.g., su lengua, costumbres o valores) para adoptar los de la cultura dominante, un proceso que—se puede afirmar— no es voluntario en la mayoría de los casos, sino que se configura como la acción de diversos dispositivos de asimilación (Gordon, 1964; Miranda, 2023).

En el ámbito educativo, el enfoque asimilacionista se manifiesta a través de un currículum monocultural que presenta una visión hegemónica de la historia y el conocimiento como universal y neutral. Esta aproximación invisibiliza y deslegitima sistemáticamente los saberes y experiencias de los grupos subalternizados (Miranda y Urquieta, 2024).

Un ejemplo histórico de esta política es la *chilenización*, un proceso dirigido tanto a la población migrante como a los pueblos originarios que busca la supresión de la diferencia a fin de establecer una identidad nacional homogénea (Cádiz, 2013; Serrano *et al.*, 2012).

Como reacción a lo anterior, surgió el paradigma multicultural, que reconoce la diversidad cultural, pero ha sido criticado por operar desde una lógica donde la cultura dominante gestiona la tolerancia, sin alterar las jerarquías existentes (Walsh, 2005). En la escuela, este enfoque suele limitarse a manifestaciones folclorizantes, como ‘ferias de las naciones’ o efemérides, que presentan las culturas de manera estática y esencializada (Walsh, 2007).

Aunque el multiculturalismo representa un avance respecto a la negación de la diversidad, su principal debilidad radica en su incapacidad para cuestionar las relaciones de poder y la desigualdad estructural, pues, en lugar de transformar los sistemas que producen la exclusión, se limita a administrar la diversidad sin desafiar el racismo institucional ni la supremacía de una cultura ‘nacional’ sobre las ‘otras’ (Dietz, 2012).

Como alternativa superadora, el enfoque intercultural se presenta como un proyecto ético-político y pedagógico que responde a las insuficiencias de los modelos previos. La interculturalidad crítica latinoamericana trasciende el mero reconocimiento de la diversidad para promover un diálogo horizontal de saberes, desafiando las estructuras de poder de origen colonial y racista que sostienen la desigualdad (Walsh, 2007).

Su aplicación en la educación implica una transformación profunda y sistémica que abarca el currículum, la pedagogía, la formación docente y la cultura escolar en su conjunto. Este proceso busca que las diversas identidades y epistemologías emergentes sean ejes centrales del proyecto educativo, lo cual se logra abriendo espacios en un territorio para que todo individuo sea considerado un sujeto epistemológico pleno (Fals Borda, 1985; Gudynas, 2024). El fin último es construir un entorno que gestione el conflicto como aprendizaje y cree las condiciones para una ciudadanía con sentido de justicia social y que erradique el racismo (Castillo *et al.*, 2018).

No obstante, en el contexto chileno, la implementación de un enfoque intercultural sigue siendo una tarea pendiente. A pesar de existir un marco normativo, su aplicación es limitada, se restringe a programas para estudiantes indígenas y no permea el resto del sistema educativo (MINEDUC, 2018).

La identidad en tránsito

Lejos de ser una esencia fija e inmutable, la identidad es un constructo social, dinámico y relacional (Hall, 1996) que se forja en un proceso continuo de negociación entre la autopercepción y la mirada del otro. Este proceso adquiere una complejidad particular para los jóvenes con trayectorias migratorias, quienes deben navegar entre múltiples mundos: el de la familia y su cultura de origen, y el de la sociedad receptora con sus propios códigos y expectativas.

La experiencia migratoria actúa, entonces, como un catalizador que genera lo que se ha denominado *identidades diaspóricas* (Brah, 2011). Estas no se definen por un origen puro, sino por la capacidad de articular y dar sentido a la dispersión, la hibridación y la pertenencia múltiple. Para estos jóvenes, la pregunta *¿de dónde eres?* rara vez tiene una respuesta sencilla, pues su identidad se construye en la tensión creativa entre el allá de sus familias y el *aquí* de su vida cotidiana, entre la memoria y el proyecto de futuro, entre la lealtad a sus raíces y el deseo de pertenecer al nuevo contexto (Sayad, 2010).

En esta construcción identitaria, la escuela es ambivalente y puede funcionar como un espacio de reconocimiento y empoderamiento para que los estudiantes exploren y afirmen sus identidades. Sin embargo, este espacio con frecuencia se convierte en un lugar de estigmatización y violencia simbólica, donde las identidades de muchos estudiantes son negadas, estereotipadas o folclorizadas.

Ante esto, los jóvenes se ven forzados a desarrollar estrategias que van desde la supervivencia (ocultar sus orígenes o sobreafirmar su diferencia de forma defensiva) hasta la resistencia activa (Merino y Tocornal, 2012; Pavez-Soto, 2012).

Es en este último punto donde la reivindicación de la identidad, a través de la lengua, el apellido, los ritos o las redes de pares, emerge como una poderosa herramienta de oposición frente a la presión asimiladora (Merino y Tocornal, 2012).

Estrés por aculturación y capital cultural

El proceso de adaptación a una nueva sociedad no es meramente social, sino también profundamente psicológico. John Berry (2008) desarrolló el concepto de *estrés por aculturación* para describir el conjunto de desafíos y tensiones que experimentan los individuos al entrar en contacto con una cultura distinta a la suya.

Este estrés puede manifestarse en síntomas como la ansiedad, la depresión, la confusión identitaria y la sensación de marginalidad. En el caso de los adolescentes migrantes, factores como la discriminación percibida, la barrera del idioma, la añoranza de su país de origen y la preocupación por la situación familiar constituyen potentes estresores que pueden afectar su salud mental y su rendimiento académico (Villacieros, 2019).

Un factor clave que puede intervenir en los efectos negativos del estrés por aculturación es el capital cultural de los estudiantes (Bourdieu, 1986). Este concepto se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, saberes y valores que se transmiten en el seno familiar. Sin embargo, en el contexto escolar, no todos los capitales culturales son igualmente valorados, pues se tiende a reconocer y recompensar exclusivamente el capital cultural de los grupos dominantes, devaluando y deslegitimando los saberes de grupos extranjeros, pueblos originarios u otros grupos minoritarios (Carrillo, 2016; Quintriqueo y Torres, 2012).

Si a esto sumamos que las escuelas regulares chilenas mantienen un proceso de exclusión social y pedagógica y sufren de una falta de formación de su profesorado y de equipos directivos para trabajar con la diversidad (Castillo, 2021, 2022; Herrera *et al.*, 2021), el panorama para los estudiantes extranjeros o recién llegados de otras zonas se pone cuesta arriba.

En este contexto, validar la lengua materna, incorporar los conocimientos familiares en el currículum y establecer una alianza genuina con las familias son estrategias pedagógicas que no solo mejoran los aprendizajes, sino que también fortalecen la autoestima y la identidad de los estudiantes, mitigando el estrés por aculturación y promoviendo una integración más equitativa y respetuosa (Jiménez y Fardella, 2015).

Marco metodológico

Para abordar la complejidad de las experiencias subjetivas de los jóvenes migrantes, nuestra investigación optó por un enfoque cualitativo. Esta perspectiva es particularmente idónea para nuestro objeto de estudio, pues busca comprender en profundidad los significados que los propios actores atribuyen a sus vivencias (Flick, 2007).

Situarse en las voces y los contextos de los estudiantes permite ir más allá de las cifras y las categorías predefinidas para acceder a la riqueza y singularidad de sus trayectorias de vida (Rivas, 2011).

El enfoque cualitativo nos invita a adoptar una postura de escucha empática y reflexiva, reconociendo a los participantes no como meros informantes, sino como co-constructores de conocimiento (Flick, 2007).

Dentro del abanico de diseños cualitativos, se seleccionó el método biográfico-narrativo, que se centra en el estudio de las historias de vida (*life stories*) como una vía privilegiada para comprender cómo los individuos interpretan y dan sentido a sus experiencias a lo largo del tiempo (Denzin y Lincoln, 2011).

La narrativa no es un simple recuento de hechos, sino un acto de creación de significado a través del cual los sujetos se construyen a sí mismos y su relación con el mundo (Bolívar, 2002). Al estimular la activación de recuerdos significativos y la reflexión sobre la propia trayectoria, el método biográfico-narrativo permite acceder a la intersección entre la biografía personal y el contexto sociohistórico en el que esta se inscribe (Chárriez, 2012; Creswell, 1998). Esta es, por tanto, una herramienta poderosa para explorar la construcción de la identidad, las transiciones vitales y el impacto de los procesos sociales—como la migración—en la subjetividad de las personas.

Esta investigación se basó en tres casos de estudio seleccionados mediante un muestreo intencional. Para ello, los participantes debían cumplir con los siguientes criterios: (a) tener entre 16 y 17 años de edad, (b) pertenecer a instituciones educativas con altos índices de migración, (c) poseer una historia familiar de migración, ya sea interna o externa, y (d) manifestar disposición para narrar y profundizar en su historia de vida.

La muestra quedó conformada por:

- Dos estudiantes de migración externa: una joven de nacionalidad colombiana y un joven de nacionalidad venezolana.
- Un estudiante de migración interna: un joven de ascendencia mapuche, cuya familia emigró desde el sur de Chile a Santiago.

Los participantes fueron contactados en dos establecimientos educativos de la metrópolis santiaguina. Uno de ellos fue un colegio particular subvencionado en la comuna de Puente Alto, un centro educativo científico-humanista, mixto, con una matrícula promedio de 970 estudiantes. En este contexto se contactó a la estudiante de nacionalidad colombiana. El alumnado del colegio presentaba una notable diversidad, con presencia de estudiantes de diversas comunas y de países como Venezuela y Colombia. El otro establecimiento fue un liceo técnico-profesional en la comuna de Santiago Centro, una institución de administración delegada, también particular subvencionado, con una media de 1101 estudiantes. En este liceo se contactó al estudiante de origen venezolano, quien estaba cursando primero medio, y al estudiante con ascendencia mapuche, de tercero medio.

La principal técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada en profundidad. Se diseñó un guion de entrevista flexible con ejes temáticos, permitiendo que la conversación fluyera de manera natural y emergieran temas no previstos (Kvale, 2011).

Los ejes temáticos para los estudiantes fueron los siguientes:

- a) Trayectorias migratorias familiares**, que buscaban rememorar desde dónde y cuándo comenzó su viaje y con qué redes migratorias contaban.
- b) Experiencias de inclusión y exclusión en el ámbito escolar**, buscando que los estudiantes sopesaran si habían vivido más experiencias inclusivas o más experiencias discriminatorias dentro de cada colegio.
- c) Valoración del capital cultural de origen**, en alusión a tradiciones festivas y oficios anteriores a la migración para contrastarlos con las actuales ocupaciones de sus familiares.
- d) Proyecciones y expectativas de futuro**, consultando además si tenían algún miembro de la familia a quien admiraban para seguir sus pasos.

Para enriquecer la perspectiva biográfica de los estudiantes, invitamos a un familiar significativo que hubiese vivido el proceso migratorio para que también participara de la investigación. Se logró realizar una entrevista telefónica al padre del estudiante con ascendencia mapuche, utilizando un guion con ejes similares, pero profundizando especialmente en el capital cultural.

De manera complementaria, se utilizaron dos técnicas adicionales:

- **Cuestionario sobre el origen de los nombres.** Se diseñó un breve cuestionario para que los estudiantes reflexionaran, junto con sus familias, sobre la historia y el significado etimológico de sus nombres y apellidos. Este instrumento actuó como un dispositivo de 'activación de la memoria' previo a la entrevista, conectando a las generaciones a fin de recordar quiénes le dieron el nombre al adolescente y qué significa en mapudungun, el idioma originario del pueblo mapuche, cuya memoria ancestral en Chile se ha guardado en sutilezas como nombres de personas y lugares, que tradicionalmente describen a la persona y su linaje de acuerdo con sus valores y/o características físicas.
- **Estrategia 'bola de nieve'.** A partir del contacto con el estudiante de ascendencia mapuche, se utilizó esta estrategia para llegar a su padre, quien fue identificado por el propio joven como un portador clave de la memoria familiar.

En total, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad, tres presenciales a los estudiantes, compartiendo con ellos alimentos del quiosco de sus mismas escuelas, y una entrevista telefónica al padre del joven mapuche durante un sábado por la

mañana. Las entrevistas fueron grabadas en audio digital tras obtener el consentimiento informado. La conversación con el padre fue la más larga y permitió complementar la información que su hijo había mencionado.

El análisis de la información se realizó siguiendo los principios del análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2006). El proceso se desarrolló en las siguientes fases:

- 1. Transcripción.** Las entrevistas grabadas fueron transcritas en su totalidad.
- 2. Lectura y familiarización.** Se realizaron lecturas repetidas de las transcripciones para llegar a una comprensión global de los relatos.
- 3. Codificación y categorización.** Se procedió a codificar los datos, identificando unidades de significado relevantes para los objetivos de la investigación—separando, por ejemplo, experiencias dolorosas asociadas a la discriminación para distinguirlas de las experiencias inclusivas. Estos códigos se agruparon en categorías temáticas emergentes y predefinidas.
- 4. Definición y refinamiento de categorías.** Se definieron y refinaron las categorías, asegurando su coherencia interna y su mutua exclusividad. Para los estudiantes, las categorías comunes fueron *reconocimiento de los saberes familiares, redes migratorias a la capital, obstáculos para normalizar la estadía, espacios educativos multiculturales y expectativas y proyecciones personales*.
- 5. Categorías diferenciales para las formas de exclusión.** Se añadieron *desconocimiento de su herencia indígena* para el caso de migración interna y *formas de asimilación cultural* para los casos de migración externa. En la entrevista al padre, emergieron categorías específicas como *características de la migración rural-urbana y distancia con su herencia indígena*.
- 6. Interpretación y redacción de resultados.** Finalmente, se interpretaron los datos a la luz del marco teórico, tejiendo una narrativa analítica que da cuenta de los hallazgos comunes entre los tres casos y buscando responder a las preguntas de investigación.

Nuestra investigación se adhirió rigurosamente a los principios éticos de la investigación con seres humanos, siguiendo las pautas de la Declaración de *Singapur sobre la integridad en la investigación* (2010). Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes y de las instituciones educativas, utilizando seudónimos en todos los documentos y publicaciones.

Se implementó un proceso de consentimiento y asentimiento informado, explicando claramente los objetivos y procedimientos del estudio a los estudiantes y sus apoderados. Se aseguró el carácter voluntario de la participación, explicitando el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Las entrevistas se realizaron en espacios seguros y cómodos para los participantes, velando por su bienestar en todo momento.

Resultados

El análisis de los relatos de los jóvenes y del padre participante permitió reconstruir una cartografía de sus experiencias, develando los desafíos, las tensiones y las fortalezas que marcan sus trayectorias. A continuación, se presentan los principales hallazgos, organizados en las categorías temáticas emergentes.

Reconocimiento de los saberes familiares

Esta categoría revela el profundo vínculo entre los estudiantes y su capital cultural familiar, que actúa como pilar fundamental en la construcción de su identidad y en la proyección de sus futuros. Los saberes, oficios y valores transmitidos por sus mayores son una fuente de orgullo y una brújula para orientar sus propias aspiraciones.

En los casos de migración externa, el reconocimiento de los saberes familiares está fuertemente vinculado a las trayectorias laborales de los padres. La estudiante colombiana expresa una gran admiración por su madre, quien logró revalidar su título de prevencionista de riesgos en Chile y trabaja en una empresa constructora. Esta admiración se traduce directamente en su proyecto de vida: "quiero estudiar ingeniería civil; me gusta eso de la construcción, como mi mamá". Aquí, el capital profesional de la madre no solo garantiza el sustento económico; también se transforma en un modelo a seguir que inspira y legitima las aspiraciones de la hija en el nuevo país.

De manera similar, el estudiante venezolano valora los oficios de su familia. Reconoce la resiliencia de su madre, quien "siempre fue comerciante y acá en Chile sigue siendo comerciante", y de su padrastro, quien tuvo que reconvertirse en obrero de la construcción. Aunque su proyecto personal se distancia de los oficios parentales ("quiero ser abogado, como un tío que tengo"), su relato está impregnado de un profundo respeto por el esfuerzo y la capacidad de adaptación que ha logrado su familia. Más allá de lo laboral, destaca la ética heredada de su abuela paterna, a quien considera su principal figura formativa: "ella me enseñó a ser sincero, a tener mi propia personalidad". Este anclaje afectivo y valórico hacia la figura de la abuela, que permanece en Venezuela, actúa como refugio identitario y fuente de fortaleza emocional.

En el caso de la migración interna, el reconocimiento de los saberes familiares se vincula con la cultura rural y la herencia mapuche. El estudiante mapuche se describe a sí mismo como un "buen oyente", una habilidad que le ha permitido ser depositario de la historia oral de su familia. Su interés por "aprender de cómo se vive en el campo, cómo se cuidan los animales, cómo se aprende a jardinear" surge como una reacción al "cansancio" que le produce la vida urbana. Este anhelo por la naturaleza y los saberes rurales es compartido y fomentado por su padre, quien, a pesar de vivir en un departamento, cultiva plantas y trabaja en jardinería, lamentando que "en Santiago, uno ve cada día la gente que necesita de naturaleza y no puede porque la misma gente no la ocupa, no la aprovecha, no la cuida".

Un saber particularmente valorado es el trabajo con madera. El estudiante mapuche admira la habilidad de su padre para hacer artesanías. Curiosamente, su padre confiesa haber aprendido este oficio en su adultez de un compañero de trabajo en Santiago, quien le dijo que probablemente sus "ancestros le heredaron el talento". Este episodio ilustra cómo la identidad cultural no es una herencia estática, sino un proceso de redescubrimiento y reapropiación, incluso alejado del territorio de origen. El proyecto familiar de comprar una parcela en Loncoche, un territorio al sur de Chile cuya toponimia tiene relación directa con el apellido de esta familia, que se refiere a la importancia del concepto lonco (cabeza o intelectual y políticamente hablando en mapudungun), expresa este deseo de retorno y de reconexión con la tierra y el origen, un proyecto que, si bien es liderado por el padre, resuena en el interés del hijo, a sus 16 años, por un modo de vida más en contacto con la naturaleza y una cultura ancestral como la mapuche.

Trayectorias migratorias: rupturas, redes y reunificaciones

Los relatos de las trayectorias migratorias revelan patrones comunes y singularidades que marcan profundamente la experiencia de los jóvenes.

En cuanto a la migración externa, un elemento central es la ruptura familiar temporal. En ambos casos, fueron las madres quienes emigraron primero hacia Chile en busca de estabilidad laboral, dejando a sus hijos al cuidado de otros familiares en sus países de origen por un periodo de tiempo. Esta primera fase, caracterizada por la incertidumbre y la separación, es un rasgo común de los procesos migratorios contemporáneos (Stefoni, 2018). La reunificación familiar solo fue posible una vez que las madres lograron una base económica y de vivienda en Santiago de Chile.

En este proceso, la creación de redes de apoyo fue fundamental. La madre de la estudiante colombiana estableció una relación de pareja con un ciudadano chileno, lo que facilitó su asentamiento. Por su parte, la madre del estudiante venezolano se apoyó inicialmente en una red de compatriotas que le brindaron alojamiento informal. Estas redes, ya sean familiares, de pareja o connacionales, actúan como un 'capital social' crucial que amortigua las dificultades iniciales y facilita la inserción en la nueva sociedad (Margarit *et al.*, 2022).

La trayectoria de la migración interna presenta una temporalidad diversa. El estudiante mapuche nació en Santiago, por lo que no vivió la migración en carne propia. Su conocimiento del proceso es vicario, reconstruido a partir de los relatos del padre, la madre y el abuelo materno. La migración de su papá y mamá desde la Región de los Ríos a Santiago en la década de 1990 fue impulsada por una oferta laboral del abuelo materno. Este detalle revela la importancia de las redes familiares como catalizadoras de la migración interna.

El relato del padre mapuche está cargado de nostalgia y dolor a causa del desarraigo que vivió inicialmente: "cuando llegué a Santiago lloraba, de verdad se lo digo, porque echaba de menos mis raíces, echaba de menos a mi familia, echaba de menos el perro, al gato, el aire". Esta expresión del costo emocional de la migración

(Martín-Hernández *et al.*, 2007) evidencia que el desplazamiento, incluso dentro de las mismas fronteras nacionales, implica una profunda experiencia de pérdida y duelo.

Obstáculos para normalizar la estadía: discriminación y precariedad

La llegada e instalación en Santiago no fue un proceso exento de dificultades en los tres casos de estudio. Los relatos de los jóvenes y sus familias dan cuenta de barreras materiales y simbólicas que marcaron su 'transición estresante' (Martín-Hernández *et al.*, 2007).

En el plano de la migración externa, los estudiantes vivieron experiencias de discriminación y hostigamiento entre pares en la escuela. La estudiante colombiana relata que la molestaban por su número de RUN (Rol Único Nacional) recién asignado, diciéndole que era "adoptada". Aunque ella lo manejó con cierta naturalidad, este episodio revela cómo la burocracia de la extranjería se convierte en un marcador de diferencia que es utilizado para excluir. El estudiante venezolano sufrió un hostigamiento más explícito por su acento y forma de hablar. Estas microagresiones cotidianas, a menudo invisibilizadas por los adultos, constituyen una forma de violencia simbólica que mina la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes migrantes (Pavez-Soto, 2012).

En el ámbito material, la familia venezolana sobrellevó precariedad habitacional. Tras ser desalojados del lugar donde los acogían, los cuatro miembros de la familia debieron vivir en una sola habitación durante dos años, mientras los padres luchaban por encontrar trabajo estable. Esta experiencia de hacinamiento y vulnerabilidad es una realidad común entre las familias migrantes recién llegadas a las grandes ciudades chilenas (Margarit *et al.*, 2022).

La familia de migración interna también enfrentó severas dificultades relacionadas con la vivienda. El estudiante mapuche describe con crudeza las condiciones de las piezas que debió arrendar tras el fracaso del negocio familiar: "no era una casa de verdad, le digo, para mí no era casa [...] era un gallinero nada más, con un par de tablas que en el invierno entraba un frío que te calaba los huesos".

Su larga trayectoria de movilidad residencial por distintas comunas de la capital santiaguina, pasando por comunas como La Pintana, San Miguel y Cerro Navia, refleja una búsqueda incesante de estabilidad, donde el trabajo y la vivienda estaban íntimamente ligados. En sus dos primeros empleos, la vivienda fue parte del contrato, una estrategia de supervivencia que lo mantenía en una situación de dependencia y vulnerabilidad.

Espacios educativos multiculturales: entre la folclorización y la invisibilización

Al indagar sobre la manera en que la escuela trabaja con la diversidad cultural emerge un panorama desalentador. Las experiencias de los tres estudiantes coinciden en señalar que las iniciativas institucionales, cuando existen, tienden hacia un enfoque multiculturalista y folclorizante más que a una interculturalidad crítica y transformadora.

Dos de los estudiantes recuerdan haber participado en 'ferias multiculturales' durante su educación básica. En el caso de la estudiante colombiana, a su curso le asignaron investigar y montar un *stand* sobre Perú en conmemoración del Encuentro de los Mundos.

En el caso del estudiante mapuche, la escuela organizó una actividad sobre su pueblo, asignando la tarea solo a aquellos alumnos que los profesores identificaban con ese origen. Sin embargo, según relata él mismo, su apellido no fue reconocido como mapuche por los docentes, por lo que fue excluido de la actividad. Este episodio es doblemente problemático: por un lado, reduce la cultura a un objeto de exposición y, por otro, evidencia el profundo desconocimiento de los propios profesores sobre la diversidad cultural presente en su aula (Quintriqueo y Torres, 2012), provocando que el estudiante se mantuviera "al margen del autorreconocimiento" a raíz de esta primera exclusión.

Estas prácticas refuerzan una visión estática y estereotipada de las culturas, lo que impide promover un diálogo genuino o el cuestionamiento de las relaciones de poder (Walsh, 2007). La cultura, en este contexto, se convierte en un mero objeto de folclorización, un disfraz o un plato típico, pero no se integra de manera transversal en la interpretación curricular y en la vida cotidiana de la escuela.

El caso del estudiante venezolano es aún más preocupante, pues él no recuerda haber participado en ninguna actividad de este tipo (i.e., de valoración cultural). Para él, la 'inclusión' se limitó al hecho de que, con el tiempo, la llegada de más compañeros extranjeros disminuyó las burlas hacia su acento. Sin embargo, el participante denuncia una grave falencia estructural: al llegar a Chile a mitad de año, no le realizaron ninguna prueba de nivelación, asignándole a un curso sin considerar sus saberes previos. La falta de apoyo pedagógico institucional, a pesar del esfuerzo de su familia, lo llevó a repetir el año. Esta experiencia ilustra cómo la negligencia del sistema escolar, bajo una aparente neutralidad, puede operar como un potente mecanismo de exclusión educativa que afecta desproporcionadamente a los estudiantes migrantes (Carrillo, 2016).

Discusión

El enfoque asimilacionista y la negación de la identidad

Los resultados confirman la prevalencia de un enfoque asimilacionista tácito en las prácticas escolares cotidianas, a menudo enmascarado por iniciativas multiculturales superficiales. Las 'ferias de las naciones' o las actividades expositivas descritas por los estudiantes son un claro ejemplo de lo que Dietz (2012) describe como *multiculturalismo folclorizante*. Estas prácticas, lejos de promover una interculturalidad crítica, reducen la diversidad a un espectáculo exótico y no alteran la matriz monocultural del currículum, la pedagogía o la evaluación (Walsh, 2005).

Esta superficialidad se traduce en una 'ceguera a la diferencia' (*color-blindness*) que, bajo un discurso de igualdad, invisibiliza las particularidades culturales y reproduce la exclusión (Tijoux, 2016). La experiencia del estudiante venezolano, sometido

a un proceso de 'borrón y cuenta nueva' académico, sin reconocimiento de sus saberes previos, y la del estudiante mapuche, cuyo apellido no fue reconocido como étnico, son evidencias contundentes de esta lógica. En este sentido, la escuela no actúa como un puente, sino como una aduana cultural que exige a los estudiantes dejar su bagaje en la puerta para poder ingresar.

Biopolítica y desarraigo

Esta lógica institucional agrava la vivencia de desarraigo que el proceso migratorio ya conlleva. Como lo señala Achotegui (2022), este proceso genera un duelo múltiple por las pérdidas de referentes culturales, afectivos y comunitarios. Tizón (2004) y Butler (2006) destacan que este duelo exige una reelaboración psíquica constante, en la cual la escuela podría y debería jugar un rol determinante.

Sin embargo, en lugar de ofrecer apoyo, las prácticas escolares se suman a los dispositivos de gubernamentalidad que regulan y producen subjetividades subordinadas (Veiga-Neto, 2013). Los discursos de integración funcionan como tecnologías biopolíticas que definen qué formas de ser son aceptables y cuáles deben ser corregidas o invisibilizadas, normalizando la diferencia y manteniendo el poder disciplinario sobre los sujetos.

Esta tensión es problemática porque la identidad es siempre relacional y situada, mientras que las instituciones tienden a reproducir imágenes esencialistas que desconocen esta complejidad dinámica. Lo anterior contradice abiertamente los principios de una educación intercultural que, según Walsh (2007), debe ser un proyecto político de transformación de las estructuras.

Resistencia y resguardo identitario

Frente a esta presión homogeneizadora, los relatos de los jóvenes revelan la emergencia de estrategias de resistencia y negociación identitaria. A diferencia de la hipótesis inicial de un ocultamiento pasivo, se evidencia un proceso activo de reafirmación y resignificación de los orígenes. Los jóvenes no renuncian a sus herencias, sino que las integran y movilizan como recursos para construir su identidad en el nuevo contexto, configurando lo que Brah (2011) denomina *identidades diaspóricas*.

La estudiante colombiana articula su futuro profesional inspirada en el modelo de su madre. El estudiante venezolano mantiene un fuerte anclaje emocional con su abuela en Venezuela y se apoya en una red de pares para resistir las burlas. El estudiante mapuche se apropia de su herencia a través de los saberes rurales y la historia oral familiar, transformando la memoria histórica en una fuente de orgullo. Estas estrategias demuestran que los jóvenes no son receptores pasivos, sino agentes activos que, como lo señala Hall (1996), están constantemente *en proceso de construcción identitaria*, negociando las posiciones de sujeto que se les asignan (Miranda y Urquieta, 2022). Las formas de resguardo identitario se activan mediante estrategias propias de afirmación cultural que, lamentablemente, rara vez encuentran un espacio legítimo dentro de las instituciones sociales (Miranda y Urquieta, 2022).

Rol del capital cultural familiar

Esta investigación subraya el rol insustituible del capital cultural familiar como factor de resiliencia y protección frente al estrés por aculturación. En los tres casos, la familia emerge como el principal espacio de reconocimiento, valoración y transmisión de saberes fundamentales para la autoestima y el bienestar. Los oficios, los valores, las historias y los proyectos familiares actúan como un contrapeso a la invisibilización que los participantes sufren en la escuela.

Este hallazgo dialoga críticamente con la teoría de Bourdieu (1986), demostrando que el capital cultural de las familias migrantes y de pueblos originarios, aunque devaluado por el sistema escolar, es un recurso de inmenso valor para la supervivencia y el desarrollo de los estudiantes (Valdés, 2019). Cuando la escuela falla en su función de acogida, es la familia la que asume el rol de 'andamiaje' identitario. La resiliencia de estos jóvenes, por lo tanto, no es un atributo individual, sino el resultado de un entramado de relaciones familiares y comunitarias que los sostienen.

Comprender el papel de la familia en la formación identitaria implica reconocerla como un espacio donde se configuran marcos morales y afectivos fundamentales. Es en la interacción cotidiana con los otros significativos donde se elaboran orientaciones éticas y formas de ser que inciden en la trayectoria de vida (Echavarría, 2003). Esta influencia estructural, sin embargo, lleva a observar a la familia bajo lógicas de vigilancia y normalización, definiendo qué prácticas se consideran legítimas, lo que repercute en la manera en que la escuela interpreta su participación. Esto plantea la necesidad urgente de construir una alianza efectiva entre escuela y familia, basada en el reconocimiento mutuo y el diálogo de saberes (Jiménez y Fardella, 2015), en aras de que el capital cultural del hogar pueda ser movilizado también como capital escolar.

Conclusiones

Esta investigación, a través del método biográfico-narrativo, nos permitió acceder a la riqueza y complejidad de las experiencias de tres jóvenes con trayectorias migratorias en el sistema escolar de Santiago de Chile. Los resultados nos llevaron a matizar nuestra hipótesis inicial: más que un ocultamiento deliberado de la identidad para asimilarse, lo que encontramos es un silenciamiento estructural por parte de las instituciones educativas, las cuales, por acción u omisión, no generan las condiciones para que la diversidad cultural sea reconocida, valorada e integrada como un recurso pedagógico. Ante esta barrera, los estudiantes desarrollan formas resilientes de mantener y resignificar sus particularidades culturales, anclados fuertemente en el capital cultural y afectivo de sus familias.

Detectamos una suerte de dualidad identitaria, donde los jóvenes construyen un sentido de pertenencia al lugar de destino sin renunciar a sus raíces. Lejos de ser un conflicto irresoluble, esta doble pertenencia se vive como una riqueza que permite navegar entre distintos mundos culturales. La convivencia con pares de orígenes similares emerge como un factor de protección clave que permite a los estudiantes resistir la presión asimiladora y mantener, por ejemplo, sus modismos y acentos.

Como docentes e investigadores, esta conclusión nos interpela directamente. La organización de instancias de conocimiento cultural debe trascender la folclorización y la imposición de contenidos. Es imperativo crear espacios pedagógicos dialógicos donde los propios estudiantes puedan investigar, seleccionar y compartir sus saberes y los de sus comunidades, en el marco de un proceso que estimule el autoconocimiento y el respeto mutuo. Técnicas como la entrevista biográfica pueden ser herramientas pedagógicas poderosas para visibilizar las diversidades, reconocerlas y valorarlas, transformando la experiencia escolar en un proceso de co-investigación y revitalización cultural.

Si bien se sitúan en el contexto chileno, los hallazgos de este estudio resuenan con las realidades de muchos otros países de América Latina que se han convertido en sociedades de recepción. La creciente movilidad intrarregional plantea desafíos comunes para los Estados y sus sistemas educativos, los cuales fueron diseñados bajo la lógica del Estado-Nación homogéneo y hoy se ven tensionados por una realidad ineludiblemente diversa.

El desafío principal es transitar desde políticas migratorias centradas en el control fronterizo y la seguridad nacional hacia un enfoque de derechos humanos. Esto implica reconocer la migración como un derecho humano fundamental y garantizar que todas las personas, independientemente de su estatus migratorio, tengan acceso efectivo a derechos básicos como la salud, la vivienda y—de manera crucial—la educación. Los Estados tienen la obligación, consagrada en múltiples tratados internacionales, de velar por una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad para todos los niños, las niñas y los jóvenes que habitan su territorio.

Esto requiere, a su vez, una profunda reforma de los sistemas educativos para que sean genuinamente interculturales. No basta con programas compensatorios o aislados; se necesita una transformación sistémica que impregne el currículum, la formación inicial y continua de los docentes, los materiales didácticos y la gestión y el liderazgo escolares. Es urgente educar a las nuevas generaciones en competencias ciudadanas interculturales que les permitan valorar la diversidad como una riqueza, desarrollar empatía y pensamiento crítico, y combatir activamente el racismo y la xenofobia.

En el caso chileno, una mejora concreta pasa por la implementación contextualizada de programas de formación docente en educación intercultural para los territorios, incluyendo contenidos sobre la historia y cultura de los pueblos originarios e información cultural sobre las comunidades migrantes, así como metodologías participativas que permitan a los estudiantes y sus familias ser protagonistas en la construcción del currículum. De este modo, la escuela pública puede convertirse en un espacio de encuentro y reconocimiento mutuo, capaz de transformar la diversidad en un recurso pedagógico y ciudadano.

La experiencia de los jóvenes de este estudio nos enseña que la integración no puede ser un proceso de asimilación forzada. La verdadera inclusión solo es posible cuando se garantiza el derecho a la propia identidad. Para los Estados latinoamericanos, el desafío es construir sociedades donde la diversidad no sea vista como una

amenaza, sino como el pilar fundamental para el desarrollo de democracias más justas, plurales y creativas.

La escuela pública tiene en esto una responsabilidad histórica y una oportunidad única para convertirse en el laboratorio donde se forjen las ciudadanías del futuro, ciudadanías capaces de conjugar el verbo *pertenecer* en primera persona del plural, sin que nadie tenga que dejar su historia ni sus sueños en la puerta.

Finalmente, al tratarse de un estudio de carácter exploratorio, resulta necesario plantear líneas de continuidad que permitan profundizar y validar los hallazgos. Entre ellas se sugieren las siguientes:

- Estudios longitudinales que sigan a estudiantes migrantes y de pueblos originarios a lo largo de su trayectoria escolar, en aras de observar cómo evoluciona la construcción de identidad y pertenencia en distintos niveles educativos. Este es uno de los beneficios de trabajar con reconstrucción de historias de vida, ya que los jóvenes expresan su relato biográfico desde su presente. Siendo así, considerar el paso del tiempo en este sentido resultaría valioso, por ejemplo, para interpretar los cambios o continuidades sobre la valoración del capital cultural.
- Investigaciones comparativas entre escuelas urbanas y rurales, o entre distintos territorios de Chile, que permitan identificar variaciones en las prácticas de inclusión y reconocimiento cultural.
- Análisis de políticas educativas que evalúen la implementación de programas interculturales en el sistema escolar chileno, contrastando el discurso oficial con las prácticas reales vividas por docentes o estudiantes en las aulas.
- Estudios centrados en las familias y comunidades como agentes educativos, explorando cómo transmiten saberes, lenguas y prácticas culturales en contextos de migración interna.
- Investigaciones participativas que involucren a los propios estudiantes como co-investigadores, utilizando metodologías narrativas y biográficas para visibilizar sus voces y experiencias.

Agradecimientos

A los estudiantes y padres que participaron con el relato de partes de sus vidas, lo cual permitió esta investigación.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, metodología, redacción (borrador original).

Autor 2: conceptualización y curación de datos.

Autor 3: recolección de datos, investigación.

Autor 4: recolección de datos, investigación. Todos los autores: redacción (revisión y edición).

Conflicto de intereses

Los autores no tienen ningún conflicto de interés que deba ser mencionado en relación con la publicación y difusión del artículo.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Durante la preparación de este trabajo, los autores emplearon Gemini Pro para revisar la redacción y coherencia del marco teórico, en aras de evitar duplicar ideas o caer en redundancias. Posteriormente, los autores revisaron y editaron el documento, por lo que asumen plena responsabilidad por el contenido de la publicación.

Referencias

- Achotegui, J. (2022). *Los siete duelos de la migración y la interculturalidad*. Ned Ediciones. https://nedediciones.com/wp-content/uploads/H_Los_siete_duelos_de_la_migracion.pdf
- Berry, J. W. (2008). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press. <https://publish.illinois.edu/crittheory/files/2023/01/Bourdieu-The-Forms-of-Capital.pdf>
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós. <https://psicanalisespolitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/butler-judith-vida-precaria.pdf>
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Traficantes de Sueños. <https://archive.org/details/CartografiasDeLaDiaspora>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cádiz, F. (2013). La “chilenización” en el Norte y Sur de Chile: una necesaria revisión. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 11-43. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55228138002.pdf>

- Canales, A. (2018). Nueva era de las migraciones en Chile. De la diferenciación migratoria a la desigualdad social. *Migrações Sul-Sul*, 11, 49-65. https://www.researchgate.net/publication/322569095_NUEVA_ERA_DE_LAS_MIGRACIONES_EN_CHILE_DE_LA_DIFERENCIACION_MIGRATORIA_A_LA_DESIGUALDAD_SOCIAL
- Carrillo, C. (2016). La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela. El caso de los(as) hijos(as) de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema educativo chileno. En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 173-184). Editorial Universitaria. https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST:56UDC_INST&docid=alma991007422060203936&context=L
- Castillo, P. (2022). *Pedagogía de la exclusión en Chile. Perspectivas críticas hacia el 2030*. Editorial Universidad Católica del Maule. <https://ediciones.ucm.cl/producto/pedagogia-de-la-exclusion-en-chile-free-ebook/>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE* 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Castles, S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565-1586. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489381>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias_de_vida_una_metodologia_de_investigacion_cualitativa.pdf
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2003). *Informe de la comisión verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas*. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.indh.cl/items/2ddf8275-ac2d-489d-93c6-f35c-5be02b64>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). Sage Publications.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI. <https://centrodocumentacion.psicosocial.net/wp-content/uploads/2001/01/fals-borda-conocimiento-y-poder-popular.pdf>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. Oxford University Press. <https://archive.org/details/assimilationinam0000gord>
- Gudynas, E. (2024). Sentipensando territorios: una revisión del concepto, sus expresiones y urgencias en América Latina. *Cambios y Permanencias*, 15(2), 51-75. <https://doi.org/10.18273/cyp.v15n2-202406>
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'identity'? En S. Hally P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp.1-17). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1>
- Herrera, C., Castillo, P., Figueroa, L., Gallego, C., y Leiva, R. (2021). Competencias para una pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado chileno. *Revista Sophia Austral*. 27(2), 1-24. <https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/v27/0719-5605-sophiaaus-27-19.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (INE), Servicio Nacional de Migraciones (2024). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras*. 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/informe-resultados-epe2023.pdf?sfvrsn=91b95f6f_8
- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 419-441. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Margarit S., D., Moraga R., J., Roessler V., P., y Álvarez G., I. (2022). Habitar migrante en el Gran Santiago: vivienda, redes y hacinamiento. *Revista INVI*, 37(104), 253-275. Epub 01 de mayo de 2022. <https://dx.doi.org/10.5354/0718-8358.2022.63446>
- Martín-Hernández, P., Ochoa, E., Izquierdo, A., y Gil-Lacruz, M. (2007). Capital Social e inmigración: conceptualización operativa de la inserción sociolaboral de los inmigrantes. *Stadium: Revista de Humanidades*, (13), 257-281. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2542190>
- Merino, M., y Tocornal, X. (2012). Discursive positioning in the construction of ethnic identity among mapuche adolescents in Temuco and Santiago language. *Revista Signos*, 45(79), 154-175. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342012000200003>
- MINEDUC (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4441?show=full#:~:text=El%20presente%20documento%20con->

[solida %20el %20camino %20recorrido %20por,firmados %20y %20ratificados %20por %20el %20Estado %20de %20Chile](#)

- Miranda, C. (2023). Transitar del telar al palillo: la escuela y la identidad lickanantay. *Desde el Sur*, 15(3), e0039. <https://doi.org/10.21142/DES-1503-2023-0039>
- Miranda, C., y Urquieta, N. (2022). *Indígenas, asociaciones, resistencia y resguardo de la identidad en Chile*. <https://www.researchgate.net/publication/366706643>
- Miranda, C., y Urquieta, U. (2024). Estado del currículum, pertinencia y desarrollo indígena en territorios rurales. En G. Williamson, S. Retamal, C. Moreno, C. Pérez y A. Pastén (Eds.), *Chile: un panorama de la educación en sus territorios rurales*. RUCHER, Ariadna Ediciones.
- Miranda, C., Urquieta, N., y Maldonado, M. (2025). Familia indígena: discrepancia y congruencia entre la ley indígena y las autoridades andinas. *Desde el Sur*, 17(2), 1-28. <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0032>
- Pairican, F. (2020, 15 de septiembre). La disputa de la identidad. *Revista Santiago. Ideas, crítica, debate*. Universidad Diego Portales. <https://revistasantiago.cl/historia/la-disputa-por-la-identidad/>
- Pavez- Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en las escuelas de Santiago de Chile. *Si somos americanos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Quintriqueo, S., y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100002
- Rivas, J. I. (2011). Experiencia escolar, identidad y comunidad. Transformar desde los relatos en la comunidad. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 99-107). Esbrina. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias %20de %20vida %20en %20Educaci %C3 %B3n. %20Biografias %20en %20contexto.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf)
- Rodríguez, J., y González, D. (2006). Redistribución de la población y migración interna en Chile: continuidad y cambio según los últimos cuatro censos nacionales de población y vivienda. *Revista de Geografía Norte Grande*, 35, 7-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022006000100002>
- Rojas, N., y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: breve reporte y caracterización*. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo. [https://www.academia.edu/27074674/_2016_La_migraci %C3 %B3n_en_Chile_breve_reporte_y_caracterizaci %C3 %B3n](https://www.academia.edu/27074674/_2016_La_migraci_%C3_%B3n_en_Chile_breve_reporte_y_caracterizaci_%C3_%B3n)
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.

- Serrano, S., Ponce de León, M., y Renguifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I: Aprender a Leer y Escribir (1810-1880)*. Taurus. <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Educacion-General/88626:Historia-de-la-educacion-en-Chile-1810-2010-Tomo-I-Aprender-a-leer-y-escribir-1810-1880>
- Singapur. (2010). *Declaración de Singapur sobre la integridad de la investigación*. <https://wcrif.org/documents/347-singapore-statement-a4-size/file>
- Stefoni, C. (2018). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43584-panorama-la-migracion-internacional-america-sur>
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, (35), 287-307. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. (Ed.). (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/149327/Racismo-en-Chile.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Tizón, J. L. (2004). *Pérdida, pena, duelo: vivencia, investigación y asistencia*. Herder Editorial.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2013). Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 19-42. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce19.41>
- Villacieros, I. (2019). El impacto del estrés por aculturación sobre la sintomatología de los adolescentes migrantes en Arica y Antofagasta, Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, (35), 141-154. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25107>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552222>
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663/3641>

Citar artículo como:

Castillo Armijo, P., Miranda Carvajal, C., Mella Herrero, A. y De la Fuente Romero, P. (2026). Migración, identidad y educación en Chile: estudio biográfico-narrativo en la Región Metropolitana. *Educación y Ciudad*, (50), e3649. <https://doi.org/10.36737/01230425.3649>

Fecha de recepción: 3 de julio de 2025

Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2025