



**ESPACIO
ABIERTO**

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 34 No. 4 (Octubre-Diciembre) 2025, pp. 158-172
ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16950489>

Experiencias de inserción escolar: percepciones de familias migrantes en el sistema educativo chileno

Teresa Agreda Sigindioy

Resumen

Este estudio examina cómo las familias inmigrantes perciben su experiencia de inserción dentro del sistema educativo chileno. Para lograr esto, se implementó una metodología cualitativa con un enfoque comprensivo-interpretativo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 24 padres de tres escuelas en la ciudad de Chillán (Chile). Los hallazgos más relevantes sugieren que las familias migrantes se sienten mejor entendidas cuando los profesores son extranjeros, que las relaciones entre familias migrantes y chilenas son distantes, y la existencia de diferencias en las metodologías de enseñanza con respecto a sus países de origen. En conclusión, las escuelas no siempre están adecuadamente equipadas para fomentar la convivencia intercultural y abrazar la diversidad. Además, se revela una lógica escolar monocultural, lo que hace necesario repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva intercultural que no solo incluya a las familias migrantes, sino que también las integre reconociendo sus saberes y experiencias

Palabras clave: interculturalidad; migración internacional; educación inclusiva; relación familia-escuela; monoculturalidad; justicia social

School insertion experiences: perceptions of migrant families in the Chilean education system

Abstract

This study examines how immigrant families perceive their insertion experience within the Chilean educational system. To accomplish this, a qualitative methodology with a comprehensive-interpretive approach was implemented. Semi-structured interviews were conducted with 24 parents from three schools in the city of Chillán (Chile). The most relevant findings suggest that migrant families feel better understood when teachers are foreigners, that relationships between migrant and Chilean families are distant, and the existence of differences in teaching methodologies with respect to their countries of origin. In conclusion, schools are not always adequately equipped to foster intercultural coexistence and embrace diversity. Furthermore, a monocultural school logic is revealed, making it necessary to rethink pedagogical practices from an intercultural perspective that not only includes migrant families but also integrates them by recognizing their knowledge and experience

Keywords: interculturality; international migration; inclusive education; family-school relationship; monoculturality; social justice

Introducción

Chile presenta un alto promedio de población migrante, especialmente provenientes de Sudamérica y el Caribe (Lahoz, 2021). Dichas familias que arriban pertenecen a diferentes contextos culturales, cuyos niños/as son matriculados/as mayoritariamente en establecimientos estatales (públicos) y particulares subvencionados (Román, 2021).

En este contexto, la inserción de las familias migrantes en el sistema educativo chileno requiere de una comprensión adecuada de su funcionamiento; procedimientos administrativos, comprensión de formas de evaluación, conocimiento de niveles educativos (dado que varían de acuerdo con el país de origen) y la forma en que pueden participar en la escuela.

Lo anterior implica transformaciones tanto estructurales como relacionales. Desde la dimensión estructural, es fundamental que la escuela cuente con condiciones concretas que fomenten la participación de estas familias en la escuela. En este ámbito, se requiere un trabajo conjunto y consciente por parte de las instituciones educativas, quienes deben asumir roles activos que permitan vínculos de inclusión de la familia migrante en la comunidad educativa.

Esta situación se complejiza cuando de tiempo se trata, debido a que se requiere incorporar a las familias migrantes en lapsos de tiempo cortos (Mera-Lemp, et al., 2021), a fin de que participen y se involucren en el acompañamiento escolar y en la escuela. Además, viene cargado de múltiples retos para solucionar las dificultades que tienen aquellas familias para acceder y comprender el sistema educativo de Chile, lo que repercute en su experiencia escolar e integración.

A propósito de lo anterior, algunos estudios a nivel internacional (Gigli et al., 2019;

Hernández- Prados et al., 2016) dan cuenta de que el desconocimiento de las familias sobre el funcionamiento de la dinámica escolar afecta directamente en su participación e inclusión. Particularmente, en Chile este proceso se ve obstaculizado por la persistencia de prejuicios y estereotipos presentes en la comunidad educativa de Chile (Salas et al., 2017; Jiménez-Vargas et al. 2018) lo que afecta negativamente en la relación entre la escuela y la familia migrante.

Adicionalmente, estudios previos (Joiko y Cortés; 2022; Jiménez-Vargas et al. 2018) han encontrado que existe una lógica de asimilación hacia estudiantes y familias migrantes, donde se espera que adopten comportamientos y normas culturales chilenas para integrarse al sistema educativo chileno. En añadidura, investigaciones sobre profesorado coinciden en que el profesorado y los estudiantes chilenos asocian al estudiante migrante como una persona con déficit y carencias (Pavez et al., 2019). Ello ha tendido a invisibilizar las trayectorias, aportes y saberes que tienen dichas comunidades migrantes (Muñoz y Agreda, 2025) y junto con ello, se reproduce la exclusión en el entorno escolar (Campos-Bustos, 2022).

Lo anterior refleja que la escuela puede ser un espacio ambivalente donde puede ser un espacio para la inclusión, pero también un escenario de exclusión y reproducción de estereotipos. En este ámbito, cuando de familias migrantes se trata, la escuela además de ser un espacio clave para el proceso de inserción (Joiko y Cortés; 2022), también se convierte en un lugar en el que consensúan aspiraciones familiares que aluden a mejores oportunidades (Grau-Rengifo et al., 2021).

En este contexto, este estudio busca comprender las experiencias que familias migrantes tienen respecto a su proceso de inserción en el sistema escolar chileno. Esta investigación resulta relevante no solo por el incremento de la migración en el sur de Chile, sino también porque permite analizar cómo la escuela está respondiendo a esta realidad. Es decir, comprender si está generando acogida e inclusión, o, por el contrario, exclusión de estas familias en el sistema educativo. Este estudio se enmarca en un estudio más amplio desarrollado en el marco de un Doctorado en Educación en Chile.

Metodología

Este estudio utilizó la metodología cualitativa interpretativa, la que permite comprender en profundidad las experiencias subjetivas (McMillan y Schumacher, 2005), de las familias migrantes en la escuela chilena. Se utilizó el enfoque fenomenológico porque permite profundizar en las voces (Silverman, 2018) de las familias migrantes, rescatando sus vivencias, tensiones y aspiraciones.

Se utilizó la entrevista semiestructurada como herramienta de recogida de información, siendo el guion previamente validado por dos expertos; uno temático y uno metodológico. Los participantes fueron 24 familias migrantes de tres escuelas municipalizadas de Chillán cuyos menores de edad cursan el primer ciclo de educación básica, caracterizadas por contar con una matrícula alta de estudiantes migrantes. La distribución de entrevistados según nacionalidad fue: 9 venezolanos, 4 bolivianos, 4 peruanos y 5 colombianos.

La selección de familias se realizó considerando los siguientes criterios: a) tener al menos un menor de edad matriculado en una de las tres escuelas consideradas, b) se prioriza la participación de madres y padres, aunque también se incluyó abuelos/as, tíos/as u otros cuidadores cuando estos asumen el rol principal en el acompañamiento educativo, y c) se

incluyeron familias provenientes de distintos países latinoamericanos como Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela y Ecuador. A continuación, se presenta en la tabla 1 la distribución de familias entrevistadas:

Tabla 1. Apoderados/as participantes

N	Nombre	Nacionalidad	Situación socioeconómica
1	Ana	Venezolana	Media completa.
2	Patricia	Venezolana	Título de posgrado, ingreso medio alto.
3	Carmen	Boliviana	Media incompleta, ingreso medio bajo.
4	Eduardo	Venezolano	Media completa, ingreso medio bajo.
5	Rosa	Peruana	Media completa, ingreso medio bajo.
6	Leonila	Ecuatoriana	Media completa, ingreso medio bajo.
7	Sandra	Colombiana	Media completa, ingreso medio bajo.
8	Dania	Boliviana	Media completa, ingreso medio bajo.
9	Tomás	Peruano	Media completa, ingreso medio bajo.
10	María	Ecuatoriana	Título de posgrado, ingreso medio.
11	Magda	Boliviana	Título de pregrado, ingreso medio.
12	Mercedes	Venezolana	Media completa, ingreso medio bajo.
13	Carlos	Peruano	Media completa, ingreso medio bajo.
14	Tania	Colombiana	Título de pregrado, ingreso medio.
15	Dina	Peruana	Media completa, ingreso medio bajo.
16	Hernando	Venezolano	Título de posgrado, ingreso medio.
17	Daniela	Venezolana	Media completa, ingreso medio bajo.
18	Tomás	Ecuatoriano	Media completa, ingreso medio bajo.
19	Jesús	Venezolano	Media completa, ingreso medio bajo.
20	Dina	Venezolana	Título de pregrado, ingreso medio.
21	Carmen	Peruana	Media completa, ingreso medio bajo.
22	Rita	Colombiana	Media completa, ingreso medio bajo.
23	Lina	Venezolana	Media completa, ingreso medio bajo.
24	León	Boliviano	Media completa, ingreso medio bajo.

Nota. Fuente propia. Cabe aclarar que los nombres utilizados en la tabla son ficticios.

Las entrevistas abordaron las siguientes unidades temáticas: trámites de migración y procesos de legalización, comprensión y acceso al sistema educativo chileno, relación familia-escuela, rol del profesorado, relación familia migrante y familia chilena, desencuentros pedagógicos y propuestas para involucrar a la familia migrante en la escuela.

El análisis de las entrevistas se realizó mediante análisis temático para identificar, analizar y reportar los temas dentro de los datos (Braun y Clarke, 2006). Se siguieron los siguientes pasos: transcripción de las entrevistas, revisión de coherencia entre transcripción y audio, lectura de las entrevistas en profundidad, y codificación, en el cual se agrupó por temas de acuerdo con el objeto de estudio.

El estudio cuenta con aprobación ética institucional y se cumplió con los protocolos de resguardo ético en cada fase investigativa. También, se utilizó el consentimiento informado

para todos los participantes que enfatiza en la voluntariedad del participante, el anonimato y la confidencialidad de la información. Igualmente, se cuenta con la autorización de cada una de las direcciones escolares en las que se realizó este estudio.

Resultados

Tras el proceso de transcripción de las entrevistas y la revisión de coherencia comparativa entre transcripción y audio se obtuvo un total de 89 páginas de entrevistas. Dada la cantidad de información se dividió estos resultados en apartados que dan cuenta de las percepciones de las familias migrantes sobre su proceso de inserción en el sistema escolar. Estos se encuentran a continuación:

Procesos y trámites de regularización de la familia migrante

Las familias migrantes coinciden en que el proceso y trámite de regulación migratoria es uno de los desafíos más frecuentes al llegar a Chile. En sus discursos revelan que las escuelas matriculan a sus niños/as con un RUT provisorio (identificador dentro de la escuela) y adquieren el acceso a salud pública. No obstante, dicho RUT provisorio como su misma palabra lo indica tiene limitaciones y no reemplaza al otorgado por el Servicio Nacional de Migraciones.

La falta de un RUT chileno impide la realización de trámites clave en el sistema educativo de Chile, puesto que tal como lo expresó una apoderada durante la entrevista su hijo “al no tener el Rut temporal no podía presentar el PAES y tampoco recibir un diploma de graduación que acredite sus estudios para ingresar a la universidad (Entrevista 19, escuela 3, junio, 2024). Esto da cuenta de un sistema burocrático en la obtención de la documentación, lo que afecta directamente a la familia migrante.

Adicionalmente, de acuerdo con discursos de apoderados/as, la falta de un RUT afecta directamente su incorporación laboral, hecho por el que no pueden acceder a empleos formales y quienes son contratados (sin RUT) reciben un pago que está por debajo del salario mínimo legal de Chile. Incluso, algunas familias sienten miedo para solicitar permisos y poder asistir a actividades institucionales, lo que limita su participación escolar.

Pese a la importancia que tiene la obtención del RUT, el proceso en el Servicio Nacional de Migraciones continúa siendo lento, situación que se agudiza cuando se trata de la adquisición de una cédula definitiva. Estas familias concuerdan en que este proceso es un trámite largo, burocrático y muchas veces incierto. Según el testimonio de una apoderada entrevistada:

“Nosotros hemos realizado muchos trámites migratorios como tal y no hemos recibido respuesta y tampoco hay como que repente de manera online, pero hay que hacer lo que más ahorita está más que uno de repente tenga un usuario, algo que uno puede verificar el estado de su trámite, no, nada de eso. Y uno va quizás a las instalaciones a ver algo del estado y no simplemente esperas, y es como un poco como lento, pasamos unos años y no recibimos respuestas ni negativas ni positivas (Entrevistada 24, escuela 3, junio, 2024).

En tal sentido, se revela una institucional que no logra responder adecuadamente a las necesidades de las familias migrantes, lo que provoca un sentimiento de espera

prolongada y una frustración con este proceso, que además prolonga su inestabilidad regular en Chile. Desde el punto de vista de una madre/apoderada entrevistada: *“falta como reforzar, porque es algo que está súper lento. En lo particular nosotros tenemos acá dos años y medio que solicitamos visa porque lamentablemente entramos ilegales y aún no nos han respondido”* (Entrevistada 14, escuela 2, mayo, 2024).

Acercamiento al sistema escolar chileno

Las familias coinciden en que el proceso de matrícula fue gestionado de manera autónoma, sin el acompañamiento de instituciones públicas que los orientaran en dicho proceso. Una apoderada señala: *“yo vengo preparada desde Venezuela. Ninguna institución se me ha acercado y me ha dicho a mí cómo funciona una cosa o la otra, ninguna, uno por inercia ya viene preparado para ello”* (Entrevista 19, escuela 3, junio, 2024). Además, en la mayoría de los casos, el conocimiento de documentación, plazos y procedimiento de inscripción fue apoyado por otras familias migrantes, las cuales desde su experiencia les entregaron información sobre dicho proceso.

Las familias entrevistadas señalan que el acceso a la matrícula en las escuelas es rápido, claro y sin exigencias excesivas, incluso para aquellos estudiantes que no tienen una situación migratoria completamente regularizada. Una apoderada afirma: *“cuando llegué fue muy muy receptivo a la hora de la inscripción fue rápido, y la directora de también. Me llamaron... e hicieron llegar a los profesores que estaban en ese momento”* (Entrevistada 23, escuela 3, junio, 2024). Esto da cuenta de que existe la disposición para garantizar el derecho a la educación, independientemente del estatus legal o nacionalidad de los estudiantes.

A nivel general, las familias manifiestan haber recibido un trato positivo por parte del personal escolar, donde tanto directores como profesorado los orientaron en el proceso de matrícula sin generar complicaciones. Además, aseguran sentirse bien recibidas por parte de las instituciones educativas, quienes les entregaron útiles escolares y uniformes, lo que perciben como apoyo solidario por parte de la comunidad educativa. En palabras de una apoderada: *“yo llegué fue muy muy receptivo a la hora de la inscripción fue rápido, y la directora también. Me llamaron... e hicieron llegar a los profesores que estaban en ese momento”* (Entrevistada 23, escuela 2, mayo, 2024).

Por otro lado, las familias mencionan que, al momento de matricular a sus niños/as recibieron un documento sobre los derechos y deberes de los/as estudiantes y apoderados/as. No obstante, manifiestan que a menudo estos documentos no son suficientes debido a que no presentan información sobre las formas de evaluación educativa. De hecho, coinciden en que al momento de recibir las notas académicas de sus niños/as desconocían el significado de estas. Una de las apoderadas entrevistadas explica: *“todo lo que nosotros sabemos es porque nosotros nos hemos acercado, nosotros hemos investigado, nosotros hemos preguntado”* (Entrevistada 2, escuela 1, julio, 2024).

En línea con lo anterior, existen testimonios que valoran el apoyo de otras familias migrantes, de quienes consideran haber recibido explicación sobre el funcionamiento del sistema educativo, lo cual les ha permitido enfrentar desafíos administrativos. Respecto a ello, una apoderada relata: *“todo lo que sé es porque lo he ido aprendiendo de otro apoderado que me explica”* (Entrevistada 17, escuela 3, junio, 2025). En este contexto, este intercambio de experiencia, información y consejos entre pares no solo ha sido fundamental

para desenvolverse en el entorno escolar, sino también para lograr una comprensión más rápida del sistema educativo.

Relación de la familia migrante con la escuela

La relación de la familia migrante con la escuela es simultáneamente positiva y lejana. Esto se debe a que, por un lado, las familias valoran el apoyo recibido en momentos clave, por ejemplo, en el proceso de matrícula, donde los directivos y profesores facilitaron el ingreso al sistema escolar, e incluso recibieron donaciones de uniformes y útiles escolares. En concordancia con lo anterior, un apoderado menciona: *“yo llegué en una fecha que no era de inscripciones además de que me aceptaron a la niña porque en ese momento era una, me asignaron uniformes escolares y hasta útiles escolares”* (Entrevistado 10, escuela 2, mayo, 2024).

Por otro lado, dicha relación inicial no se traduce en un vínculo sostenido y cercano, sino que se ve afectado por una comunicación informativa y unidireccional de la escuela a la familia. Esto limita la posibilidad de espacios de diálogo participativos (donde las voces de las familias migrantes sean escuchadas y consideradas) y la posibilidad de construir una relación colaborativa. Al respecto, una apoderada indica: *“hay todavía esa barrera, esa barrera de cultura”* (Entrevistada 18, escuela 2, mayo, 2024).

Respecto a los medios de comunicación utilizados por las familias migrantes para comunicarse con la escuela, los entrevistados coinciden en el uso de tres: entrevistas presenciales, llamadas telefónicas y uso del WhatsApp, siendo este último uno de los medios más frecuentes para recibir información sobre actividades escolares o programación de actividades institucionales. Un apoderado comenta lo siguiente: *“la mayoría por WhatsApp. Bueno, en las noticias que son generales para todo el colegio, por Facebook, Instagram”* (Entrevistado 18, escuela 3, junio, 2024).

Adicionalmente, el proceso de legitimación de la diversidad habitualmente se ve obstaculizado por la falta de espacios que posibiliten a las familias migrantes mostrar su cultura y compartir sus saberes. Ello limita su visibilidad dentro de la comunidad educativa y restringe oportunidades para establecer relaciones interculturales. En relación con esto, una apoderada señala:

Compartir cultura entre apoderados, ahí puede estar como la diferencia porque se sabe que hay familias muy conservadoras, muy patriotas, entonces como que relegan que otra persona, tienda a subir, y ellos como que se sienten, también es algo que afecta a esa persona. También es importante que las mamás vayan muy motivadas por aportar, por participar, pero el choque cultural es claro, a veces mira, personalmente yo a veces me limito, yo digo yo digo bueno si opino puede haber un choque por dominio de poder, por dominio de espacio, entonces me limito (Entrevistada 21, escuela 3, junio, 2024).

El rol del profesorado en la acogida y legitimación de la diversidad

El profesorado es la primera persona con la que los apoderados/as consideran tener vínculos y, por ende, su rol como mediador entre la familia y la escuela es fundamental.

En sus relatos, las familias señalan que el profesorado les brinda una acogida directa, lo cual favorece la relación de la familia con la escuela. Frente a esta situación, una apoderada afirma: *“cuando hay un tema muy preciso, la profesora se comunica directamente con nosotros y eso es lo que me ha gustado de verdad de Chile”* (Entrevistada 2, escuela 1, julio, 2024).

En este ámbito, el profesorado no solo actúa como vínculo entre la familia y la escuela, sino que también tiene el rol de integrar a las familias migrantes a la vida escolar. Dado lo anterior, el profesorado busca involucrarlos en los cursos que orienta mediante el desarrollo de actividades en familia desde el hogar. Ello se evidencia en el siguiente testimonio: *“los profesores nos incluyen en actividades como si fuéramos parte también de acá”* (Entrevistada 9, escuela 2, mayo, 2024).

Por otra parte, un aspecto que se destaca en sus relatos es la relevancia que asignan a la presencia de docentes extranjeros, según sus argumentos, este hecho es positivo porque se sienten más comprendidos y apoyados porque comparten experiencias y contextos similares. Esto ha llevado a que su relación sea afectiva y mucho más cercana. Sobre este punto, una madre entrevistada comenta: *“hay una profesora de Cuba, muy amable y comprende nuestra situación, siento que es la que más apoyo nos ha dado”* (Entrevistada 17, escuela 3, junio, 2024).

Relación entre familias migrantes y chilenas: tensiones y posibilidades de encuentro

La relación entre familia migrante y familia chilena es distante, causada esencialmente por prejuicios de las familias chilenas, situación que ha llevado a actos de discriminación, conflicto e incluso diferencias en la toma de decisiones institucionales. Al respecto, una apoderada expresa:

El año escolar anterior había una directiva de apoderados y se le prestaba mucho apoyo, por decir así, como que prestaron apoyo a esa directiva y cuando la directiva cambió, que me integré tomando la directiva, los apoderados como que cambiaron de actitud y eran poco colaboradores, estaban como más distanciados, no querían aportar ideas y se siente se siente como decir la distancia entre los apoderados chilenos con los apoderados extranjeros (Entrevistada 15, escuela 2, mayo, 2024).

Dichas tensiones complejizan la relación y, por ende, influyen en la participación de las familias migrantes, quienes dada la situación tienden a mantenerse al margen en reuniones escolares, un ejemplo de ello es señalado por una apoderada, quien indica que: *“las familias extranjeras yo la siento que ellas hablan, pero, hablan igual lo justo y necesario* (Entrevistada 16, escuela 2, mayo, 2024).

En esta línea, existe una división marcada entre apoderados/as chilenos y familias migrantes, lo cual se evidencia a continuación: *“cuando hablan, sólo hablan por lo menos las mamás que son chilenas entre ellas. Y nosotros los venezolanos quedamos aparte, entonces es como otro grupito, como que se genera esa división entre extranjeros y chilenos”* (Entrevistada 22, escuela 3, junio, 2024). En este ámbito, la diferencia cultural está siendo interpretada no como una oportunidad para aprender los unos de los otros como actores de la comunidad educativa, sino como un factor de distancia, donde la familia

chilena bajo sus prejuicios imposibilita una relación positiva.

Esta situación requiere ser considerada a fin de promover espacios de diálogo intercultural y acciones pedagógicas que fomenten el reconocimiento y el respeto hacia la diversidad cultural. De hecho, las mismas familias consideran que existen posibilidades de diálogo intercultural, entre estas: *“incluir un poquito la cultura del extranjero, pudiera ser de repente algún plato, alguna comida, que pudieran ofrecer que fuera, no sólo de acá, sino como para compartir con los que no son en este caso chilenos”* (Entrevistada 24, escuela 3, junio, 2024).

Participación de las familias migrantes en la escuela

La participación de las familias migrantes se manifiesta tanto en actividades escolares como en instancias institucionales, reflejando su compromiso con la institución educativa. Al respecto, una apoderada argumenta: *“bueno yo participo como parte de la junta directiva del aula y cuando la tía necesita apoyo para una actividad especial se colabora”* (Entrevistada 15, escuela 2, mayo, 2024).

Adicionalmente, estas familias participan desde el hogar, lugar donde educan en normas y valores que sus niños/as deben seguir en la escuela. Una apoderada relata: *“estamos pendientes de ella en casa, la apoyamos en sus tareas y en los talleres. También le enseñamos muchos valores y principios, que respete a sus profesores como si fueran sus segundos padres”* (Entrevistada 20, escuela 3, junio, 2024).

Es de resaltar que, el valor que la familia migrante asigna a la participación, a la que aluden de gran importancia para apoyar a sus niños/as y a la escuela. En este ámbito, pese a las barreras estructurales (falta de tiempo, desconocimiento de estrategias de enseñanza, falta de recursos), y a los expuestos a prejuicios y estereotipos siguen dispuestas a seguir participando de los diferentes espacios institucionales.

Lo anterior se manifiesta en su participación en la escuela, inclusive en actividades propias de la cultura chilena, una de estas corresponde a las fiestas patrias, las cuales llevan una programación en sus respectivas escuelas. En este ámbito, su participación se ha visto reflejada en el aprendizaje de la danza de Chile (cueca) a fin de enseñarlo a sus niños/as y que ellos puedan participar de las actividades de sus escuelas. En palabras de una apoderada: *“nosotros aprendemos la cueca, y la enseñamos a nuestros hijos”* (Entrevistada 9, escuela 2, mayo, 2024).

Desencuentro pedagógico: diferencia metodológica

Los discursos coinciden en la diferencia metodológica en el proceso de enseñanza comparado con el de su país de origen. Desde su experiencia, una apoderada señala: *“a los niños aquí les enseñan a leer diferente de lo que enseñaron a uno”* (Entrevistada 22, escuela 3, junio, 2024). Al respecto una apoderada explica: *“aquí les enseñan por el sonido de la letra y allá no, y allá no, uno le enseña cómo se pronuncia así, un poco como al revés”* (Entrevistada 23, escuela 3, junio, 2024).

Ante esta situación, señalan que, a fin de no generar confusión de métodos de enseñanza entre la forma en que se enseña en Chile y la que utilizan en sus países de origen, prefieren que aprendan bajo la metodología pedagógica de Chile. En palabras de una

apoderada: *“no les enseñamos de otra forma porque no queremos confundirlos porque acá enseñan de una manera y en nuestro país se enseña de otra forma”* (Entrevistada 2, escuela 1, julio, 2024).

Dicha situación evidencia dos aspectos: por un lado, la escuela chilena sigue siendo homogénea, se centra en un currículo rígido y un enfoque monocultural que privilegia su cultura. Por otro lado, existen falta de formación docente en el ámbito de la interculturalidad, lo que conlleva a repetición de prácticas asimilacionistas que limitan responder desde una lógica inclusiva, orientada por la justicia social y mediada por el diálogo intercultural.

Propuestas de encuentro intercultural

Las familias migrantes señalan la importancia de que la escuela promueva su integración, subrayando la necesidad de que la comunidad educativa las conozca, valore y considere que la escuela cuenta con diversidad cultural. Al respecto una apoderada explica: *“nosotros queremos sentir que hay esa unión de interculturalidad porque eso es sencillamente lo que es la migración aquí en Chile y en el mundo, es un tema de interculturalidad”* (Entrevistada 10, escuela 2, mayo, 2024).

En línea con lo anterior, las familias concuerdan en la necesidad de que todas las culturas sean valoradas dentro del aula escolar, para lo cual plantean una pedagogía que forme en el respeto, en el reconocimiento de las culturas y en la convivencia intercultural. Al respecto, una apoderada menciona: *“lo importante es que también a todos los niños les hablen sobre las diferentes culturas que pueden tener los extranjeros porque no todas las culturas son iguales”* (Entrevistada 14, escuela 2, mayo, 2024).

Adicionalmente, las familias migrantes presentan una mirada crítica y propuestas concretas hacia un encuentro intercultural. Los testimonios de las familias coinciden en que la escuela puede fomentar *“actividades entre apoderados para poder compartir la cultura de cada uno”* (Entrevistada 12, escuela 2, mayo, 2024). En uno de los espacios se podría considerar: *“enseñarles un poco de cada cultura. Así mismo involucrar un poquito de los demás países para que así ellos vayan conociendo, hacer actividades quizás de juegos, y así ellos pueden ir aprendiendo un poquito de cada país* (Entrevistada 9, escuela 2, mayo, 2024).

Discusión

Las familias migrantes enfrentan diferentes desafíos, entre estos, su proceso de regularización en Chile. Aquel proceso se caracteriza por ser lento y muchas veces incierto, tiempo que incrementa para quienes solicitan residencia definitiva. Este hallazgo coincide con experiencias de otras familias migrantes documentadas en investigaciones previas (Tumba, 2019; Valencia y Ramos; 2021), según las cuales la tramitación del permiso de residencia en Chile es lenta y no se tiene claridad de fechas límites de espera para lograr que este trámite sea resuelto. Esta falta de claridad genera en las familias migrantes dudas e inseguridades sobre su proceso de regularización migratoria (Valencia y Ramos; 2021).

Dicho desafío revela un impacto significativo en su vida laboral, debido a que, al no contar con un documento de identidad chileno enfrentan barreras para acceder a un empleo laboral (Mercado-Órdenes et al., 2024). Además, se ven forzados a aceptar remuneraciones inferiores al salario mínimo legal (Thayer et al., 2020), son víctimas de

maltrato psicológico y sienten temor al momento de solicitar permisos para participar en actividades escolares.

Pese a que ese proceso resulta arduo y desgastante, las familias valoran positivamente el cumplimiento del derecho a la educación. Esta acción coincide con lo establecido por el Ministerio de Educación (2016), quien indica que desde 2017 se asigna identificador provisorio para aquellos estudiantes migrantes que no cuenten con cédula de identidad chilena y un identificador provisorio para apoderado/a. No obstante, este identificador no facilita el acceso a otros trámites del ámbito escolar y tampoco permite a las familias aplicar al bienestar social como el acceso a vivienda, empleo (con contrato) y salud (Joiko, 2023).

Ahora bien, la relación familia migrante y escuela está marcada por una comunicación informativa y unidireccional, sin espacios efectivos para el diálogo o la participación. Este hallazgo, también ha sido prevalente en otros contextos, en los cuales se ha encontrado que la relación familia-escuela está orientada por normas institucionales que limitan la participación de la familia (Rockwell, 2018) y donde la escuela sostiene la idea de que es necesario educar a la familia (Miyahira, 2015).

A ello se suma las dificultades que las familias migrantes tienen para comprender el sistema educativo chileno, específicamente en lo que respecta a la evaluación y escala de valoración en Chile. No obstante, un agente clave en dicha comprensión es el mismo colectivo migrante, siendo las familias migrantes con experiencia previa quienes han apoyado a otras familias recién llegadas, particularmente en el proceso de matrícula y en la comprensión de la escala de calificación.

Adicionalmente, existen diferencias en lo que respecta a metodologías de enseñanza, una de ellas es la utilizada en lectoescritura, donde las letras se enseñan utilizando la palabra e imagen (Hernández, 2016). Esto puede confundir al estudiante porque las palabras varían según el país, por ejemplo, la palabra auto en otro país se denomina carro, por lo que, si únicamente se enseña con la letra a sin considerar el contexto cultural de los estudiantes, puede terminar en una confusión. Dicha situación pone en evidencia la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas para ser abordadas desde una perspectiva intercultural en la que se reconozca y valore los saberes, las experiencias y las trayectorias de las comunidades migrantes (Muñoz y Agreda, 2025).

Un dato curioso es la afinidad que siente la familia migrante por el profesorado extranjero, dado que consideran tener una relación más cercana y positiva consecuencia de la empatía que tiene el profesorado extranjero. Ello revela dos aspectos fundamentales, por un lado, la actitud del profesorado incide en la relación, una actitud cargada de estereotipos y prejuicios genera una relación negativa (Agreda, 2024). Por otro lado, se revela una ruptura en la sensación de extranjeros, permitiendo a la familia sentirse reconocidos y apoyados.

En línea con lo anterior, los hallazgos de investigaciones previas han evidenciado la presencia de prejuicios y estereotipos hacia la población migrante dentro de la comunidad educativa chilena (Salas et al., 2017). Esto aún sigue siendo una realidad, por ejemplo, los resultados de este estudio revelan que las familias chilenas presentan prejuicios y estereotipos hacia las familias migrantes. Esto ha afectado en la construcción de una relación mutua y en la participación de las familias migrantes en las reuniones escolares, en las cuales prefieren mantenerse al margen y abstenerse de expresar su postura.

Estas tensiones de relación entre familia migrante y familias chilenas revelan un contexto en el que la convivencia intercultural no está garantizada. Esto coincide con investigaciones previas (Joiko y Cortés; 2022) en las que se ha encontrado que persiste una lógica de asimilación hacia la población migrante, esperando que sean ellas quienes adapten a las normas de la escuela chilena, sin realizar esfuerzos para reconocer, valorar y acoger a estas familias en la escuela.

Por consiguiente, se recomienda avanzar hacia una relación simétrica desde un enfoque dialógico que fomente una interacción democrática entre la escuela y las familias (Ortega y Cárcamo, 2018; Gubbins y Otero, 2020). Además, se sugiere trabajar en estrategias de participación, haciendo hincapié en un apoyo recíproco y desde una lógica motivacional (Garreta y Maciá, 2017; Palaudarias, 2017). Lo anterior es clave para el proceso de inserción (Joiko y Cortés; 2022), inclusión y participación de las familias en la escuela (Gigli et al., 2019; Hernández- Prados et al., 2016).

En definitiva, la inclusión de familias migrantes es posible cuando las escuelas comprenden el proceso migratorio y consideran el aspecto psicosocial y pedagógico (Joiko y Vásquez, 2016) que enfrentan las familias migrantes. Esto abre un campo de reflexión entorno a la interculturalidad, la cual requiere traducirse a acciones enfocadas al reconocimiento y valor de la pluralidad cultural como valor institucional. Es decir, la falta de acciones seguirá reforzando una lógica asimilacionista que busca que sea la familia migrante quien se adapte a la escuela sin una transformación de la escuela para acogerlas.

Conclusiones

Este estudio tuvo por objetivo comprender las experiencias de las familias migrantes en su proceso de inserción en el ámbito escolar chileno. En primer lugar, se identificó que la escuela chilena no está lo suficientemente preparada para acoger a las familias migrantes. Se revela que el proceso de inserción se ve afectado por dinámicas de poder, donde la escuela sigue considerando tener mayor poder sobre la familia migrante. Ello ha llevado a que la comunicación por parte de la escuela se limite a una comunicación unidireccional, donde se comunica la información sin dar lugar a una comunicación bidireccional.

Adicionalmente, se evidencian prácticas pedagógicas que reproducen modelos de enseñanza homogéneos, no incluyendo los saberes propios de los estudiantes y el de sus familias. Ejemplo de ello, es la forma de enseñar lectoescritura, situación que causa distanciamiento de las familias migrantes, quienes prefieren no enseñarles desde su conocimiento marcado por su país de origen, sino dejar que los niños/as aprendan desde la metodología de la escuela chilena.

En línea con lo anterior, se requiere retroalimentar los estándares de la formación docente, dando lugar al desarrollo de competencias interculturales. Ello se debe a que si bien, han intentado trabajar en sus prácticas pedagógicas para incluir a las familias migrantes, estas no han sido suficientes para alcanzar una relación cercana. En este sentido, la formación en competencias interculturales no solo puede contribuir a una relación más cercana, sino que se convierte en una oportunidad para enriquecer las prácticas pedagógicas y con ello, potenciar el proceso educativo.

Finalmente, las experiencias de las familias migrantes reflejan desafíos y tensiones en la escuela chilena. Estas vivencias están marcadas por barreras culturales, prácticas pedagógicas distintas y acciones de discriminación por parte de familias chilenas. Esto

sugiere una falta de enfoque intercultural, por lo que se sugiere fomentar acciones y espacios que favorezcan el reconocimiento de la diversidad desde su valor, y el desarrollo de competencias interculturales.

Referencias

AGREDA SIGINDIOY, T. M. (2024). “Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales”. **Revista Innovaciones Educativas**. Volumen 26, Nro. 40, 223-234. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>

BRAUN, V., Y CLARKE, V. (2006). “Using thematic analysis in psychology”. **Qualitative Research in Psychology**. Volumen 3, Nro. 2, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

CAMPOS-BUSTOS, J. L. (2022). “Representaciones sociales sobre la migración haitiana en la escuela chilena”. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Volumen 20, Nro. 1, 123-144. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4712>

GARRETA, J., Y MACIÀ, M. (2017). **La comunicación familia-escuela**. Garreta, J. (ed.): **Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela**. Madrid: Pirámide.

GRAU-RENGIFO, O., DÍAZ-BÓRQUEZ, D., Y MUÑOZ-REYES, C. (2021). “Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos”. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Volumen 19, Nro. 2, 1-29. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4228>

GIGLI, A., DEMOZZI, S. Y PINA-CASTILLO, M. (2019). “La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana”. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**. Volumen 22, Nro. 3, 15-30. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389271>

GUBBINS, V., Y OTERO, G. (2020). “Parental involvement and low-SES children’s academic achievement in early elementary school: new evidence from Chile”. **Educational Studies**. Volumen 46, Nro. 5, 548–569. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620691>

HERNÁNDEZ PRADOS, M.A., GOMÁRIZ VICENTE, M.A., PARRA MARTÍNEZ, J. Y GARCÍA SANZ, M.P. (2016). “Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo”. **Revista Educación XX1**. Volumen 19, Nro. 2, 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>

HERNÁNDEZ YULCERÁN, A. (2016). “El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula”. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**. Volumen 42, Nro. 2, 151-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>

JIMÉNEZ-VARGAS, F., VALDÉS-MORALES, R., y Aguilera-Valdivia, M. (2018). “Geographies of academic research on migration and school: voices, silences and prospects of our profession”. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**. Volumen 44, Nro. 3, 173-191. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>

JOIKO, S. (2023). “Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile”. **Estudios fronterizos**. Volumen 24, 1-24. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>

JOIKO, SARA, Y CORTÉS SAAVEDRA, A. (2022). "Hierarchies, assimilationism and resistances: Migratory experiences in the educational field in the Norte Grande of Chile". **Psicoperspectivas**. Volumen 21, Nro. 1, 65-75. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2525>

MIYAHIRA, E. (11/09/2015). Relação entre professor e família: migrantes e imigrantes na escola pública [Tesis de maestría, Pontificia Universidade catolica de São Paulo]. Disponible en <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10506> Consultado el 3 de marzo de 2025.

MCMILLAN, J., Y SCHUMACHER, S. (2005). **Investigación educativa**. Madrid: Pearson.

MERA-LEMP, M., BILBAO, M., MARTÍNEZ-ZELAYA, G., Y GARRIDO, A. (2021). "Los estudiantes de carrera en educación preescolar ante la inmigración latinoamericana en Chile". **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Volumen 23, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e23.3659>

MERCADO-ÓRDENES, M., BRITO-PLACENCIA, D., ANTIPICHUN, A., DÍAZ-VALDÉS IRIARTE, A., Y ROCHA-JIMÉNEZ, T. (2024). "Discriminación y riesgo de depresión en migrantes haitianos en Chile: Un estudio secuencial-explicativo mixto". **Terapia Psicológica**. Volumen 42, Nro. 3, 353-377. <https://www.teps.cl/index.php/teps/article/view/700>

MUÑOZ MESA, J. A., Y AGREDA SIGINDIOY, T. M. (2025). "Multiplicadores: una estrategia para la promoción del programa de ingeniería de sistemas en comunidades indígenas y migrantes". **Revista Reflexión e Investigación Educativa**. Volumen 7, Nro. 1, 1-8. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.6964>

ORTEGA, M., Y CÁRCAMO, H. (2018). "Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias". **Educación**. Volumen 27, Nro. 52, 98-118. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>

PALAUDARIAS, J. (2017). "Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas". GARRETA, J. (coordinador) **Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela**. (27-47). Madrid: Pirámide.

PAVEZ-SOTO, I., ORTIZ-LÓPEZ, J., SEPÚLVEDA, N., JARA, P., Y OLGUÍN, C. (2019). "Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile". **Interciencia**. Volumen 44, Nro. 7, 414-420. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez_v44n7.pdf

ROMÁN SOTO, D. (2021). "Migración Inclusiva en Chile, un Desafío Educativo Vigente". **Revista latinoamericana de educación inclusiva**. Volumen 15, Nro. 1, 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>

ROCKWELL, E. (2018). **Vivir entre escuelas relatos y presencias**. Buenos Aires: CLACSO.

SALAS, N., CASTILLO, D., KONG, F., THAYER, L., Y HUEPE, D. (2017). "Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile". **Universitas Psychologica**. Volumen 16, Nro. 5, 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>

SILVERMAN, E. (2020). **Methodological Investigations in Agent-Based Modelling: With Applications for the Social Sciences**. Reino Unido: Advisory Board.

THAYER, E.; STANG, F., Y DILLA, C. (2020). "La política del estado de ánimo.

La debilidad de las políticas migratorias locales en Santiago de Chile”. **Perfiles latinoamericanos**. Volumen 28, Nro. 55, 171-201. <https://doi.org/10.18504/pl2855-007-2020>

TUMBA, E. (8/09-2019). “Un análisis de la política migratoria desde la gobernabilidad migratoria”. **El Mostrador**. Disponible en <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2019/09/08/un-analisis-de-la-politica-migratoria-desde-la-gobernabilidad-migratoria> Consultado el 14 de abril de 2025.

VALENCIA HUERTA, P., Y RAMOS RODRÍGUEZ, R. (2021). “Análisis crítico del proceso de (des) regularización migratoria extraordinaria en Chile (2018-2019)”. **Diálogo andino**, Volumen 66, 399-417. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812021000300399>