

Educación en disputa: migración, racialización y género en Santiago de Chile¹

Education in Dispute: Migration, Racialization, and Gender in Santiago, Chile

 Nicole Chávez | Pontificia Universidad Católica de Chile

Cómo citar: Chávez, N. (2026). Educación en disputa: migración, racialización y género en Santiago de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 28(especial), e06, 1-16.
<https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.especial.e06.7891>

Resumen

En un contexto de creciente diversidad sociocultural, migratoria y de género-sexualidad en Santiago de Chile, las escuelas enfrentan el desafío de abordar desigualdades vinculadas al racismo, la xenofobia y el patriarcado a menudo invisibilizadas en la vida escolar. Estudios recientes advierten que los discursos de inclusión coexisten con prácticas que reproducen jerarquías y exclusiones cotidianas. El presente artículo describe prácticas, vivencias y discursos escolares para analizar cómo el currículo, las normativas y relaciones pedagógicas reproducen desigualdades vinculadas a la nacionalidad, racialización y género en dos escuelas públicas de enseñanza básica. La metodología tiene un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico en educación; se analizaron documentos institucionales, y se realizaron observaciones en aulas y espacios escolares, así como 33 entrevistas en profundidad con equipos directivos, docentes y profesionales de apoyo durante el período 2024-2025. En el análisis se empleó la codificación temática. Los hallazgos revelaron que el currículum oficial y oculto, las normas institucionales y las relaciones interpersonales reproducen jerarquías que regulan la legitimidad y la pertenencia escolar. Al mismo tiempo, emergieron estrategias docentes y estudiantiles que abren espacios de resistencia. El estudio aporta evidencia empírica y un análisis crítico sobre las escuelas como espacios en disputa, y propone claves para avanzar hacia enfoques antirracistas, feministas interseccionales y decoloniales.

Palabras clave: diversidad, inclusión, discriminación educacional, política educacional

Abstract

In a context of growing sociocultural, migration, and gender and sexual diversity in Santiago, Chile, schools face the challenge of addressing inequalities linked to racism, xenophobia,

¹ Este artículo forma parte de una investigación doctoral en Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile en cotutela con el doctorado en Estudios de Género de la Universidad Autónoma de Barcelona.



and patriarchy, which are often rendered invisible in school life. Recent studies have warned that discourses of inclusion coexist with practices that reproduce hierarchies and everyday forms of exclusion. The article describes school practices, experiences, and discourses to examine how the curriculum, regulations, and pedagogical relations reproduce inequalities linked to nationality, racialization, and gender in two public elementary schools. The study adopted a qualitative methodology with an ethnography-in-education research design. Institutional documents were analyzed and observations were carried out in classrooms and other school settings, in addition to 33 in-depth interviews with administrative staff, teachers, and support professionals during 2024-2025. The analysis used thematic coding. The findings revealed that the official and hidden curriculum, institutional norms, and interpersonal relationships reproduce hierarchies that regulate legitimacy and belonging in schools. At the same time, teacher and student strategies emerged that open up spaces of resistance. The study provides empirical evidence and a critical analysis of schools as contested spaces, offering insights to advance toward antiracist, intersectional feminist, and decolonial approaches.

Keywords: diversity, inclusion, educational discrimination, educational policy



I. Introducción

En América Latina y en Chile, las instituciones educativas se configuran como espacios en los que se manifiestan tensiones inherentes entre inclusión e interculturalidad y las prácticas cotidianas que perpetúan jerarquías xenófobas, racistas y de género.² Particularmente en centros escolares caracterizados por la segregación, se suman una creciente diversidad sociocultural y socioeconómica, así como diferencias en las oportunidades académicas (Treviño et al., 2016; Valenzuela et al., 2014). Las siguientes escenas condensan expresiones de un orden escolar chileno en disputa, atravesado por múltiples relaciones de poder.

El primer día de clases, un alumno intentó abandonar el recinto mientras el personal adulto observaba sin intervenir. En la sala, el desorden se mezclaba con la indiferencia, mientras una estudiante negra formulaba una pregunta sin obtener respuesta. En los ensayos de un acto escolar se exigía a las niñas que llevaran “pantis de color piel”, sin cuestionar qué tonalidades se ajustaban a ese estándar. Más tarde, un docente justificaba con liviandad ciertos estereotipos: “los negros bailan bien” y advertía a las niñas: “No mostrar los senos ni provocar con la falda corta”. (Diario de campo, 2024-2025³).

Aunque el discurso institucional de la *inclusión* y *convivencia* se promueve como principios normativos, en la práctica se limita a una noción centrada en las necesidades educativas especiales⁴ y excluye dimensiones vinculadas a la nacionalidad, racialización y género del estudiantado en su totalidad, a través de diferentes mecanismos curriculares, normativos y relacionales (Belmar et al., 2019; Mora-Oleta y Joiko, 2025).

La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo y se realizó en dos escuelas públicas de educación básica. El trabajo de campo prolongado, entre 2024 y 2025, incluyó observaciones en las aulas de dos cursos: un quinto y un séptimo básico⁵, lo que fortalece el análisis a través de una participación continua y una interpretación más profunda. También se indagó en los documentos educativos de cada establecimiento, junto a entrevistas en profundidad con los equipos educativos y directivos. Además, se enmarca en la Teoría Crítica de la Raza (DeCuir y Dixson, 2004; Ladson-Billings y Tate, 1995), los feminismos interseccionales (Crenshaw y Evans-Winters, 2024) y las perspectivas decoloniales (Lugones, 2024), que permiten comprender cómo múltiples dispositivos de control legitiman o desafían las jerarquías estructurales en las escuelas.⁶

Los hallazgos revelan que en la Escuela A y en la Escuela B existen restricciones, estereotipos y resistencias hacia las comunidades migrantes, racializadas y de diversidad de género (Peralta y Llerena, 2024; Woo et al., 2024). Además, se identifica una brecha constante entre los discursos y las prácticas, reflejada tanto en el currículo oficial, que transmite contenidos formales, como en el currículo oculto, donde se expresan influencias y valores sociopolíticos implícitos que naturalizan privilegios e impactan de manera

² La racialización, la nacionalidad y el género se entienden como categorías socialmente construidas -no biológicas- y como procesos interseccionales de representación que producen jerarquías y exclusiones culturales, políticas y económicas (Collins et al., 2021).

³ Por ética no se mencionan los nombres de las escuelas, aspectos esenciales ni tiempos cronológicos específicos.

⁴ En Chile, la *inclusión* se asocia principalmente con el Programa de Integración Escolar (PIE), que apoya a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

⁵ En 5.º básico la edad varía entre los 10 y 11 años, y en 7.º tienen entre 12 y 13 años. Los colegios participantes designaron los cursos para desarrollar la investigación.

⁶ Esta investigación no es de carácter comparativo. Se utilizan datos de las dos experiencias de campo para identificar características y contrastes. A lo largo del artículo se habla de la Escuela A y la Escuela B, y cuando se menciona “ambas escuelas” es porque en esos casos en que se registraron respuestas similares.



diferenciada al estudiantado (Apple, 2012). Sin embargo, también se desarrollan estrategias entre estudiantes y docentes, con el fin de generar vínculos más justos y críticos (Ahmed, 2012). Dichas prácticas, aunque sean fragmentarias, pueden leerse como procesos de desnaturalización del discurso escolar hegemónico, y de las resistencias que luchan desde dentro para lograr reconocimiento y visibilización.

Este artículo busca contribuir a la escasez etnográfica escolar, al describir y analizar, desde una aproximación situada e interseccional, las múltiples desigualdades que operan de manera articulada y se agudizan en dos escuelas de Santiago (Chile). Además, aportar a las investigaciones que consideran los centros educativos como campos de disputa o como territorios donde múltiples personas —directivos, docentes y estudiantado— reproducen y/o interpelan estructuras de dominación y relaciones de poder, que influyen en la construcción de entornos escolares equitativos (Aldayuz, 2023).

1.1 Antecedentes

El sistema educativo reproduce diferencias estructurales a través del contenido curricular, los discursos, las normas institucionales, las prácticas pedagógicas, y las relaciones jerárquicas que inciden en las formas de reconocimiento y pertenencia de quienes integran la comunidad educativa (Apple, 2012; Cotton et al., 2013). También se presentan las respuestas de las escuelas que, aunque pueden mostrar preocupación y tratar de enfrentar las desigualdades, no cambian sus condiciones estructurales (Ramírez-Íñiguez, 2022). Además, este fenómeno consolida una colonialidad del poder y del saber, que promueve una identidad nacional homogénea, blanca y patriarcal, y perpetúa el racismo, la xenofobia y el machismo, mediante estrategias históricamente diseñadas para oprimir o erradicar a quienes no se ajusten a estas hegemonías sociales y culturales (Chávez, 2024; Lugones, 2024).

Chile ha incorporado políticas educativas orientadas a la promoción de la *inclusión*, la seguridad y el reconocimiento de la *multiculturalidad* y/o *interculturalidad*. Así como el respeto a la nacionalidad de origen, género-sexualidad y la libertad de la persona de no ser discriminada durante el proceso educativo (Belmar et al., 2019; Soto, 2020). Aunque existen leyes que deberían salvaguardar estas exclusiones (Ley de Pueblos Indígenas N° 19.253 [1993], la Ley General de Educación N° 20.370 [2009], Educación Sexual Integral de la Ley N° 20.418 [2010], la Ley de No discriminación N° 20.609 (2012), la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 [2015] y la Ley del Pueblo Tribal Afrodescendiente N° 21.151 [2019])⁷ en la cotidianidad de las escuelas se observa que estos marcos legales funcionan de manera superficial, al no cuestionar las estructuras que organizan los dispositivos de control, como el currículum, los reglamentos, las relaciones y los procesos sociales de escolarización.

En particular, investigaciones previas en Chile muestran que la niñez de origen venezolano, peruano, colombiano y haitiano⁸ experimentan racialización y estigmatización en los espacios escolares, a pesar de los marcos normativos que promueven la igualdad y la no discriminación (Baeza-Correa et al., 2022; Riedemann y Stefoni, 2015). Si bien la mayoría de los centros educativos poseen equipos de convivencia escolar⁹ activos, y discursos institucionales favorables a la pluralidad y el respeto, el aumento sostenido de la matrícula migrante y la visibilización de enfoques de género en las últimas décadas han tensionado

⁷ Todas las normas se encuentran disponibles en la legislación oficial de Ley Chile, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile <https://www.bcn.cl/leychile/>

⁸ En Chile, 669,408 personas (41.7%) nacieron en Venezuela, seguidas de Perú (233,432, 14.5%), Colombia (197,813, 12.3%) y Haití (80,781, 5.02%). La población nacida fuera del país es de 1 608,650, y 964,835 viven en la Región Metropolitana (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2025).

⁹ Equipo institucional y profesional que implementa el Plan de Convivencia Escolar, compuesto por: encargado de convivencia, orientador, psicólogo y trabajador social.



dichas narrativas (Agud-Morell y Breull-Arancibia, 2023; Ramírez-Iñiguez, 2022). En este contexto, la educación se convierte en un espacio clave para la reproducción de desigualdades y, a la vez, en un posible lugar de transformación de ciertas inequidades sociales.

II. Método

Esta investigación, realizada entre los años 2024 y 2025, se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo desde la etnografía de la educación, que favorece un acercamiento profundo a las dinámicas que configuran relaciones de poder en la vida cotidiana escolar (Rockwell, 2018). Desde lo inductivo se construyeron conocimientos, a partir de datos empíricos y datos teóricos. El tratamiento de datos requirió una revisión constante y la incorporación de recursos conceptuales, para describir cuidadosamente el fenómeno de estudio (Delamont y Atkinson, 1980).

Por otra parte, se concibió como un proceso multimetódico que buscó comprender y analizar los significados y las narrativas que las personas atribuyen a sus múltiples experiencias interseccionales (Esposito y Evans-Winters, 2022). La metodología se sustentó en una concepción dialógica del conocimiento, es decir, en una relación situada entre quien investiga y los participantes, como un acto ético y político. Además, se adoptó una posición comprometida, crítica y activa frente a las desigualdades (Chávez, 2022).

2.1 Muestra, selección y ética

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas públicas de la Región Metropolitana, seleccionadas mediante muestreo intencional. Los criterios consideraron: a) presencia de estudiantado migrante y/o racializado; b) discursos institucionales en torno a la inclusión, multiculturalidad, interculturalidad y/o equidad de género; c) diversidad territorial y socioeconómica; d) accesibilidad para observaciones prolongadas y entrevistas; y e) voluntad y disposición de las comunidades escolares para participar.

La Escuela A cuenta con aproximadamente 600 estudiantes de primer grado a octavo básico, de los cuales 70% son migrantes; incluso superan en número al estudiantado chileno. Se ubica en la comuna de Santiago Centro, un territorio caracterizado por una alta densidad poblacional, desigualdad urbana y diversidad sociocultural. Los sellos institucionales enfatizan la inclusión y la educación sexual integral, entre otros aspectos.

Por su parte, la Escuela B, con matrícula y niveles similares, presenta alrededor de 40% de migrantes. Se emplaza en la comuna de Ñuñoa, una zona de mayor ingreso socioeconómico y con menor proporción de población migrante. Su proyecto educativo se orienta hacia la diversidad, la no discriminación arbitraria y la equidad de género. En ambos centros educativos, la mayoría de sus estudiantes migrantes son de origen venezolano.

Desde el punto de vista ético, la investigación se desarrolló bajo los principios de consentimiento y asentimiento informados, así como el resguardo del anonimato. Además, se asumió un posicionamiento crítico: construcción de relaciones horizontales, autorreflexividad constante, responsabilidad y comprensión de nuestros límites y roles en la investigación educativa (Chávez, 2024).

2.2 Técnicas de recolección, procedimiento y análisis

La etnografía de la educación se entiende como una estrategia que permite observar, de manera situada y sostenida, las experiencias y percepciones de distintos estamentos educativos, lo que posibilita un análisis complejo de las tensiones vinculadas a la migración, la racialización y el género (Rockwell, 2018). Su aplicación en este estudio permitió



adentrarse en escenas diarias en las que se manifiestan, con mayor o menor intensidad, formas de exclusión en las comunidades escolares, y que fueron registradas en diarios de campo y en grabaciones de audio. Luego se implementó una triangulación metodológica que combinó distintas técnicas cualitativas: a) observación participante y no participante, en aulas y espacios comunes; b) revisión documental de reglamentos internos, proyectos educativos, planes de convivencia y planificación curricular; y c) entrevistas en profundidad (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de entrevistas en profundidad

Participantes	Escuela A	Escuela B
Equipo directivo	5	4
Docentes	9	8
Asistentes profesionales	3	2
Asistentes no profesionales	1	1
Total, por escuela	18	15
Total	33	

Por último, los datos se revisaron mediante un análisis temático, apoyado en el software ATLAS.ti, que permitió organizar sistemáticamente patrones teóricos relevantes junto con el material empírico. Este proceso se desarrolló en tres etapas: i) codificación abierta de conceptos; ii) construcción de categorías analíticas; y iii) análisis temático de las prácticas institucionales y el contexto escolar específico (Braun y Clarke, 2022).

III. Resultados

El trabajo de campo en ambos colegios evidencia cómo los discursos institucionales de inclusión, tolerancia, no discriminación y equidad se enfrentan cotidianamente a dispositivos normativos y pedagógicos, que reproducen jerarquías nacionalistas, racializadas y patriarcales a nivel estructural. A diferencia de estudios centrados en migración o en género, como dimensiones separadas, este artículo muestra cómo estas se articulan cotidianamente en las experiencias escolares, mediante diversas prácticas y discursos que regulan la pertenencia, el reconocimiento y la legitimidad del estudiantado.

En el contexto educativo chileno persisten estereotipos asociados al país de origen, al color de la piel, y a temáticas de género y sexualidad. Estos estereotipos se manifiestan de forma articulada en los planos individual, relacional e institucional, y configuran lógicas de control, disciplina y homogeneización de la comunidad escolar (Riedemann y Stefoni, 2015; Stang et al., 2021).

3.1 Currículum y normas: control y exclusión

Los proyectos educativos, los reglamentos internos y los currículos (en sus dimensiones explícitas y ocultas) funcionan como mecanismos que definen qué saberes, identidades y prácticas son reconocidos como legítimos en las escuelas (Apple, 2012). Aunque ambos centros educativos declaran principios de equidad, las formas de regulación difieren. Las observaciones y entrevistas revelan brechas entre discursos y dinámicas cotidianas que, bajo una aparente neutralidad, normalizan jerarquías en torno a la migración, racialización y el género.

En la Escuela A, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) adopta un lenguaje de inclusión, participación e interculturalidad. No obstante, este discurso coexiste con un énfasis en la disciplina, el orden y la “mejora continua”, como garantes del aprendizaje centrado en las normas. Las formaciones por sexo, los actos cívicos, la centralidad del himno nacional y el respeto a la bandera chilena configuran un orden escolar que refuerza una ciudadanía homogénea y militarizada de la niñez.



El tema de la disciplina me costó muchísimo. Eso de gritar: ¡Cállate, siéntate, fórmate, toma distancia, canta el himno! Que formen una fila de hombres y mujeres. Es simplemente la cultura de este colegio, aunque creo que ya me he adaptado, porque así funciona aquí. (Docente mujer, Escuela A).

Una inspectora comentó: “Qué bueno que estamos cantando el himno, porque esto es Chile y es nuestra patria”. Y les decía a los niños: “Ustedes están acá y tienen que adaptarse como si fueran chilenos”. Y se supone que hay un “programa” que nos enseña que no son ellos quienes deben adaptarse, sino nosotros. (Docente mujer, Escuela A).

Estas prácticas orientan conductas y construyen un ideal de estudiante *legítimo* en la comunidad escolar. Sin embargo, se detectan contradicciones en sus discursos:

Hay profesores que no están de acuerdo con la “Fiesta de la Multiculturalidad”, en la que se presentan bailes de otros países. Algunos dicen: “Estamos en Chile y ellos son los intrusos acá”, como si fueran una amenaza. A mí me gustaría, por ejemplo, organizar una jornada en la que se muestre su cultura, más allá de sus comidas y bailes. Pero nunca se ha hecho. (Psicóloga, Escuela A).

El currículo todavía no está diseñado para la interculturalidad. El currículo te dice: tienes un objetivo y tiempo reducido. En esas tres semanas tienes que practicar un baile de Chile. Pero por mi parte, igual metí bailes de otros países. Así debería ser. (Docente, varón, Escuela A).

Más que constituir escenas aisladas, éstas muestran cómo la pertenencia escolar se construye bajo criterios nacionalistas y monoculturales, en los que la inclusión está condicionada por la adaptación forzada del estudiantado. Así, rituales aparentemente neutros y el currículum —oficial y oculto— operan como normas institucionales que delimitan la legitimidad, el reconocimiento y la pertenencia escolar.

Por otra parte, en la Escuela B, el Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE) asocia la inclusión con la excelencia académica y con lo curricular. Aunque prohíbe la discriminación arbitraria por origen o género, la normativa privilegia el rendimiento y los contenidos como criterios de validación, lo que sostiene una noción de currículo neutral que invisibiliza las diferencias (Apple, 2018). Este reproduce formas de exclusión simbólica, especialmente hacia el estudiantado que no cumple con los estándares disciplinarios.

No se puede hacer nada hasta que cambien las estructuras básicas del currículo, porque nos impiden introducir cambios que reflejen la diversidad cultural y de género. (Docente mujer, Escuela B).

Cuesta mucho que el contenido les llegue a los niños migrantes o a los de otra piel, porque no se ven reflejados en lo que enseñamos. Igual es más trabajo y nadie quiere hacerlo. (Docente varón, Escuela B).

El currículum resultaba poco cercano en ciertas asignaturas, y los primeros en detectarlo fueron los docentes. De ahí incorporamos estrategias para que los estudiantes no se sientan tan distantes, pero no hay mucho qué hacer. No podemos abarcarlo todo. (Equipo directivo, mujer, Escuela B).

Estos testimonios evidencian tensiones entre la rigidez curricular, las limitaciones institucionales y la diversidad del estudiantado. No obstante, atribuir estas brechas exclusivamente al currículo o a la falta de formación puede operar, en línea con Giroux (2001), como un desplazamiento de responsabilidad. Asimismo, como una evasión que invisibiliza los roles activos del profesorado en la construcción o el cuestionamiento de estas desigualdades. Así como también desde los equipos directivos:



Nuestros niños son joyas que pueden lograr grandes cosas; pero nosotros, como colegio, somos responsables de generar esas condiciones, porque no podemos esperarlas de las familias vulnerables, más aún si son inmigrantes. Pese a que unos cuantos están incluidos, hay una gran cantidad que no lo están. (Equipo directivo, mujer, Escuela B).

A pesar de expresarse de manera diferenciada, en la práctica de ambos colegios se observa que el currículum –oficial y oculto– que distingue contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales se reduce a lo disciplinar/académico, y subordina las dimensiones éticas, de convivencia y políticas del aprendizaje. Esto refuerza lo que Boveda y Annamma (2023) llaman una “ideología del conocimiento escolar”, que legitima ciertos saberes universales, mientras que otros quedan marginalizados. Así, la enseñanza sobre temas de migración, racialización y género depende de la estructura curricular, y el aprendizaje queda supeditado al posicionamiento político-pedagógico del equipo docente y directivo en un trabajo transversal (Cerón et al., 2017).

Las voces de ambas escuelas muestran una disyuntiva central: por un lado, reconocen que el currículo oficial resulta distante de las experiencias de ciertos estudiantes, lo que impulsa esfuerzos para hacerlo más significativo. Sin embargo, estas aperturas coexisten con una racionalidad técnico-instrumental, que reduce la enseñanza al cumplimiento de estándares (Pavez-Soto et al., 2023). En última instancia, estas narrativas también reflejan la colonialidad y la negación de estas temáticas en sus reglamentos.

El currículum oculto resulta clave para comprender estas dinámicas. Más allá de los contenidos formales, las escuelas transmiten valores y jerarquías a través de prácticas rutinarias, regulaciones corporales y silencios institucionales. Estas formas de socialización producen subjetividades ajustadas a un orden monocultural, en el que lo nacional, lo blanco, la masculinidad hegemónica y lo heterosexual se configuran como lo correcto (Apple, 2012). En este sentido, el control sobre la apariencia y los comportamientos –uniformes diferenciados por sexo, prohibición de peinados o accesorios culturales– y la sanción a expresiones de género no normativas recaen sobre el estudiantado, y refuerzan una estética escolar de vigilancia y exclusión (Britzman, 2003).

Un episodio observado en clases de la Escuela A ilustra estas tensiones. La profesora incorporó, de forma incidental, un video protagonizado por una persona afrodescendiente. Aunque el objetivo era reflexionar sobre metas personales, el estudiantado problematizó el racismo y la ausencia de representación de personas negras, y de la población femenina, en los materiales escolares. La dificultad de la docente para responder estas interpelaciones evidenció los silencios curriculares y las omisiones adultocéntricas; pero también la capacidad estudiantil para cuestionar el conocimiento escolar (Apple, 2018).

3.2 Relaciones pedagógicas y violencias simbólicas

Si bien las bases de los centros escolares declaran objetivos vinculados a la convivencia con valores morales inclusivos, en la práctica estos no parecen suficientes para garantizar escuelas equitativas (Soto, 2020). Las interacciones observadas entre equipos directivos, docentes y estudiantado confirman formas de violencia simbólica que permanecen ocultas¹⁰ en la cotidianidad escolar (Bourdieu, 1997). Estas prácticas operan de manera interseccional entre nacionalidad, racialización, género y edad. Además, se ven reforzadas por una débil problematización institucional, una limitada formación docente, y una escasa coordinación del equipo educativo y directivo (Boveda y Annamma, 2023; Pavez-Soto et al., 2023).

¹⁰ Estos temas son abordados en un próximo artículo a publicar: “Entre broma y broma, la verdad se asoma: el lenguaje como frontera racial, migrante y de género en escuelas básicas”.



Tanto en la Escuela A como en la Escuela B se observaron episodios en los que las preguntas formuladas por el estudiantado migrante, en especial el racializado, eran ignoradas. Esto potencia la invisibilización de las desigualdades y refuerza relaciones pedagógicas asimétricas en las aulas, ya que estas omisiones forman parte de un patrón más amplio de regulación de las voces legítimas en las escuelas, vinculado a las prácticas de los equipos educativos y se transforman en modos. Son modos que delimitan qué experiencias se nombran y cuáles quedan fuera de la conversación escolar.

La Escuela B presenta un ejemplo concreto: la monolingüidad que restringe al estudiantado migrante haitiano, y que afecta sus posibilidades de participación y de pertenencia.

Nadie sabe hablar otro idioma, usamos tecnología para comunicarnos con niños y familias. No tenemos capacitación lingüística. Aquí improvisamos: hay una profe que enseña español a los niños de afuera, aunque ella tampoco sabe sus idiomas. Entonces, cero preocupación por ese tema. (Docente, mujer, Escuela B).

Por otra parte, en la Escuela A, parte del estudiantado participó en el concurso literario "Relatos Migrantes"¹¹, lo que permitió visibilizar narrativas de movilidad y desarraigo. Sin embargo, las limitaciones institucionales impidieron que una alumna premiada leyera su historia. Esta situación revela las tensiones entre el reconocimiento simbólico, mediante la participación del colegio y la validación pública del logro, y las condiciones estructurales que limitan el sentido de pertenencia (López-López et al., 2022). Si bien la actividad visibiliza narrativas migrantes, como parte del discurso inclusivo institucional, las condiciones concretas de escucha y legitimación están restringidas. Asimismo, no puede descartarse que factores como la exposición, el temor a la estigmatización o la falta de acompañamiento hayan incidido en esta limitación, lo que invita a considerar dimensiones afectivas y relacionales en la producción de estas violencias (Bourdieu, 1997).

En estas situaciones observadas existen dinámicas desiguales preexistentes, que funcionan como marcadores de valor y configuran una matriz de normalización y sistemas de clasificación del estudiantado (Ladson-Billings y Tate, 1995). Esta limitación se debe a la ausencia de herramientas críticas que identifiquen y aborden el racismo, la migración y el género en las aulas; lo que genera relaciones pedagógicas no afectivas (Ahmed, 2012).

El género también emerge como un eje central en la regulación de las diferencias. Si bien la ESI propone la transversalización de los derechos sexuales y reproductivos, su implementación es casi nula en la Escuela B, mientras que la Escuela A se limita a contenidos biológicos. Ambas escuelas son moralizantes; ello se manifiesta en sanciones diferenciadas dirigidas a alumnas migrantes, aunque se trate de una práctica extendida entre todas las niñas.

¿Para qué se maquillan tanto si son unas niñas? ¿Por qué siempre se ponen el uniforme tan apretado? Es como que les gustara ser así, especialmente si son extranjeras (Docente, varón, Escuela A).

Aquí las que siempre vienen maquilladas y con peinados elaborados son las niñas inmigrantes. Yo creo que tiene que ver con su cultura (Asistente de patio, mujer, Escuela B).

Estos discursos evidencian una lectura estereotipada de la apariencia que fortalece prejuicios interseccionales. De este modo, las escuelas son escenarios en los que las diferencias se constituyen en formas específicas de control y discriminación ejercidas por

¹¹ Organizado por la Universidad Alberto Hurtado y la Red CRA de la Dirección de Educación Municipal de Santiago.



los equipos educativos (Belmar et al., 2019). Incluso existe una negación de los problemas de género, pues la directora de la Escuela A sostiene que:

En esta escuela no hay problemas de género. Tenemos una coordinadora para eso, no me preocupa ese tema. Además, son tan pequeños y no quiero imponer una ideología (Equipo directivo, mujer, Escuela A).

En este sentido, en las dos escuelas existen expectativas pedagógicas que reproducen un modelo binario de los roles de género: a las niñas se les asigna el cuidado y la disciplina: “deben comportarse como señoritas”, “sentarse como damas” y “tienen que cuidar a sus compañeros” (Notas de campo de la autora);¹² mientras que a los varones se les tolera el desorden y las faltas de respeto, bajo una masculinidad normalizada. Estas reacciones se asocian con contenidos eurocéntricos, blancos y masculinos impartidos (Agud-Morell y Breull-Arancibia, 2023).

En cada escuela, los equipos educativos y directivos poseen distintos modos de ejercer la autoridad, pero con efectos convergentes. En la Escuela A predomina un mando *benevolente* sustentado en valores de integridad, respeto y justicia, aunque exige una obediencia sin cuestionamientos. Mientras que en la Escuela B se promueve una pedagogía más participativa, centrada en la autodisciplina y la autorregulación. En ambos casos, la violencia simbólica se expresa mediante la adaptación impuesta y punitiva a las normas institucionales, la obediencia a una autoridad y la internalización del *buen estudiante*. Todas ellas fortalecidas por el equipo docente y directivo. De este modo, los centros educativos funcionan como espacios en los que se moldean las niñeces según ideales hegemónicos que no contemplan al estudiantado migrante, racializado y/o de diversidad de género (Delgado y Stefancic, 2023).

En síntesis, las situaciones analizadas revelan que, pese a los discursos de inclusión y equidad, las relaciones pedagógicas entre infantes y adultos reiteran violencias simbólicas a través de discursos, interacciones, expectativas y formas de autoridad, que configuran experiencias desiguales. Estas dinámicas se inscriben en prácticas individuales, pero también responden a niveles institucionales que estructuran la vida escolar.

3.3 Resistencias cotidianas y grietas en la normalización

Si bien persisten discursos y prácticas institucionales que reproducen desigualdades junto a una escasa incorporación de perspectivas antirracistas, feministas, interseccionales y decoloniales; en ambos colegios surgen fisuras pedagógicas, así como resistencias del profesorado y estudiantado, que desafían el orden normativo. Estas prácticas, aunque fragmentarias, visibilizan trayectorias migrantes, racializadas y de género, y pueden leerse, según Torres (2023), como procesos de desnaturalización del discurso escolar hegemónico. Las resistencias no se expresan necesariamente como confrontación explícita, más bien, se manifiestan en acciones cotidianas que interrumpen o reconfiguran los dispositivos escolares, mediante lógicas de reconocimiento y validación (Ahmed, 2012).

Es importante que todos participemos para mejorar esto. Sé que algunos no lo harán nunca, porque dicen que el currículum y las clases son muy estructurados. Pero hay otros que sí; al fin y al cabo, una es dueña de su clase y podemos hacer más cosas. Necesitamos iniciativa y apoyo para integrarlos a todos (Docente mujer, Escuela B).

Algunos docentes de ambas escuelas reconocen las limitaciones institucionales, pero también destacan los márgenes de acción pedagógica para cuestionar las dinámicas excluyentes. En dicho margen de acción estas dinámicas adquieren una dimensión ética y

¹² Notas de campo: incluyen relatos, y aquellas frases entre comillas fueron escritas textualmente de lo escuchado en clases.



política, en particular cuando los equipos educativos se posicionan críticamente frente a los mandatos institucionales.

No obstante, estas relaciones no están exentas de conflictos. En la Escuela A el profesorado que intenta incorporar perspectivas críticas reportó sentirse aislado en contextos en los que predominan el control y la sospecha hacia lo percibido como “político”. En particular, relatan barreras de apoderados/as y colegas que asocian estas iniciativas a discursos alarmistas o políticos, como la “ideología de género o de izquierda”, el temor a que “las y los niños se sexualizarán”, que “los niños se volverán gays” o la amenaza de “malas costumbres extranjeras” (Notas de campo de la autora). De este modo, se delimitan los saberes y las prácticas que se consideran adecuados para la escuela (Woo et al., 2024).

Mientras tanto, los discursos de la Escuela B expresan la tensión permanente entre la prescripción curricular, la organización y gestión; la voluntad y la responsabilidad:

Lo lindo de ser directora en un colegio público es que aquí podemos decidir cómo trabajamos: formar equipos, reconocer habilidades, organizar el colegio desde dentro. Pero la voluntad y la gestión para mejorar dependen de nosotros (Equipo directivo, mujer, Escuela B).

De alguna manera, los profesores somos responsables de lo que transmitimos a nuestros estudiantes. Ahí también van los sesgos; por eso debemos preguntarnos qué estrategias podrían generar una mayor equidad en la sala de clases (jefe de UTP¹³, varón, Escuela B).

Estas declaraciones sintetizan que la resistencia emerge en el intersticio entre la obediencia institucional y la autonomía pedagógica (Pavez-Soto et al., 2023), mediante prácticas que habilitan decisiones situadas y, aun cuando son limitadas, abren posibilidades para prácticas más contextualizadas. En este sentido, en ambas escuelas se observaron docentes que incorporan narrativas y materiales alternativos que reconocen las experiencias y los saberes racializados, migrantes y de género, y cuestionan los contenidos estipulados en el currículum. Según Rockwell (2018), estas acciones tensionan los límites de lo permitido y muestran a la escuela como un espacio de resistencia, donde el profesorado interpreta y adapta los mandatos de la cultura escolar.

En una clase de Lenguaje de la Escuela A, una docente amplió las lecciones sobre leyendas chilenas e incorporó relatos de los países de origen del estudiantado, como el “Silbón” o la “Chillona”. A partir de ese espacio de escucha hacia los estudiantes, se reconoció la diversidad de saberes y la docente promovió una pedagogía de reconocimiento cultural (Cerón et al., 2017).

En otro caso, durante la asignatura de Historia en la Escuela B, sobre “colonialismo y esclavitud”, surgieron controversias. La practicante preguntó: “¿Los esclavos eran considerados personas o animales?”. De inmediato, se levantó una estudiante colombiana y afrodescendiente, quien interpeló el contenido al afirmar: “Eso es racismo”. A partir de esa intervención, el docente le dio la razón y explicó que el contenido se ha presentado así desde hace muchas décadas, y que estaba de acuerdo en que debería cambiar (Notas de campo de la autora). Luego, parte de los estudiantes racializados relataron sus experiencias de discriminación. En este caso, la interrupción de la clase y de los contenidos pedagógicos abrió un espacio para la reflexión crítica.

En la misma línea, las pedagogías de Freire¹⁴ revelan que los procesos educativos emancipadores se definen por el reconocimiento del estudiantado como productor de conocimiento (Martínez, 2025). Estas prácticas pueden entenderse como formas incipientes de “pedagogía crítica racializada y de género liberadora” (Castillo-Montoya,

¹³ Unidad Técnico-Pedagógica.

¹⁴ Se recomienda el libro *Pedagogía del oprimido* (1970), del filósofo y educador brasileño Paulo Freire.



2019), centradas en el empoderamiento, el cuidado mutuo y el desarrollo de una conciencia interseccional (Lugones, 2024). No obstante, estas iniciativas emancipadoras enfrentan límites estructurales: la rigidez, sobrecarga laboral y burocrática, falta de tiempo, de formación y de voluntad restringen la continuidad de estos espacios de escucha y dificultan su institucionalización (Britzman, 2003).

Tanto en la Escuela A como en la Escuela B, desde el estudiantado se registran formas cotidianas de resistencia: como el uso de aros o trenzas, pese a las prohibiciones, las intervenciones ante situaciones de discriminación, y la traducción del creole al español entre pares, que desafían la homogeneización escolar. Aunque con frecuencia invisibilizadas por los equipos educativos, estas acciones constituyen resistencias estudiantiles que emergen en prácticas de cuidado, solidaridad y reconocimiento, y fortalecen identidades colectivas (Ahmed, 2012). Tales gestos interrumpen parcialmente las lógicas de homogeneización escolar, y evidencian formas de capacidad de actuar del estudiantado, que disputan los marcos institucionales de normalidad y pertenencia.

La Teoría Crítica de la Raza identifica este momento como una lucha contra estructuras hegemónicas y discursivas que moldean las experiencias de las personas (Delgado y Stefancic, 2023). En este sentido, las resistencias se sostienen en un equilibrio frágil entre la intención transformadora y las condiciones institucionales que tienden a absorberla. Por eso las formas que adoptan estas grietas varían entre los centros educativos. Sin embargo, tanto en la Escuela A como en la Escuela B, las resistencias confirman que la escuela es un campo en disputa donde se negocian significados, se tensionan jerarquías y se ensayan formas de reconocimiento con justicia epistémica (Barrero y Gaztambide-Fernández, 2024).

IV. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que las escuelas analizadas operan como espacios de socialización, reproducción y disputa, donde el currículum, las normas institucionales y las relaciones pedagógicas configuran jerarquías, pero también surgen fisuras y posibilidades de transformación. Lejos de constituir escenarios neutrales, se presentan como territorios atravesados por tensiones estructurales ante un estudiantado cada vez más diverso.

En primer lugar, los reglamentos institucionales y el currículum –oficial y oculto– delimitan marcos de legitimidad que determinan qué saberes e identidades son reconocidos en la vida escolar (Apple, 2012). Mientras la Escuela A enfatiza el orden disciplinario y los rituales nacionalistas, la Escuela B se articula principalmente en torno a lo académico y a la autorregulación. Así, los centros escolares funcionan como espacios que promueven discursos de inclusión, pero en la práctica restringen la diversidad bajo parámetros hegemónicos desiguales.

En segundo lugar, estas jerarquías se materializan en ciertas relaciones pedagógicas que, según Bourdieu (1997), operan como formas de violencia simbólica a través del poder, y limitan de manera desigual la participación, el reconocimiento y el sentido de pertenencia del estudiantado (Boveda y Annamma, 2023). Estos dispositivos tienden a reproducir desigualdades migrantes, racializadas y de género mediante la normalización de sanciones diferenciadas, el silenciamiento de experiencias y la folclorización de diferencias socioculturales.

En tercer lugar, estas dinámicas no son totalizantes, ya que se ven tensionadas por prácticas docentes y estudiantiles, que abren espacios cotidianos de resistencia al desplegar prácticas contrahegemónicas –visibilizar experiencias, gestos de solidaridad y cuestionamientos a los contenidos curriculares– que interrumpen los discursos dominantes. En este sentido, las escuelas podrían actuar como un campo de resignificación humanizada, ya que no están completamente determinadas por las instituciones (Aldayuz,



2023). Sin embargo, los límites de las políticas y los discursos actuales en el país continuarán si no se traducen en transformaciones estructurales.

Desde un punto de vista teórico, esta investigación contribuye al campo de la educación al articular la Teoría Crítica de la Raza, que evidencia el carácter estructural, cotidiano y normalizado del racismo (Ladson-Billings y Tate, 1995). Así como los feminismos interseccionales y decoloniales muestran que la intersección de género, migración y la racialización cooperan en a crear experiencias desiguales (Collins et al., 2021).

Estas aproximaciones teóricas, junto con las investigaciones recientes en contextos escolares chilenos, enriquecen la interpretación de las experiencias escolares analizadas, y muestran que los discursos de legitimidad y tolerancia junto a los currículos pueden operar de manera ambivalente al reproducir formas de exclusión en contextos educativos aparentemente igualitarios (Mora-Olate y Joiko, 2025; Pavez-Soto et al., 2023). A nivel empírico, el presente estudio aporta evidencia sobre las brechas y contradicciones entre los discursos institucionales, las prácticas cotidianas y las resistencias fragmentarias; que complejizan las nociones tradicionales de inclusión, multiculturalidad e interculturalidad en las escuelas del país.

En el plano práctico, los hallazgos sugieren la necesidad de desplazar las intervenciones centradas en la gestión individual de las diferencias, hacia discusiones y políticas que aborden explícitamente las dimensiones estructurales del racismo, la xenofobia, el patriarcado y el colonialismo en las escuelas (López-López et al., 2022). Esto también implica comprender las dinámicas del currículum oculto y del oficial para modificar los contenidos en los espacios educativos.

Por último, es necesario transformar las relaciones pedagógicas, los marcos normativos y las condiciones que rigen la cohesión escolar. En este sentido, resulta importante fortalecer la formación de docentes y equipos directivos en enfoques críticos que integren dimensiones relacionales, éticas, afectivas y políticas, y problematizar cómo se organizan en la práctica educativa (Young, 2025).

Entre las limitaciones del estudio se encuentra su carácter situado, circunscrito a dos escuelas, lo que impide generalizar los resultados. No obstante, la aproximación etnográfica en profundidad permite comprender cómo operan estas inequidades en contextos concretos, y ofrece claves analíticas transferibles a otros escenarios educativos. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra e incorporar diseños longitudinales que profundicen en las trayectorias escolares y en los procesos de cambio institucional.

En síntesis, avanzar hacia una educación antirracista, feminista, interseccional y decolonial no puede reducirse a incorporar contenidos o políticas aisladas; implica cambiar las estructuras, los discursos y las relaciones que configuran la vida escolar. En este contexto, las escuelas emergen como espacios de dominación y de posibilidad, cuyo potencial transformador depende de la capacidad institucional para sostener prácticas críticas, situadas y colectivas orientadas a la lucha contra el racismo, la xenofobia y el patriarcado en la educación de Chile.

Corrección de estilo: Antonieta Kiyoko Nishikawa Aceves



Declaración de no conflicto de intereses

La autora declara no tener conflicto de intereses.

Declaración sobre uso de IA

La autora empleó la herramienta de inteligencia artificial *Grammarly 2026* para la revisión gramatical, ortográfica y de estilo de este artículo. El contenido conceptual, argumentativo y analítico íntegramente de autoría humana.

Fuente de financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Nacional N° 21210961 / ANID-MILENIO-NCS2024_028, Millennium Nucleus for Research on Anti-Racist Chilean Education.

Referencias

- Agud-Morell, I. y Breull-Arancibia, V. (2023). Educación y género: experiencias desde las pedagogías feministas en el campo de la educación. *Educar*, 59(1), 13-17.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1702>
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- Aldayuz, E. (2023). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado. *Polis, Revista Latinoamericana*, 22(64), 61-98. <https://polis.ulagos.cl/es/article/view/articulo-316/220>
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (1a. ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203143124>
- Apple, M. W. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 685-690.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537373>
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P. y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Barrero, D. y Gaztambide-Fernández, R. (2024). Nurturing ethical spaces of engagement through education. *Curriculum Inquiry*, 54(3), 203-207.
<https://doi.org/10.1080/03626784.2024.2466927>
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Revista de Educación*, 1(29) 29-44.
<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/251>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Boveda, M. y Annamma, S. A. (2023). Beyond making a statement: An intersectional framing of the power and possibilities of Positioning. *Educational Researcher*, 52(5), 306-314.
<https://doi.org/10.3102/0013189X231167149>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/qup0000196>



- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. State University of New York Press. <https://doi.org/10.2307/ji.18253869>
- Castillo-Montoya, M. (2019). Professors' pedagogical strategies for teaching through diversity. *The Review of Higher Education*, 42(5), 199-226. <https://dx.doi.org/10.1353/rhe.2019.0050>
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Chávez, N. (2022). El caleidoscopio "bricoleur" en etnografías colaborativas: el caso de la Cruz de Mayo afroandina, Valle de Azapa, Chile. *Tabula Rasa*, 43, 51-66. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.03>
- Chávez, N. (2024). Representaciones y resistencias desde corporalidades femeninas afrodescendientes chilenas y de la diáspora en Arica y Santiago, Chile. *Revista de Humanidades*, 49, 251-281. <https://doi.org/10.53382/issn.2452-445X.780>
- Collins, P. H., da Silva, E. C. G., Ergun, E., Furseth, I., Bond, K. D. y Martínez-Palacios, J. (2021). Intersectionality as critical social theory. *Contemporary Political Theory*, 20, 690-725. <https://doi.org/10.1057/s41296-021-00490-0>
- Cotton, D., Winter, J. y Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192-203. <https://dx.doi.org/10.1080/03098265.2012.733684>
- Crenshaw, K. y Evans-Winters, V. (2024). Black girls youth participatory action research & pedagogies. *Journal of African American Women and Girls in Education*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.21423/jaawge-v3i2a165>
- DeCuir, J. T. y Dixon, A. D. (2004). "So, when it comes out, they aren't that surprised that it is there": Using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education. *Educational Researcher*, 33(5), 26-31. <https://doi.org/10.3102/0013189X033005026>
- Delamont, S. y Atkinson, P. (1980). The two traditions in educational ethnography: sociology and anthropology compared. *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), 139-152.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2023). *Critical race theory: An introduction* (4a. ed.). NYU Press.
- Esposito, J. y Evans-Winters, V. E. (2022). *Introducción a la investigación cualitativa interseccional*. Sage.
- Giroux, H. A. (Ed.). (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition* (2a. ed.). Bergin & Garvey.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2025). Censo 2024. https://censo2024.ine.gob.cl/wp-content/uploads/2025/12/sintesis_resultados_censo2024.pdf
- Ladson-Billings, G. y Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 97(1), 47-68. <https://doi.org/10.1177/016146819509700104>
- López-López, L., Cepeda-Mayorga, I. y Tijoux, M. E. (Eds.). (2022). *Interrogating the relations between migration and education in the South: Migrating Americas*. Routledge.
- Lugones, M. (2024). *Hacia un feminismo decolonial: una antología*. Canopus Editorial Digital.
- Martínez, S. (2025). Aportaciones interseccionales de las pedagogías feministas y decoloniales a la pedagogía crítica de Freire: el giro decolonial en bell hooks y Catherine



- Walsh. *Revista Española de Educación Comparada*, (49), 604-620.
<https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.44906>
- Mora-Olate, M. L. y Joiko, S. (Eds.). (2025). *Educación y migración en Chile: saberes docentes pluriculturales desde las regiones*. Ariadna Ediciones.
<https://doi.org/10.26448/ae9789566276470.123>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Melis, R., Poblete-Godoy, D., Alfaro-Contreras, C. y Domaica, A. (2023). Formación inicial docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 50(95), 5-35.
<https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Peralta, M. V. y Llerena, M. (2024). Un acercamiento a la identificación de la población escolar afrodescendiente actual en Chile: criterios sociales y educativos para avanzar a su atención equitativa. *Revista de Humanidades*, 49, 195-222. <https://doi.org/10.53382/issn.2452-445X.778>
- Ramírez-Iñiguez, A. A. (2022). Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imie>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Soto, Y. (2020). Safe and inclusive schools: inclusive values found in Chilean teachers' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 89-102.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451563>
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. y Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Torres, N. (2023). Mirada decolonial, feminista y antirracista en contextos educativos: una revisión sistemática de literatura. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7625-7644. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8345
- Treviño, E., Valenzuela, J. P. y Villalobos, C. (2016). Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is this practice for fostering student achievement and equity? *Learning and Individual Differences*, 51, 367-375.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.021>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217- 241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Woo A., Diliberti M. K. y Steiner E. D. (2024). *Policies restricting teaching about race and gender spill over into other states and localities: Findings from the 2023 State of the American Teacher Survey*. RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-10.html
- Young, M. F. D. (2025). Reflections on sociological approaches to the question of knowledge in education. *Journal of Curriculum Studies*, 57(1), 24-30.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2436361>