

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Prácticas de inclusión para niñas y niños migrantes en educación inicial: Un caso de estudio en la Región Metropolitana, Chile

Carla Estefanía Vargas Valdés

Universidad Alberto Hurtado y Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

*Recibido: 02 de mayo 2024 - Revisado: 23 de mayo 2024 - Aceptado: 18 de junio 2024*

---

### RESUMEN


---

El aumento en la presencia de niñas y niños de origen migrante en los centros educativos de educación inicial permite que al día de hoy una parte importante de las aulas se caractericen por la diversidad cultural. En consecuencia, nuevas necesidades emergen y las prácticas de inclusión de párvulos de origen migrante son presentadas como un desafío para educadoras y educadores. El propósito de este estudio de caso es explorar las prácticas de inclusión para niñas y niños de origen migrantes en un centro de educación inicial en la Región Metropolitana de Chile. La técnica empleada corresponde a entrevistas semi estructuradas realizadas a la directora del centro, educadoras y técnicas en párvulos, las cuales luego de ser transcritas fueron analizadas mediante análisis temático. Los resultados se agruparon en cuatro categorías que refieren a prácticas asociadas a: las adecuaciones en el aula que responden a la diversidad cultural de niñas y niños migrantes; el vínculo entre el centro educativo y las familias migrantes; al desarrollo profesional sobre inclusión e interculturalidad; y por último se mencionan factores que tensionan las prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes. Se discute la necesidad de formación profesional en prácticas inclusivas desde una perspectiva intercultural, que permitan intencionar el trabajo educativo con niñas, niños y sus familias de origen migrante, como también la importancia de abordar estas problemáticas como una responsabilidad a nivel político y social.

*Palabras clave:* Migración; educación de la primera infancia; práctica pedagógica; educación inclusiva; diversidad cultural.

---

\*Correspondencia: [Carla Vargas Valdés](mailto:C.Vargas@uahurtado.cl) (C. Vargas).

 <https://orcid.org/0000-0003-3543-2607> (cvargas@uahurtado.cl).

# Inclusive practices for migrant children in early childhood education: A case study in the Metropolitan Region, Chile

---

## ABSTRACT

---

The increase in the presence of migrant children in early childhood educational centers allows a large part of the classrooms to be characterized by cultural diversity. Consequently, new needs emerge and inclusion practices of migrant children are presented as a challenge for teachers. The aim of this case study is to explore inclusion practices for migrant children in an early childhood education center in the Metropolitan Region of Chile. The technique used to collect data was semi-structured interviews with the Director of the center, the early childhood teachers and the teaching assistants. The interviews were then transcribed and analyzed through thematic analysis. The results are grouped into four categories: adaptations in the classroom that respond to the cultural diversity of migrant children; the link between the educational center and migrant families; professional training on inclusion and interculturality; and finally, factors that stress the inclusion practices of migrant children. The need for professional training is discussed, focusing on the need for inclusive practices from an intercultural perspective that allows for intentional educational work with children and families of migrant origin, as well as the importance of addressing these problems as both a political and social responsibility.

*Keywords:* Migration; early childhood education; teaching practice; inclusive education; cultural diversity.

---

## 1. Introducción

La migración es un fenómeno de relevancia a nivel mundial (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). En el caso de Chile, la migración que proviene particularmente del resto de los países que componen Latinoamérica y el Caribe, si bien no es algo nuevo, se ha mantenido al alza significativamente en el último tiempo (Riedemann et al., 2020). Es así que, a finales del 2022, la cantidad de extranjeros residentes en Chile se aproximaba a la suma de 1.625.074 personas, correspondiendo de entre ellas, 210.521 a niñas, niños y adolescentes (NNA) menores de 20 años. El origen de esta población migrante es variado, y corresponde principalmente a Venezuela (32,8%), seguido de Perú (15,4%), Colombia (11,7%), Haití (11,4%), Bolivia (9,1%) y Argentina (4,9%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2023).

Bajo el entendido de la educación como un derecho, la llegada de NNA migrantes, trae consigo la urgente necesidad de incorporarles a los establecimientos educacionales del país al que arriban (Riedemann et al., 2020). Efectivamente, información derivada del Ministerio de Educación de Chile confirma un importante aumento en la inscripción de estudiantes migrantes en el sistema escolar nacional (Stefoni et al., 2020), alcanzando en el año 2023, un 7,4% del total de las matrículas del año (Servicio Jesuita a Migrantes, 2024). Ante este panorama, los centros de educación inicial no quedan exentos. Es más, suelen tomar una función doblemente importante cuando pasan a ser la primera experiencia frente a un nuevo sistema educativo, tanto para niñas y niños migrantes, como también para sus familias.

Las políticas y orientaciones nacionales atinentes a la temática incluyen, por una parte, la existencia de la Ley de Inclusión Escolar del año 2015 que establece que las instituciones educativas deben presentarse como espacios de encuentro para la diversidad tanto socioeconómica, cultural, étnica, de género, de nacionalidad y religiosa. Por otra parte, se encuentra la actualización de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros estipulada para los años 2023 al 2026, que pretende responder al compromiso del Estado por garantizar el derecho a la educación para todas las personas, independiente de su nacionalidad y situación migratoria. Dentro de los documentos emitidos, corresponde para la educación inicial aquel llamado “Orientaciones para la acogida de niños y niñas extranjeros en la educación parvularia” ([Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023](#)), el cual ofrece una panorámica de la situación migratoria en este nivel educativo y algunas directrices de cómo podría ser abordado por las y los agentes educativos.

Ante lo declarado por el Estado en la política para la inclusión de estudiantes migrantes, parece pertinente preguntarse por las prácticas educativas de una manera empírica. Es decir, indagar sobre qué está sucediendo efectivamente en los establecimientos de educación inicial en Chile, mejor conocidos como jardines infantiles o centros de educación parvularia. En específico, saber cómo las prácticas de las o los agentes educativos se han modificado (o no) o cómo han respondido ante la llegada de personas migrantes y su aporte a la diversidad cultural, social y lingüística del país. Parece relevante observar esto, pues con frecuencia se señala que los actores externos a las instituciones educativas identifican problemas y brindan soluciones para la mejora, pero estas propuestas no siempre tienen un buen ajuste con las necesidades reales o simplemente se desconocen ([Mintrop et al., 2018](#)). Por lo mismo, es importante tener una visual en terreno que permita investigar respecto a qué ocurre en los centros educativos y cuáles son las dificultades que van emergiendo en la práctica cotidiana.

Es necesario destacar que las investigaciones empíricas que han abordado la temática sobre migración y educación en Chile, se han focalizado mayoritariamente en los niveles de educación básica y media, siendo realmente escasos los estudios que exploran el fenómeno bajo las características propias de la educación parvularia ([Arredondo y Paidicán, 2023](#)). Aun así, a pesar de contar con reducido número de investigaciones, los estudios existentes evidencian ciertas tensiones y dificultades en la instauración de prácticas inclusivas e interculturales para niñas y niños migrantes en educación parvularia. Por lo tanto, es fundamental visualizar y abordar estas temáticas si se quiere hablar de una educación que aprecia y valora la diversidad, más aún, desde la primera infancia. Esta investigación pretende aportar en este sentido, estableciendo como objetivo explorar las prácticas de inclusión para niñas y niños de origen migrante en un centro de educación inicial ubicado en la región metropolitana de Chile.

## **1.2 Prácticas inclusivas e interculturales desde la primera infancia**

### ***Prácticas educativas en educación inicial***

Proteger, promover y apoyar el bienestar integral y el aprendizaje de las personas es fundamental desde los primeros años de vida ([UNICEF, 2023](#)). De acuerdo a lo anterior, educadoras y educadores en primera infancia, son formados profesionalmente en la adquisición de conocimientos y competencias que apuntan hacia la implementación de prácticas educativas coherentes con el desarrollo y necesidades de las niñas y los niños en los primeros años de sus vidas. Para ello, se considera de relevancia instaurar prácticas que se orientan hacia diversos objetivos, tales como: la creación de una comunidad solidaria y buen clima entre los párvulos, el desarrollo de una pedagogía que permita mejorar el aprendizaje y fomente el bienestar, una planificación enfocada hacia el logro de metas relevantes, una evaluación continua del

aprendizaje de los párvulos y la generación de relaciones positivas y recíprocas con las familias (NAEYC, 2019). También se espera que estas prácticas se caractericen por promover la igualdad, la justicia social, el respeto por todas las personas y la celebración de las diferencias como un elemento que enriquece a las sociedades (UNESCO, 2021).

En Chile, una práctica de calidad en educación inicial podría señalarse como un conjunto de acciones seleccionadas e intencionadas que realizan las y los profesionales de la educación, en función de una meta común y considerando los diferentes contextos para potenciar los aprendizajes de las niñas y los niños (D'Achiardi, 2015). Se desea, a su vez, que estas prácticas "asegure(n) oportunidades de aprendizaje donde se resguarde que todos los niños y las niñas sean respetados y considerados desde su singularidad, identidad y contexto familiar y socio-cultural, propiciando en todo momento su plena inclusión en el proceso educativo" (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 9). Finalmente, para quienes lideran los centros de educación inicial, también existen ciertas prácticas que orientan el trabajo con la comunidad educativa y sus necesidades, considerando este rol trascendental para la mejora continua de los establecimientos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021).

### ***Educación inclusiva e intercultural en los centros de educación inicial***

Actualmente, una gran parte de las instituciones educativas, sino todas, buscan avanzar hacia la instauración de prácticas inclusivas. Para ello, se promueven experiencias educativas que comprenden la diferencia entre personas como una oportunidad para el aprendizaje (Arnaiz, 2019; Hernández Sánchez y Ainscow, 2018). En el caso de las personas migrantes, las diferencias sociales, culturales, idiomáticas, son señaladas como un aspecto positivo que aporta y enriquece las aulas. Desde un enfoque intercultural, se espera que el proyecto educativo del centro y las prácticas educativas y relacionales de los actores involucrados, superen la idea de que las personas migrantes deben adoptar las pautas culturales del país al cual arriban y reservar las propias para su ámbito privado (Giménez, 2003), lo que involucraría un diálogo simétrico entre culturas (Ferrão, 2010; Leiva, 2016). Walsh (2008) indica que la interculturalidad significa mucho más que respetar, tolerar y reconocer la diversidad; sino que refiere a un proceso y proyecto político-social conducente a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida reformuladas.

La literatura a nivel internacional señala que, las instituciones educativas que promueven la inclusión de niñas y niños migrantes en educación inicial, se caracterizan generalmente por desarrollar un enfoque basado en las fortalezas y no en los déficits, fomentar la participación de la familia y de la comunidad, brindar importancia a la intermediación cultural; y promover la relación entre grupos diversos para reducir los prejuicios y la discriminación (Keles et al., 2024). Además, los aspectos que contribuyen a un clima positivo en entornos multiculturales de educación infantil están relacionados, por una parte, con las prácticas pedagógicas que incluyen un aumento en el tiempo de instrucción, interacciones de apoyo entre educadoras e infantes, interacciones de amistad entre pares, participación de las niñas y los niños, capacitación de las educadoras y educadores sobre entornos de apoyo emocional y las relaciones con las familias basadas en la confianza. Por otra parte, destacan aspectos estructurales que permitan el trabajo en grupos pequeños y materiales compartidos entre los párvulos (Khalifaoui et al., 2021). En cuanto a lo que respecta a la formación profesional de educadoras y educadores en contextos multiculturales, es relevante mencionar que se critica la escasa literatura que aborda la problemática específicamente en el nivel de la educación inicial (McDevitt, 2021).

A nivel nacional, los estudios realizados mencionan que las adecuaciones que se realizan en los centros de educación inicial para responder a la llegada de niñas, niños y familias migrantes, tienen principalmente la función de actuar en favor de necesidades de la etapa infantil que requieren una atención inmediata, (por ejemplo, la incorporación de pautas alimenticias, vestuario, normas y asistencia a los requerimientos de las familias) dejando atrás necesidades más profundas y esenciales como las emocionales y de pertenencia bicultural (Valdés y Veloso, 2019). Además, se indica que, en general, el aumento de niñas y niños migrantes en el aula, no incide necesariamente en la incorporación de prácticas inclusivas o de promoción de la interculturalidad por parte de las educadoras y educadores (Santander et al., 2022). Aun así, cuando estas prácticas emergen, gran parte de las acciones provienen desde la intuición, la buena voluntad o el conocimiento adquirido a través de la experiencia (Cagliari et al., 2023). También se considera de importancia establecer una estrecha relación con las familias para la instauración de prácticas inclusivas (Ruiz-Bórquez y Grau-Cárcamo, 2024).

En cuanto a la formación profesional, educadoras y educadores chilenos parecen no poseer las herramientas necesarias para lograr la plena inclusión socioeducativa de estudiantes migrantes. La literatura revisada destaca la importancia de generar instancias de formación que desarrollen competencias para el trabajo de la interculturalidad y ayuden a fortalecer prácticas para la inclusión de niñas y niños migrantes (Arredondo y Paidicán, 2023; Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024). Lo anterior incluye una toma de conciencia de ciertas prácticas racistas y xenofóbicas observadas en algunas instituciones educativas en Chile (Baeza-Correa et al., 2022).

## 2. Metodología

La presente investigación de carácter cualitativo, corresponde a un estudio de caso único (Stake, 1999) que tiene como objetivo principal explorar las prácticas de inclusión para niños y niñas de origen migrante en un jardín infantil de la Región Metropolitana. La opción de una metodología de tipo cualitativa se refleja en que el procedimiento de investigación utilizado se caracteriza por ser inductivo y emergente, además de considerar un énfasis especial en las subjetividades presentes tanto en los participantes como también en el investigador (Creswell, 2007).

### Participantes

El caso único considerado para este estudio corresponde a un centro educativo con más de 13 años de funcionamiento, ubicado en un sector de vulnerabilidad social, y perteneciente a un servicio local de educación pública. Los niveles que atiende la institución corresponden a Sala Cuna menor, Medio Menor y Medio Mayor, con una matrícula total para 84 párvulos. La elección del caso se justifica en el alto porcentaje de matrículas de niñas y niños de origen migrante (sobre el 50%) y la manifestación explícita por parte de sus miembros por abordar la inclusión a la diversidad cultural.

Las participantes de la investigación corresponden a seis trabajadoras del centro educativo descrito, y que se desempeñan en los roles de directora de centro, educadoras de aula y técnicas en párvulos. Es relevante mencionar que las participantes de este estudio accedieron de forma voluntaria y mediante consentimiento informado. Las entrevistadas son presentadas mediante el uso de nombres ficticios con el objetivo de resguardar su confidencialidad.

Javiera, educadora de párvulos, trabajó durante tres años en el rol de técnico en párvulos antes de decidir estudiar educación parvularia. Javiera ejerció como educadora de aula y directora subrogante, para luego continuar el ejercicio de la profesión como directora del centro.

Gloria tiene vasta experiencia como Educadora de Párvulos. Estudió en un instituto profesional. Antes de llegar al jardín infantil de este estudio, trabajó largos años en un jardín particular, en donde asumió roles de directora subrogante y directora oficial.

Josefa, primeramente, estudió para secretaria administrativa. Ejerció en dicha labor durante un año hasta que conoció la temática de la interculturalidad (foco en los pueblos indígenas) y se insertó en el mundo de la educación realizando talleres interculturales. Motivada por esta oportunidad decidió estudiar para ejercer como técnico en párvulos, para luego continuar como educadora de párvulos.

Elena egresó de un colegio técnico como técnico en párvulos con mención en ed. diferencial. Un año más tarde ingresó a estudiar educación de párvulos en un instituto profesional. Desde entonces ejerce como educadora en distintos jardines particulares de manera intermitente. Esta es su primera experiencia en educación pública.

Sofía estudió en un colegio particular técnico en atención de párvulos. Realizó su práctica en un jardín particular en dónde quedó trabajando. Al actual jardín infantil llegó como reemplazo de técnica en párvulos.

Patricia estudió en un colegio particular subvencionado técnico en párvulos. Luego entró a un instituto en dónde obtuvo el título de técnico en educación parvularia. Su cargo actual de técnica en párvulos en el jardín en estudio, ha sido su primera y única experiencia laboral.

### **Instrumentos**

Para la obtención de datos, se utilizó la técnica de entrevista semi estructurada. Esta técnica permite elaborar una guía de temas o preguntas pre establecidas, con la flexibilidad de introducir nuevas preguntas que ayuden a precisar conceptos u obtener mayor información (Sampieri, 2018). Además, mediante el uso de la entrevista, es posible indagar de manera más profunda y detallada el objeto de estudio (Díaz-Bravo et al., 2013). Para efectos de validación por juicio de expertos, las preguntas de la entrevista fueron revisadas por tres profesionales de la educación, caracterizados por contar con experiencia en investigación en el área de la educación inicial. Los comentarios realizados fueron considerados posteriormente para la mejora del instrumento.

### **Análisis de datos**

El tipo de análisis utilizado corresponde al análisis temático, señalado por las autoras Braun y Clarke (2006), el cual refiere a un método para identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos, organizándolos y describiéndolos en detalle. Primeramente, se realiza una familiarización con el corpus de los datos. En este caso, se realiza la transcripción de las entrevistas para una primera lectura de la información obtenida. En una segunda etapa, se comienza a generar códigos iniciales, lo que quiere decir que se codifican ideas relevantes a lo largo de todo el corpus de análisis, poniendo especial atención en aquellas citas que puedan ser ejemplificadoras o interesantes para incluir en el texto final de los resultados. La tercera etapa corresponde a la búsqueda de temas preliminares. En la cuarta etapa, se revisan los temas observando aquellos que parecen ir consolidándose, se re leen y se verifican. Ya en la quinta etapa se definen los temas seleccionados, refinándolos mediante un análisis sistemático, y generando definiciones y títulos claros para cada uno de ellos. Finalmente se genera un reporte de resultados, el que incluye selección de citas que permitan evidenciar los resultados obtenidos.

Una vez obtenidos los resultados preliminares de este estudio, se consideró un espacio de conversación, reflexión y discusión de los hallazgos con las participantes que así lo desearon y se encontraron disponibles para ello.



### 3. Resultados

A continuación, los hallazgos de este estudio de caso son presentados en cuatro categorías que emergen luego del análisis de las entrevistas. Estas corresponden a prácticas asociadas a i) Adecuaciones en el aula en respuesta a la diversidad cultural, ii) Vínculo entre el centro educativo y las familias migrantes iii) Desarrollo profesional sobre inclusión e interculturalidad; y por último se mencionan iv) Factores que tensionan las prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes.

#### 3.1. Adecuaciones en el aula en respuesta a la diversidad cultural

Las participantes de este estudio indican la importancia de conocer en profundidad las características de los niños y las niñas que componen los grupos de aula. De este modo, y según las entrevistadas, se logran identificar necesidades generales y particulares, especialmente ligadas al bienestar emocional y aprendizaje de los párvulos de origen migrante.

El hecho de incorporar aspectos de las diferentes culturas dentro de la rutina diaria parece ser una práctica de común acuerdo entre las entrevistadas. Es así como Javiera señala: “nos pasa que, de manera cultural, los extranjeros, los niños, son como más para adentro... (entonces) se adecuó, por ejemplo, un espacio en la sala de la calma para las emociones”. En efecto, Patricia manifiesta que “lo que pasa a veces es como (que) cuesta entenderlos cuando están con su rabieta... esa pequeña instancia donde también uno como adulto piensa qué hago para poder entenderlo”. Frente a aquellas situaciones, el equipo pedagógico implementa estrategias que facilitan la expresión, con el fin de lograr una comunicación efectiva, que se complejiza aún más cuando existen diferencias de idioma. En este sentido, las participantes de este estudio hablan sobre la importancia de incorporar léxico de diferentes nacionalidades en el lenguaje diario, lo que puede ayudar a establecer un vínculo con las y los infantes. Josefa comenta “en el saludo... uno dice hola, buenos días, ¿Cómo estás? ¿Estás chévere hoy día? De repente las tías<sup>1</sup> que tienen al niño haitiano, por ejemplo, lo saludan en haitiano”. Elena, por su parte, comenta la razón de por qué considera relevante esta acción: “es bueno que nosotras conozcamos nuevas palabras y que interesante eso, porque claro, uno se va haciendo consciente de estos vocabularios diversos, de las costumbres, de ciertos hábitos. Pero no basta con hacerse consciente, sino que también como uno lo va incorporando”. Sofía agrega, “yo siento que genera como más confianza del niño hacia nosotras... hablarle en su idioma o las palabras que ellos puedan entender, para decir, como habla mi mamá o esa palabra la dice mi mamá”.

Por otra parte, Gloria y Josefa comentan que han identificado el gusto por la música y el baile que tienen, particularmente las niñas y los niños migrantes. Gloria indica: “ellos son muy bailarines, los niños migrantes, entonces también dentro de la rutina hicimos un periodo que es de baile, zumba o baile entretenido todos los días, entonces ponemos canciones y bailan”. Josefa corrobora señalando que efectivamente no solo se utilizan músicas infantiles, sino ritmos propios de los países de origen de las niñas y los niños migrantes “se pone música también diversa... si ya hay canciones infantiles, otras veces se colocan canciones, no sé, pues eh, cumbias o más así de las diferentes familias que hay”. En la implementación de dichas acciones, las participantes indican que se pretende generar una conexión con la diversidad, valorando aspectos culturales de cada una de las naciones de procedencia de los párvulos.

Según las entrevistadas en este estudio, adaptar proyectos educativos o experiencias de aprendizaje incluyendo aspectos de las diferentes culturas, es también una forma de responder a la incorporación de párvulos de origen migrante. Gloria comenta que, a raíz de las dificultades de integrar algunos alimentos, adecuaron un proyecto sobre vida saludable con

1. Forma coloquial de referirse a una agente educativa en educación inicial en Chile

el fin de motivar la ingesta de nuevos sabores “ellos tienen otro tipo de alimentación, cuesta que consuman lo que nosotros les damos... (entonces) creamos un proyecto que se llama el probando sabores... vamos a probar distintos tipos de frutas y verduras”. Elena, por su parte, cuenta que ha adaptado un proyecto creado inicialmente para el desarrollo del lenguaje, incorporando nuevas secciones que permitan conocer más el día a día y la historia de vida de las niñas y los niños de su grupo. Sin embargo, ella reconoce que esta acción no se originó inicialmente intencionada hacia las niñas y niños de origen migrante, es así que dice “cuando yo llegué acá, habían creado un proyecto de lenguaje...yo (lo) he ido cambiando...de a uno van contando lo que hacen y dentro de esa expresión dicen palabras que yo no conozco y les pregunto ¿qué significa?” De ese modo, Elena señala abrir nuevos espacios de conversación donde las niñas y los niños migrantes tienen oportunidad de dar a conocer aspectos de su cultura, sus costumbres o de su lenguaje.

### 3.2. Vínculo entre el centro educativo y las familias migrantes

Generar un vínculo con las familias migrantes que les permita compartir sus saberes, conocimientos y costumbres, parece ser una práctica relevante para incluir a las niñas y los niños en este jardín infantil. Sin embargo, las actividades que se realizan con el fin de vincular a las familias migrantes, se fomentan de igual manera con toda la comunidad educativa, por lo que terminan siendo significativas para todas y todos, sean o no migrantes. Entre las experiencias más mencionadas se encuentran aquellas que tienen un foco en el intercambio cultural, como, por ejemplo, la tradicional feria costumbrista. Sobre ello, Gloria comenta que “se dio la instancia de que todo el mundo, por ejemplo, los mismos papás, se conocieran entre sí, hablaran de sus culturas, se sentían súper integrados”. Sofía confirma, indicando que “vinieron los papás y participaron, por ejemplo, en cada sala le tocó un país y compartíamos la comida, los papás con los venezolanos, los peruanos...”. También se mencionan experiencias de aprendizaje en donde las niñas y los niños preparan alimentos en base a recetas que las familias comparten o bien conocen las historias y trayectorias de cada núcleo familiar. Tal como lo menciona Javiera “se manda un cuaderno que es viajero, entonces como contando la historia de la familia y del niño... y eso se trabaja después con los niños en la sala”.

Otra forma en que se realiza la participación de las familias migrantes, es mediante el diálogo que se establece en las entrevistas personalizadas. En este sentido, tanto Josefa como Elena, concuerdan en que las entrevistas con las familias parecen ser un procedimiento clave para obtener información sobre las niñas y los niños migrantes. Josefa indica “cuando recibimos a un niño que es migrante, empezamos por ahí, por la entrevista a la familia”, mientras que Elena entrega un poco más de detalle mencionando que indaga acerca de “cómo fue la idea de llegar acá, porque llegar acá, quién se vino primero...cómo han superado obstáculos el trabajo, eh, los estudios, porque hay algunos que tienen hermanos más grandes que ya vienen con su nacionalidad”. Si bien las entrevistas con las familias no suelen ser una instancia exclusiva con migrantes, para las participantes de esta investigación significa un momento crucial para afianzar los lazos y conocer a profundidad la situación y características particulares de las niñas, los niños y sus familias.

La dirección del jardín se preocupa de conectar los requerimientos o dificultades de las familias migrantes, con diversos servicios externos que puedan contribuir a solventar o guiar diversas necesidades. Por ejemplo, Javiera indica “gestionamos en marzo con el programa Chile Crece (Contigo)... que vinieran a entregar un programa de habilidades parentales y la mayoría de las personas que participó eran extranjeros...”. Esta colaboración es esencial, ya que existen situaciones complejas de abordar que se desprenden de las diferencias culturales y contextos de cada núcleo familiar. También se menciona la implementación de un programa llamado “Activación de redes e integración de las familias migrantes”, el cual se focaliza en



prestar colaboración a las familias para que tengan acceso a información sobre trámites de regularización de documentos y beneficios del Estado. Javiera señala “sí venía un apoderado que no tiene Rut provisorio, yo le buscaba, ya, lo sentaba: espérame un poquito (le decía), yo le hacía la gestión... le daba el dato, le daba el número, llamaba a la persona encargada...”. Se asume esta tarea como parte necesaria para promover la inclusión de las familias no solo al sistema escolar, sino al sistema nacional de forma integral.

### 3.3. Desarrollo profesional sobre inclusión e interculturalidad

Con el propósito de desarrollar capacidades y sensibilizar a los equipos de aula sobre inclusión y diversidad social y cultural de las comunidades migrantes, se gestionan instancias para la reflexión sobre las propias prácticas educativas. Ante esto, se comenta que la migración corresponde a un tema relativamente nuevo para la comunidad del jardín infantil, por lo que primeramente se vivencia un período de toma de conciencia, de observación y evaluación de aquello que se realiza, como también aquello que hace falta. Javiera cuenta “participé en una capacitación este año ...de diversidad y migración... la cosa es que llegamos viendo qué nos faltaba ...como que no (lo) potenciamos mucho, así como los migrantes y todo, entonces lo trabajamos y empezamos a hacer talleres”. Una vez detectadas las carencias es posible focalizar la realización de talleres internos para trabajar con los equipos en función de adquirir nuevos conocimientos y desarrollar competencias.

Los equipos educativos dialogan en torno a los desafíos que plantea la inclusión en el aula de niñas y niños migrantes. Al respecto, Josefa menciona: “tratamos de buscar de manera autónoma estrategias, así como (algo) que no podemos abordar... ya ahí como que se abre la puerta para pensar, para reflexionar, así como ya pasó esto ¿Y qué? ¿Qué podemos hacer?”. Elena, por su parte agrega, “el mundo tiene muchos países y todos tenemos que aprender de todos ¿Cómo es el manejo con ellos en el colegio?... porque yo por lo menos no lo sé... entonces un poco conocer esa realidad”. Javiera, ante esto propone conocer a las niñas y los niños a través de sus familias “a lo mejor lo que nosotros tenemos que hacer ahora es así como acercarnos más a la familia y que ellos nos cuenten su historia, cómo llegaron, cuál fue la dificultad...”. Patricia también coloca un énfasis en la importancia de la comunicación entre quienes componen los equipos educativos “cuando no se da la información concreta, uno puede cometer un error”, refiriéndose sobre todo a cuando las niñas o los niños migrantes tienen alguna necesidad o contexto particular al que atender y esto ha sido comunicado a solo una parte del equipo.

### 3.4. Factores que tensionan las prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes

Al establecer las conversaciones con las participantes durante las entrevistas, emergen algunos factores que pueden incidir en la instauración de prácticas que favorezcan una educación inclusiva e intercultural. Estas refieren a la asimilación, en donde se espera una adaptación a una norma o cultura dominante; a los prejuicios, entendido como un juicio anticipado sobre cómo es algo o alguien en determinados contextos; y, por último, diferencias culturales, que refiere a ciertos aspectos que difieren entre una nacionalidad y otra y pueden desencadenar desencuentros entre las familias migrantes y el centro educativo.

Respecto a esperar que las niñas, los niños, y sus familias asimilen o se adapten a la cultura nacional, los hallazgos muestran por parte de las entrevistadas algunas discusiones, reflexiones y conjeturas al respecto. Por ejemplo, Patricia reconoce que las niñas y los niños tienen una pertenencia bicultural, pero manifiesta ciertas inquietudes al respecto, “en su casa tienen una identidad...su idioma, su cultura, su comida, es un todo... aquí en el jardín siento que es algo como no tienen una identidad propia, sino que tienen que adaptarse a ...como somos

nosotros en Chile". Sin embargo, para Elena, el hecho de tener padre y madre migrante, pero nacer en Chile, te distancia del término migrante "la mayoría son niños que han nacido en Chile... ya no son extranjeros, son chilenos...este es su país, son sus papás que tienen que adaptarse a nosotros y no nosotros a ellos". También pareciera que, al momento de promover experiencias o actividades interculturales, no existe una total claridad de qué y cómo debiese hacerse. Sofía explica que para ella es un poco confuso el hecho de incorporar elementos de otras culturas a la fiesta nacional, y que algunos chilenos se oponen abiertamente a ello, ante ello reflexiona "...es como un pensamiento...no sé si egoísta o patriota".

En cuanto a prejuicios o ideas pre concebidas, en los discursos de la mayoría de las participantes se pone de manifiesto que las niñas y los niños migrantes tienen una conducta diferente a los nacionales, específicamente en conductas disruptivas y problemáticas. Gloria, por ejemplo, señala "en sí, los niños migrantes no tienen normas ni hábitos...les ha costado mucho asumir los hábitos...les dices que vamos a tomar desayuno y todos deben estar sentados, (pero) ellos no se sientan... quieren hacer lo que ellos decidan". Josefa reafirma diciendo, "se resisten más a de repente a la orden...a trabajar en conjunto con otros niños, compartir cosas que tienen que compartir". Patricia tiene la misma percepción mencionando "siento que los niños chilenos...son mucho más tranquilos que los niños extranjeros...no sé si será por el lenguaje que ocupamos o porque están acostumbrados quizás a otro trato, siento que por ahí va la cosa..." En cuanto a acciones discriminadoras entre los párvulos, Elena comenta "aquí nadie hace diferencia del que habla diferente, del que dice una palabra diferente, nadie se ríe". Las interacciones adulto-niño/a, en el discurso, se muestran bajo la intención de no hacer visibles las diferencias, Josefa indica "es que tampoco entiendo desde qué punto de vista podríamos abordar el tema de los migrantes...yo tengo que tratar a la persona más que a la nacionalidad".

Finalmente, se puede indicar que existen desacuerdos que se dan entre familias migrantes y la institución educativa, producto de diferencias culturales. En el caso de este estudio, el foco está centrado en cinco aspectos principales: la alimentación, la crianza, la vestimenta, la seguridad o bienestar de las niñas y los niños y el idioma. La alimentación se presenta como una problemática para este centro educativo, ya que parte de la rutina incluye la ingesta de alimentos, los cuales suelen ser rechazados por una parte importante de los niños y las niñas migrantes. Sofía señala "en el tema de la comida hay mucho migrante que no come verduras y entonces acá igual es un tema...entonces se habla con la familia y (se) trata de llegar a una solución...". Por su parte, las prácticas de crianza de las familias migrantes son cuestionadas en ciertas ocasiones. Se consideran como una probable explicación de algunos comportamientos indeseados de niñas y niños migrantes. Al respecto Josefa comenta "tengo varios niños que les cuesta, por ejemplo, seguir órdenes simples, cosas muy simples, porque en la casa...tienen otra manera de criarlos". El vestuario es un punto de desencuentro debido a las diferentes percepciones sobre la temperatura que tienen parte de las familias que migran a Chile. Relativo a ello, Gloria señala que "son al revés...cuando hace mucho frío vienen súper desabrigados y cuando hace calor vienen abrigados". Respecto a la seguridad y bienestar de los niños y niñas migrantes, Javiera narra algunas situaciones, con familias migrantes, que ha debido presenciar y le causan preocupación. Por ejemplo, "vienen a buscar en la moto a los niños, entonces para nosotros los chilenos, así como que es... peligroso... nosotros no podemos dejar que eso ocurra y, por otro lado, para ellos es súper difícil de entenderlo". Finalmente, lo relativo al idioma, se menciona como algo crítico para la comunicación, específicamente en el caso de este jardín infantil tienen una familia haitiana que habla mínimamente el español.

#### 4. Discusión

A continuación, se lleva a cabo una discusión de los resultados obtenidos, en base a la literatura previamente expuesta en este artículo. Primeramente, y con respecto a las prácticas de aula, gran parte de los cambios observados en esta investigación, corresponden a adaptaciones o adecuaciones a pautas ya existentes que intentan dar respuestas a necesidades emergentes de niñas y niños migrantes. En coherencia con lo señalado por [Cagliari et al. \(2023\)](#), las prácticas evidenciadas corresponden casi en su totalidad a iniciativas altamente intuitivas, que se sostienen en las buenas intenciones y en la experiencia personal de cada una de las involucradas.

También destacan las prácticas asociadas a la participación de las familias. En efecto, este aspecto ha sido anunciado por la literatura como una acción que caracteriza a los centros educativos que promueven la inclusión de la diversidad cultural ([Keles et al., 2021](#)). Sin embargo, el tipo de experiencias de aprendizaje en la cual se involucra a las familias migrantes suelen ser fiestas costumbristas o instancias para compartir aspectos de cada cultura, mediante recetas y bailes étnicos. Esto podría limitar la participación en el sentido que no permite una reflexión profunda sobre las diversidades sociales, culturales, étnicas y sus problemáticas.

Interesante es notar que, en este centro educativo, el vínculo con las familias migrantes no solo está orientado a los aprendizajes de las niñas y los niños, sino a brindar una atención integral a las necesidades de las familias, como bien se aprecia en literatura anterior ([Valdés y Veloso, 2019](#)). De este modo, podría señalarse que los centros de educación inicial, efectivamente, logran convertirse en una de las formas de apoyo social más significativas para las familias migrantes. Este espacio educativo puede ayudar a las familias a superar diversas barreras que enfrentan las personas que viven procesos de aculturación, o que han sufrido eventos traumáticos en su país de origen o en el trayecto de viaje. Además, por ser la educación parvularia el primer nivel educativo, puede darse que esta instancia sea también el primer acercamiento a lo que es el sistema educativo nacional, y brinde una oportunidad para acoger a las familias dentro de sus incertidumbres, miedos o dificultades. Finalmente, toda acción que beneficia a la familia en su conjunto, tiene impacto en el bienestar de las niñas y de los niños ([NAEYC, 2019](#)).

Por parte de las entrevistadas se detecta la necesidad de prácticas que apuntan a capacitarse sobre el fenómeno de la migración y su asociación al término interculturalidad. Esto se debe probablemente a que en Chile el concepto ha sido ampliamente asociado a los pueblos indígenas, y el sello de jardín intercultural, muchas veces refiere a la incorporación de aspectos culturales del pueblo originario Mapuche. Es así que este estudio reafirma lo necesario de promover una formación en interculturalidad para profesionales de la educación, tal como lo señalan estudios anteriores ([Arredondo y Paidicán, 2023](#); [Baeza-Correa et al., 2022](#)). La generación de espacios para la reflexión en equipo es valiosa, sin embargo, también es necesario contar con profesionales interdisciplinarios externos que puedan apoyar estas instancias formativas.

Finalmente, se evidencia la existencia de ciertos factores que tensionan el ejercicio de prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes y la instauración de una educación intercultural. Estos factores no permiten aceptar la diversidad como algo positivo y que agrega valor ([Giménez, 2003](#)), sino más bien como algo difícil de abordar, o derechamente problemático. Se hace presente la alteridad desde un discurso que distingue entre “ellos los migrantes” y “nosotros los chilenos” y una exigencia constante de asimilación de pautas y normas culturales nacionales. A pesar de ello, se observa un intento genuino de parte de las entrevistadas por querer comprender cómo se promueve la inclusión intercultural, desde una reflexión y

cuestionamiento sobre qué significa la interculturalidad. La buena intención de los equipos educativos y directivos, si bien es un punto de partida, no es suficiente. Más bien, corresponde una responsabilidad política y social que debe abordarse de manera sistémica y con recursos destinados a ello (Ferrão, 2010).

## 5. Conclusión

Este estudio plantea como objetivo explorar las prácticas de inclusión para niñas y niños de origen migrante en un centro de educación inicial en Chile. Ante esto, queda de manifiesto en los discursos generales de los actores implicados, el reconocimiento de la importancia de una educación inclusiva e intercultural; pero al mismo tiempo se desconoce cómo hacerlo de manera efectiva. Si bien, se logran describir algunas prácticas que las entrevistadas asocian a la inclusión de niñas, niños y sus familias de origen migrante, se puede observar que estas se encuentran escasamente intencionadas, y más bien emergen producto de necesidades cotidianas, y de manera intuitiva. En este sentido, lineamientos desde la política y apoyos interdisciplinarios aparecen como una necesidad para todas las comunidades educativas.

Las prácticas que se visualizan en este estudio de caso refieren a adecuaciones o adaptaciones de las rutinas, espacios y experiencias de aprendizaje como respuesta a necesidades de niñas y niños de origen migrante; prácticas que realzan la acogida y participación de las familias migrantes, y las prácticas que apuntan a la urgencia de formación profesional en temas de inclusión e interculturalidad. Sin embargo, también emergen ciertos factores que tensionan la implementación de las prácticas, como lo es la asimilación, los prejuicios y las diferencias culturales.

Si bien se valora que el centro educativo tome iniciativas para concretar acciones que den respuesta a la llegada e incorporación de niñas, niños y familias migrantes, también es necesario reflexionar en torno a la profundidad de estas adecuaciones y si son o no suficientes para hablar de inclusión. Más aún, inclusión intercultural. Educadoras y educadores necesitan mayores conocimientos, herramientas y también espacios de reflexión que permitan llevar cabo un trabajo significativo, que no solo incorpore diversidad en estrategias de aprendizaje, sino que también aborde y explore las creencias que se tienen en torno a las diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas; y que en ocasiones generan desigualdades.

También da a lugar la reflexión en torno a ¿Qué piensan o creen las niñas y los niños sobre las diferencias entre nacionalidades? ¿Cuánto y cómo influyen las creencias, prejuicios o prácticas discriminatorios que los adultos establecen y transmiten dentro y fuera del aula? Son temas que para discusiones futuras sería interesante poder profundizar. La inclusión y la interculturalidad no corresponden a una dificultad que se suma, sino a una oportunidad para acoger la diferencia, repensar las estructuras y enriquecer las experiencias.

Finalmente, este estudio aporta en la generación de conocimiento empírico sobre prácticas de inclusión de niñas y niños migrantes en centros de educación inicial. Esto es relevante pues adiciona elementos a las discusiones sobre realidades que los centros educativos están vivenciando y que en ocasiones no sienten el respaldo del sistema, lo desconocen o no saben cómo actuar en determinadas ocasiones (Mintrop et al., 2018). Como limitación de esta investigación, es posible indicar que la misma podría verse enriquecida al incluir técnicas adicionales de recogida de datos, que, por razones de tiempo limitado, no pudieron llevarse a cabo en esta oportunidad. Además, para enriquecer la información, estudios futuros podrían incorporar nuevos casos, situados en diversas regiones del país, sobre todo en zonas en donde la migración está recientemente siendo tema de conversación para las instituciones en educación inicial.

## Agradecimientos

Al jardín infantil, que, mediante su directora, abrió sus puertas de manera generosa para el estudio. Esta investigación fue financiada por ANID-Subdirección de Capital Humano/ Doctorado Nacional/ 2023/CEL00052026.

## Referencias

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449796>.
- Arredondo, P. y Paidicán, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(49), 212–230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>.
- 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>.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Cagliari, R., Cáceres, C., Vergara, C., y Parada, A. (2023). Prácticas pedagógicas y características culturales de crianza, un desafío en educación parvularia. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 103–128. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.281>.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquire and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia. Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuaderno de Educación N° 67*. Facultad de educación, Universidad Alberto Hurtado. [https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno\\_educacion\\_67/articulo.html](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno_educacion_67/articulo.html).
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009).
- Ferrão, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 9–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>.
- Hernández Sánchez, A., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13–22. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223>.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. Departamento de estudios. Unidad de estudios servicio nacional de migraciones.

- Keles, S., Munthe, E., & Ruud, E. (2024). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 924-939. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1979670>.
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>.
- Leiva, J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*. Dykinson.
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra.
- McDevitt, S. E. (2021). Teaching immigrant children: learning from the experiences of immigrant early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(2), 123–142. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1818650>.
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018). Mejora escolar en Chile: el énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuaderno de Educación No 79*, UAH.
- NAEYC (2019). *Estándares y Competencias Profesionales para Educadores de la Niñez Temprana*. [https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/estandares\\_y\\_competancias1.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/estandares_y_competancias1.pdf).
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños* (64), 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>.
- Riquelme-Sanderson, M., y Peña-Sandoval, C. (2024). Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(51), 273–291. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1677>.
- Ruiz-Bórquez, M. y Grau-Cárcamo, K. (2024). Percepción de prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil de la Fundación Integra, Valdivia, Chile. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 41-64. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v8i1.pp41-64>.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Santander, F., Muñoz, Y., Fernández, M. J., y De la Cruz, P. S. (2022). ¿Un mayor número de niños y niñas migrantes hace que las prácticas de las educadoras de párvulo sean más inclusivas? Un estudio de caso en jardines públicos en Chile. *Revista Boliviana de Educación*, 4(7), 48-65. <https://doi.org/10.33996/rebe.v4i7.937>.
- Servicio Jesuita a Migrantes (2024). *Anuario Estadístico de Movilidad Humana en Chile 2023*. Santiago, Chile.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.
- Stefoni, C., Rojas, M., Riedemann, A., y Stang, F. (2020). *Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo*. Chile. Universidad Mayor. <https://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/7004>.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Marco para la buena enseñanza en Educación Parvularia*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

- Subsecretaría de Educación Parvularia (2021). *Marco para la buena dirección y el liderazgo en Educación Parvularia*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). *Orientaciones para la acogida de niños y niñas extranjeros en la educación parvularia*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- UNESCO. (2021). *Inclusion in early childhood care and education: brief on inclusion in education*. Education 2030.
- UNICEF. (2023) *Early Childhood Development. Vision for Every Child*. UNICEF, New York.
- Valdés, A. y Veloso, B. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia*. Focus. Santiago de Chile. [https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion\\_de\\_ninos\\_y\\_ninas\\_migrantes.pdf](https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion_de_ninos_y_ninas_migrantes.pdf).
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200009&script=sci_arttext).



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).