

Mapas parlantes y análisis crítico del discurso en contextos escolares: significados, poder y exclusión en las experiencias educativas de adolescentes migrantes en el sur de Chile

Talking maps and critical discourse analysis in school contexts: meanings, power and exclusion in the educational experiences of migrant adolescents in southern Chile

Sandra Riquelme-Sandoval¹

Nicolás Vera-Álvarez²

Nadia Riquelme-Almonacid³

Recibido: 6 de marzo de 2026. Aceptado: 2 de abril de 2026.

Received: March 6, 2026. Approved: April 2, 2026.

RESUMEN

Las aproximaciones epistemológicas en estudios con infancias suelen omitir estructuras de dominación como adultocentrismo, xenofobia y racialización, reproducidas en contextos de investigación asimétricos. Este artículo analiza experiencias educativas de adolescentes migrantes y sus familias en el contexto escolar público, vinculando el análisis crítico del discurso con metodologías participativas visuales. Se emplean mapas parlantes como dispositivo de producción discursiva multimodal. Los resultados evidencian una inclusión educativa condicionada y asimilacionista. Esta herramienta visibiliza narrativas situadas, reduciendo asimetrías de poder y reconociendo a las infancias como agentes sociales activos dentro del proceso investigativo y la co-construcción de significados específicos sobre su realidad.

Palabras clave: Análisis crítico del discurso, mapas parlantes, migración, adolescencia, educación intercultural.

ABSTRACT

Epistemological approaches in childhood studies often overlook structures of domination such as adultcentrism, xenophobia, and racialization, which are reproduced in asymmetrical research contexts. This article analyzes the educational experiences of migrant adolescents and their families in the public school setting, linking critical discourse analysis with participatory visual methodologies. Talking maps are used as a multimodal discourse production tool. The results reveal a conditional and assimilationist educational inclusion. This tool makes situated narratives visible, reducing power asymmetries and recognizing children as active social agents within the research process and the co-construction of specific meanings about their reality.

Keywords: Critical discourse analysis, talking maps, migration, adolescence, intercultural education.

1 Chilena. Doctora. Doctorado en Comunicación, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. Correo electrónico: sandra.riquelme@ufrontera.cl

2 Chileno. Magíster Dirección de Investigación, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. Correo electrónico: nicolas.vera@ufrontera.cl

3 Magíster. Magíster en Psicología Comunitaria, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. Correo electrónico: n.riquelme04@ufromail.cl

Introducción

Durante las últimas décadas, los procesos migratorios internacionales han adquirido una centralidad creciente en América Latina, configurando transformaciones sociales, culturales y educativas de amplio alcance (Stefoni & Corvalán, 2019), involucran a personas migrantes, como también a la sociedad receptora.

En Chile, el aumento sostenido de la población migrante proveniente principalmente de la región latinoamericana (migración sur-sur), lo ha posicionado en la última década como el tercer país con mayor cantidad de inmigrantes internacionales en América Latina, con más de 1,6 millones (OIM, 2024), dando cuenta de un aumento exponencial de 784.685 personas en 2017 a 1.918.583 en 2023 (Instituto Nacional de Estadísticas [INE] & Servicio Nacional de Migraciones [SERMIG], 2024). Lo anterior, ha tenido un impacto directo en los sistemas escolares, los cuales se han visto interpelados a incorporar estudiantes con trayectorias vitales, experiencias culturales y marcos de referencia diversos (Joiko, 2019; Pavez-Soto et al., 2023). Este escenario ha tensionado las concepciones tradicionales de la escuela como espacio homogéneo y ha puesto en evidencia la persistencia de prácticas institucionales y discursivas que, aun bajo marcos normativos inclusivos, reproducen desigualdades, jerarquías y procesos de exclusión (Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015).

Estas barreras estructurales condicionan la permanencia de estudiantes extranjeros a través de discursos racializados y xenófobos que lo posicionan como un sujeto "deficitario" o con "falta" de competencias para el éxito académico (Tijoux, 2013; Joiko & Cortés, 2022).

En esta línea, los procesos de inclusión no han sido tal, sino que se han dado más bien en una lógica de integración/adaptación escolar de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes, limitándose al cumplimiento del acceso a la educación, sin considerar las experiencias subjetivas, relacionales y simbólicas que se producen desde una perspectiva de convivencia educativa (Stang et al., 2021; Grau et al., 2021). En este aspecto, un antecedente relevante guarda relación con las estadísticas sobre abandono escolar, en donde los NNA migrantes alcanzan un 13,4% de deserción, cifra considerablemente superior al 5,5% correspondiente en el caso de estudiantes chilenos (Ministerio de Educación, 2020).

Ciertamente, las trayectorias migratorias de NNA constituyen procesos complejos que involucran dimensiones biográficas, familiares, emocionales y socioculturales, superando una comprensión restringida al desplazamiento geográfico, para visualizarla como una experiencia que transforma el sentido de pertenencia, las identidades y las formas de relacionarse en los distintos contextos sociales, marcadas por procesos de negociación cultural, reconstrucción identitaria (Suárez-Orozco et al., 2008; Vera-Álvarez & Riquelme-Sandoval, 2022), de vínculos y resignificar sus experiencias cotidianas en la sociedad de acogida (Berry, 1997), las cuales se encuentran atravesadas por factores estructurales como la situación migratoria familiar, las condiciones socioeconómicas, las políticas públicas y las oportunidades de inclusión disponibles en la sociedad receptora (Castles et al., 2020).

Frente a estos desafíos, los y las adolescentes migrantes desarrollan diversas estrategias que les permiten adaptarse o incluirse a los nuevos contextos educativos, incluyendo mecanismos de

resiliencia, búsqueda de apoyo social, fortalecimiento de la identidad cultural y construcción de vínculos significativos con pares y adultos de referencia (Masten, 2014). En esta línea, el mantenimiento de prácticas culturales de origen, junto con la participación activa en espacios escolares y comunitarios, favorece procesos de incorporación (adaptación) más efectivos, reduciendo los efectos del estrés asociados a la migración (Berry et al., 2006). Los procesos de inclusión escolar de estudiantes migrantes, suelen desarrollarse en una tensión permanente entre reconocimiento y asimilación, donde a pesar del avance hacia discursos inclusivos, persisten prácticas institucionales que exigen la adaptación unilateral de los estudiantes a normas culturales dominantes (Banks, 2015; Walsh, 2009).

Desde una perspectiva de interculturalidad crítica, la inclusión educativa implica transformar las estructuras escolares para reconocer la diversidad como un valor y no como una dificultad que debe ser corregida (Dietz, 2017). En contraposición, la exclusión y la discriminación continúan siendo experiencias frecuentes para los estudiantes migrantes en sus contextos educativos, manifestándose de forma explícita mediante burlas, agresiones o estigmatización, como también a través de expectativas académicas diferenciadas, invisibilización cultural o restricciones en la participación escolar (Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015). Desde el enfoque del racismo cotidiano, estas experiencias producen efectos nocivos sobre el bienestar emocional, el sentido de pertenencia y las trayectorias educativas de los NNA, afectando su autoestima y sus oportunidades de desarrollo (Essed, 1991).

Como factores protectores, destaca el apoyo docente que favorece la adaptación escolar y el bienestar socioemocional (Suárez-Orozco et al., 2009). De igual manera, la relación con los pares representa uno de los ámbitos más significativos, constituyendo espacios privilegiados para la construcción de identidades, el aprendizaje de códigos culturales y la generación de redes de apoyo social (Pavez-Soto, 2018); sin embargo, también pueden convertirse en escenarios de exclusión cuando emergen prejuicios asociados a la nacionalidad, el origen étnico o el uso del lenguaje (Graham et al., 2016). Así mismo, la evidencia muestra que la participación familiar constituye uno de los principales factores asociados al éxito académico y a la integración escolar (Jeynes, 2012). Pese a ello, las familias migrantes suelen enfrentar barreras relacionadas con diferencias lingüísticas, desconocimiento del sistema educativo, precariedad laboral o experiencias previas de discriminación, factores que pueden limitar su vinculación con la escuela (Suárez-Orozco et al., 2010).

En consecuencia, la escuela emerge como un espacio privilegiado de producción de significados, donde se articulan discursos sobre pertenencia, alteridad, normalidad y diferencia (Fairclough, 2010). Tales discursos no son neutros, sino que configuran y reconfiguran aspectos identitarios, procesos de estratificación social, delimitando posibilidades de participación y condicionando las trayectorias educativas de los sujetos (van Dijk, 2009). Desde el modelo de interculturalidad crítica que plantea Walsh (2012), se destaca la importancia de la reflexión crítica sobre las relaciones de poder y las desigualdades en los procesos de encuentro entre culturas, toda vez que se asume un compromiso con la transformación social con miras a la justicia y equidad (Walsh, 2014).

Según, Castillo y Guido (2015), las apuestas de escuelas “interculturales”, se caracterizaban por un tipo de escolarización que pretendía responder a una construcción de identidad nacional, enmarcadas en un modelo asimilacionista en el que las diferencias culturales se perciben como un obstáculo en los procesos formativos.

En esta línea, al pensar en América Latina, resulta relevante pensar la interculturalidad vinculada a la experiencia de colonialidad, es decir, reconocer el proceso de construcción y estructuración de relaciones de poder que devienen de la historia y que visibilizan la naturalización de la jerarquización de nuestras sociedades, basadas en elementos raciales y epistémicos, desacreditadores de grupos socioculturales subalternos, consolidando así la reproducción de condiciones de desigualdad hacia determinados sujetos, sus modos de vida, cosmovisión y conocimientos (Soria, 2014; Wences, 2021).

Por otra parte, el Análisis Crítico del Discurso (ACD), se ha consolidado como un enfoque teórico-metodológico que permite examinar de manera sistemática y profunda las relaciones entre lenguaje, poder y sociedad (Fairclough, 1995; van Dijk, 2009; Wodak, 2015), enfatizando que el discurso no constituye un mero reflejo de la realidad social, sino una práctica de construcción y reproducción de significados. De esta forma, el ACD devela cómo determinadas formas discursivas legitiman relaciones de dominación, naturalizan desigualdades y configuran sentidos comunes (Fairclough, 2010). En esta línea, las representaciones discursivas sobre grupos sociales en contextos institucionales, influyen en la manera en que éstos son percibidos, tratados y posicionados dentro de las estructuras. Por su parte, Fairclough (1995) propone un modelo tridimensional del análisis discursivo que articula texto, práctica discursiva y práctica social, permitiendo conectar los enunciados concretos con los contextos sociohistóricos en los que se inscriben.

En el ámbito educativo, el ACD ha sido utilizado para analizar currículos, políticas públicas, discursos docentes y prácticas institucionales, evidenciando cómo estas instancias producen sujetos normalizados y excluyen otras formas de experiencia y conocimiento (Moreno Mosquera 2016; Martínez, 2022). Estudios sobre migración, han mostrado que aun cuando los discursos oficiales promueven la inclusión y la interculturalidad, persisten narrativas deficitarias que construyen al estudiante migrante ya sea como un problema a resolver, un sujeto en situación de riesgo o un sujeto en falta o con necesidad de apoyos para lograr una “inclusión” real (Tijoux, 2013; Joiko & Cortés, 2022). Además se desplaza la responsabilidad de la adaptación hacia los propios estudiantes y sus familias, invisibilizando las desigualdades estructurales que atraviesan en su experiencia migratoria (Pavez-Soto, 2018; Stefoni & Corvalán, 2019).

Análisis discursivo multimodal y mapas parlantes

El ACD contemporáneo ha ampliado su foco hacia el análisis multimodal (Kress & van Leeuwen, 2001), reconociendo que el significado no se produce exclusivamente a través del lenguaje verbal, sino también mediante imágenes, disposiciones espaciales, gestos y otros recursos semióticos. En este marco, los mapas parlantes se constituyen como textos multimodales que articulan representación visual, narración oral y memoria territorial (Risler & Ares, 2013; Suárez-Cabrera, 2015), permitiendo analizar cómo los sujetos representan espacios significativos, relaciones sociales y experiencias de exclusión o pertenencia. La combinación de imagen y palabra amplía las posibilidades expresivas de los participantes y habilita formas de enunciación que no siempre emergen en entrevistas convencionales (Barone & Eisner, 2012).

De esta forma, es importante develar que el análisis de las experiencias educativas de adolescentes migrantes requiere problematizar el adultocentrismo como estructura epistemológica y cultural (Liebel, 2019; Mayall, 2002), que privilegia las perspectivas adultas como universales, deslegitimando las voces infantiles y juveniles e intersectando con procesos de racialización y exclusión, que profundizan la invisibilización de los sujetos jóvenes (Pavez-Soto, 2018). En este sentido, Liebel (2019) propone reconocer a los NNA como sujetos políticos y productores de conocimiento, apelando al uso de metodologías participativas como una estrategia para disputar jerarquías epistémicas y avanzar hacia formas de investigación más dialógicas y situadas (Risler & Ares, 2013). Los mapas parlantes, emergen en América Latina desde corrientes epistemológicas críticas y decoloniales, particularmente en enfoques de investigación-acción participativa, pedagogías críticas, educación popular y metodologías feministas y comunitarias, que cuestionan la jerarquía del saber experto y reconocen el conocimiento situado como legítimo y socialmente relevante (Fals Borda, 1987; Walsh, 2012).

En el ámbito de la investigación social con NNA, esta técnica ha sido valorada por su potencial para reducir asimetrías adultocéntricas, al habilitar formas expresivas acordes a sus lenguajes, temporalidades y modos de comprensión del mundo, reconociéndolos como agentes cognitivos y productores de conocimiento (Punch, 2002; Liebel, 2019). Estudios que han incorporado esta técnica (Esteban et al., 2020), dan cuenta de cómo los mapas parlantes facilitan la emergencia de narrativas complejas sobre escuela, familia, comunidad y emociones, que difícilmente afloran mediante técnicas exclusivamente verbales. En contextos de migración, su aplicación adquiere especial relevancia, ya que permite a NNA migrantes representar experiencias de desplazamiento, exclusión, pertenencia y resistencia, articulando memorias del territorio de origen y del espacio de destino desde una lógica no lineal ni extractivista (Suárez-Cabrera, 2015).

A partir de la problematización expuesta, el presente estudio se propone como objetivo principal analizar las experiencias educativas de adolescentes migrantes y sus familias en el contexto escolar público del sur de Chile, vinculando el análisis crítico del discurso con metodologías participativas visuales. Para orientar este proceso, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Constituyen los mapas parlantes una técnica de producción discursiva para el abordaje de las trayectorias y vivencias educativas de NNA migrantes? y ¿Es factible acceder a la profundidad de sus experiencias escolares empleando el mapa parlante como un dispositivo activador del discurso?. La hipótesis de trabajo sostiene que los mapas parlantes representan un recurso metodológico pertinente, inclusivo y respetuoso, que permite democratizar el acceso a la producción de conocimiento, reconociendo a las infancias como agentes sociales activos. De esta forma, se postula que, al operar como un mediador semiótico, esta técnica no solo evita la revictimización y las prácticas invasivas, sino que responde de manera efectiva a un enfoque de derechos que valora la condición etérea y cultural de los sujetos, mitigando las asimetrías existentes en estructuras sociales marcadas por el adultocentrismo y el etnocentrismo.

Metodología

El presente estudio es de naturaleza cualitativa y se adscribe teóricamente desde el constructivismo e interaccionismo simbólico, en tanto, se concibe la producción de significados como un proceso socialmente construido a través de la interacción y el lenguaje (Mead, 1934; Blumer, 1969). Desde esta perspectiva, se espera una mirada holística, relevando los significados que las y los adolescentes otorgan a sus experiencias escolares y migratorias, considerando sus entornos socioculturales, emociones y vivencias situadas (Berger & Luckmann, 1966; Goffman, 1959). El diseño utilizado es un estudio de caso, con el fin de (re)conocer los significados que otorgan a sus vivencias educativas, tanto las y los adolescentes, como sus familias.

Técnica de construcción de datos

Para el proceso de construcción de datos, se utilizó la técnica de mapas parlantes y entrevista en profundidad. Los mapas parlantes fueron utilizados como una técnica para “recordar” o “hacer memoria” de las experiencias vividas y como productor-activador del discurso, construyendo su propia narrativa y significados. En cuanto a la elección de la técnica de entrevista en profundidad, se consideró pertinente su aplicación en tanto permite el análisis de comportamientos, opiniones y/o experiencias, mediante la descripción de los propios sujetos.

De esta forma, el proceso de levantamiento se estructuró en dos sesiones de trabajo las cuales se centraron en la creación del mapa parlante, operando bajo dos ejes de representación: escuela de origen y escuela de destino. Posteriormente, la entrevista en profundidad se organizó mediante un guion temático de 12 preguntas semiestructuradas, articuladas en cuatro dimensiones teóricas: compromiso escolar, clima social escolar, comportamientos prosociales y salud mental.

Participantes y tipo de muestreo

Los participantes del estudio fueron adolescentes migrantes, residentes en Chile y cuya migración se enmarca dentro de los flujos emergentes sur-sur, de origen, venezolano, colombiano y peruano.

La muestra de este estudio fue de tipo no probabilística de sujeto tipo. Como criterios de inclusión se definieron los siguientes: (a) que los participantes fueran adolescentes entre los 12 y 17 años de edad; (b) hijo/a de padre y/o madre extranjera que haya nacido en un país distinto a Chile; (c) que residiera hace más de un año en el país y; (d) ser parte de una comunidad educativa en la ciudad de Osorno o Puerto Montt.

En cuanto a las familias, se consideró un referente familiar por adolescente, privilegiando a las personas extranjeras que (a) tuviera al menos un año de residencia en Chile y (b) que desearán participar de los mapas parlantes de manera voluntaria. Respecto de los establecimientos municipales de educación, se convocó a escuelas o liceos que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: (a) que presentaran un alto porcentaje de matrícula extranjera a nivel comunal y que; (b) manifestaran un alto interés y compromiso por participar del estudio. Participaron un total de seis (6) establecimientos educacionales, correspondientes a cada comuna, esto es, Osorno (3) y Puerto Montt (3).

La muestra final estuvo constituida por 110 participantes; esto es, 55 adolescentes migrantes y 55 referentes familiares. En cuanto a su distribución territorial, existe una participación relativamente equitativa entre las ciudades de Osorno y Puerto Montt, abarcando un total de seis establecimientos educacionales públicos (tres por cada comuna) que presentan alta densidad de matrícula extranjera. Tal como se muestra a continuación:

Tabla 1. Distribución de Participantes por Ciudad y Tipo de Establecimiento

Ciudad	Establecimiento	Dependencia Administrativa	Adolescentes Migrantes	Referentes Familiares	Total de Participantes
Osorno	Establecimiento 1	Servicio Local de Educación Osorno	8	8	54
	Establecimiento 2	Servicio Local de Educación Osorno	7	7	
	Establecimiento 3	Particular Subvencionado	12	12	
	Establecimiento 4	Municipal	6	6	
Puerto Montt	Establecimiento 5	Particular Subvencionado	9	9	56
	Establecimiento 6	Municipal	13	13	
Totales	6		55	55	110

Elaboración propia (2026).

Procedimiento

La investigación contempló una etapa introductoria orientada a la socialización, motivación y sensibilización de las comunidades educativas participantes, considerando a estudiantes migrantes y no migrantes, docentes, equipos directivos, duplas psicosociales de convivencia escolar y familias. En esta fase, se emplearon cápsulas audiovisuales y afiches que explicitaban el propósito y alcances del estudio; así como también, se realizaron instancias informativas en reuniones con equipos escolares y comunidad educativa en general.

Posteriormente, una vez obtenidos los consentimientos informados y asentimientos correspondientes, se definieron instancias de aplicación en cada establecimiento. La técnica de mapas parlantes y entrevista, se desarrolló a través de dos sesiones consecutivas por estudiante, con una duración aproximada de 60 y 90 minutos cada una, diseñadas con objetivos diferenciados y orientados a comprender las estrategias de afrontamiento desplegadas por adolescentes migrantes en el contexto escolar chileno y a promover la reflexión crítica sobre sus experiencias. Cada sesión se organizó en tres momentos: contextualización, desarrollo de la actividad y cierre integrador.

Análisis

El análisis de la información se desarrolló desde el análisis crítico del discurso, entendido como una perspectiva teórico-metodológica orientada a examinar las relaciones entre lenguaje, poder y prácticas sociales, considerando el discurso como una forma de acción social situada (Fairclough, 1995; van Dijk, 2009; Wodak, 2015). Los relatos verbales y las producciones gráficas generadas a partir de los mapas parlantes, fueron abordados como textos discursivos multimodales (Cárcamo, 2018), siendo la base para el análisis en tanto expresiones de significados, posicionamientos subjetivos y representaciones sociales construidas por los propios participantes.

El proceso de categorización y análisis de la información, se trabajó a partir de unidades categoriales preliminares, definidas a partir de la revisión teórica, permitiendo orientar el levantamiento de información hacia dimensiones críticas de la experiencia educativa. Estas categorías incluyeron el compromiso escolar (Leyton et al., 2021); el clima social escolar (Galvez-Nieto et al., 2020); los comportamientos prosociales (Luengo Kanacri & Jiménez-Moya, 2017) y la salud mental escolar (Rojas-Andrade et al., 2017). Estas unidades categoriales predefinidos se articularon con categorías emergentes que surgieron de la profundidad de los discursos durante las entrevistas, permitiendo capturar la singularidad de las trayectorias de los y las adolescentes migrantes. Desde una perspectiva metodológica, es imperativo clarificar que, si bien el corpus discursivo analizado emana de la entrevista, la construcción de la narrativa y la densidad de los significados fueron gatillados y producidos a partir de la creación del mapa parlante. En este procedimiento, el dibujo funciona como un dispositivo mediador: el adolescente plasma gráficamente su escuela, identificando lugares y actores claves; posteriormente, durante la entrevista, vincula activamente las interrogantes con su representación visual. Por tanto, la metodología se distancia del análisis proyectivo de las ilustraciones por parte del investigador, sino en un ejercicio de elaboración narrativa donde el propio participante explica y dota de sentido a los elementos graficados, permitiendo una comprensión situada de su experiencia en los contextos escolares de origen y de acogida.

El proceso analítico en su fase inductiva, se orientó al descubrimiento de patrones y significados situados a partir del cotejo constante de los fragmentos discursivos. La densidad teórica se consolidó mediante la elaboración de memos analíticos, los cuales facilitaron la conexión entre las voces de los participantes y las categorías predefinidas de compromiso escolar, clima, comportamientos prosociales y salud mental escolar. De acuerdo con la propuesta metodológica de Strauss y Corbin (2002), el análisis de los datos se ejecutó en cinco fases correlativas:

1. Transcripción y reconstrucción narrativa: registro textual de los encuentros, en este punto, es crucial precisar que el significado y la narrativa se construyen desde el mapa parlante, donde el adolescente actúa como intérprete de su propia creación visual, vinculando su dibujo con el relato;
2. Codificación abierta: Consistió en la identificación de conceptos iniciales y la segmentación del discurso en unidades de significado;
3. Codificación axial: Se procedió a la organización de los códigos en familias categoriales;

4. Codificación selectiva: Se integraron las categorías principales para conformar un esquema explicativo que diera cuenta de la complejidad del fenómeno migratorio escolar.
5. Finalmente, la síntesis analítica se representó a través de mapas relacionales y redes conceptuales, permitiendo una visualización sistémica de las categorías emergentes y su diálogo con el estado del arte. Se empleó como recurso informático instrumental el software ATLAS.ti (v24).

Aspectos Éticos

El estudio se desarrolló dando el cumplimiento de los principios éticos, a través de un consentimiento y asentimiento informado, autorizados y visados por el comité de ética científico de la Universidad de La Frontera, según consta en el acta N°102_23 del 12 de julio del 2023, en el marco del proyecto principal PUL22-0006, folio N°098_23 “Propuesta educativa participativa de inclusión intercultural para niños, niñas y adolescentes migrantes” de la Universidad de La Frontera y la Universidad de Los Lagos.

Al trabajar con grupos de sujetos vulnerables, esto es, personas menores de edad migrantes, se consideró que en el caso de detectar situaciones de vulneración de derechos, se informaría a las autoridades competentes según normativa vigente. Para el caso de los participantes en general, se consideró la entrega de información sobre la investigación, condiciones de aplicación, voluntariedad y confidencialidad de los datos a través del consentimiento. De igual forma, se realizó la devolución de resultados asegurando la confidencialidad.

Resultados

A partir de los resultados, se buscó analizar las experiencias educativas de adolescentes migrantes y sus familias en el contexto escolar, vinculando el ACD con metodologías participativas visuales. De estos relatos surge la unidad categorial de “Interacciones en el ámbito educativo”, que da cuenta de experiencias de integración y relaciones educativas con diferentes actores de la comunidad pedagógica (Tabla 2), más que una experiencia de inclusión educativa real. Así también, desde los relatos emergen subcategorías que guardan relación con los procesos de acogida y adaptación, entendiéndolas desde una lógica más bien asimilacionista; por último, se identifican en las relaciones educativas, actores específicos como pares, docentes y directivos.

Tabla 2. Unidad Categorial: Interacciones en el ámbito educativo

Integración Educativa	Relaciones Educativas
Acogida	Relación con compañeros
Adaptación	Relación con docentes
	Relación con directivos

Elaboración propia (2026).

Los resultados revelan que las interacciones en el espacio escolar no operan en un vacío de neutralidad, sino que están permeadas por las estructuras de poder. Al analizar la subcategoría de "Adaptación", se observa que el discurso de los adolescentes tiende a validar una lógica asimilacionista, donde el éxito de la inserción depende de la capacidad del estudiante para adoptar códigos locales y "no tener dificultades". Esta dinámica coincide con lo planteado por Castillo y Guido (2015), quienes advierten que la escolarización tradicional a menudo percibe la diferencia cultural como un obstáculo que el sujeto debe sortear mediante la aculturación. De esta forma, la "acogida" reportada por los participantes no constituye necesariamente un reconocimiento de su alteridad, sino una fase de transición hacia una homogeneidad funcional que responde a la construcción de una identidad nacional jerarquizada. En esta línea, las y los estudiantes participantes de los mapas parlantes, consideran – en un primer nivel de profundidad del discurso – que sus procesos no han tenido “*mayor dificultad*”, sin embargo, a medida que se profundiza en sus relatos a través de la gráfica visual, van dando cuenta de conflictos con compañeros, y de vivencias de exclusión, refiriendo que sus pares no los integran a las conversaciones o no les explican modismos propios de la jerga chilena. Pese a todas aquellas tensiones y desafíos, las y los adolescentes tienden a hablar con sentido de pertenencia a la comunidad escolar en la que estudian y valoran instancias particulares que han vivenciado en su trayectoria educativa.

Dentro de este contexto, las y los adolescentes relatan sus experiencias de acogida de la siguiente manera:

Figura 1. Mapa parlante Escuela en Origen: Subcategoría “Acogida”.



Dibujo realizado por un participante adolescente 27, masculino, Venezuela.
Elaboración propia (2024).

“Apenas llegué, me preguntaron de todo... de dónde venía, qué comía, dónde vivía... ¡Todo!” (Adolescente 27, masculino, Venezuela).

La gráfica corresponde al mapa parlante del país de origen. En el relato da cuenta de los elementos que existían de camino al colegio y que luego le sirvieron para relatar de dónde venía, frente a las múltiples e insistentes preguntas de sus compañeros en Chile. Esto, debido a que en su presentación menciona y recuerda elementos que existían en la escuela y ciudad de origen, como banderas venezolanas coloreadas, un cerro en el que siempre había sol, edificios en el camino, etc. (Figura 1, sujeto 27, adolescente, masculino, Venezuela).

Figura 2. Mapa parlante Escuela en Destino: Subcategoría “Adaptación”.



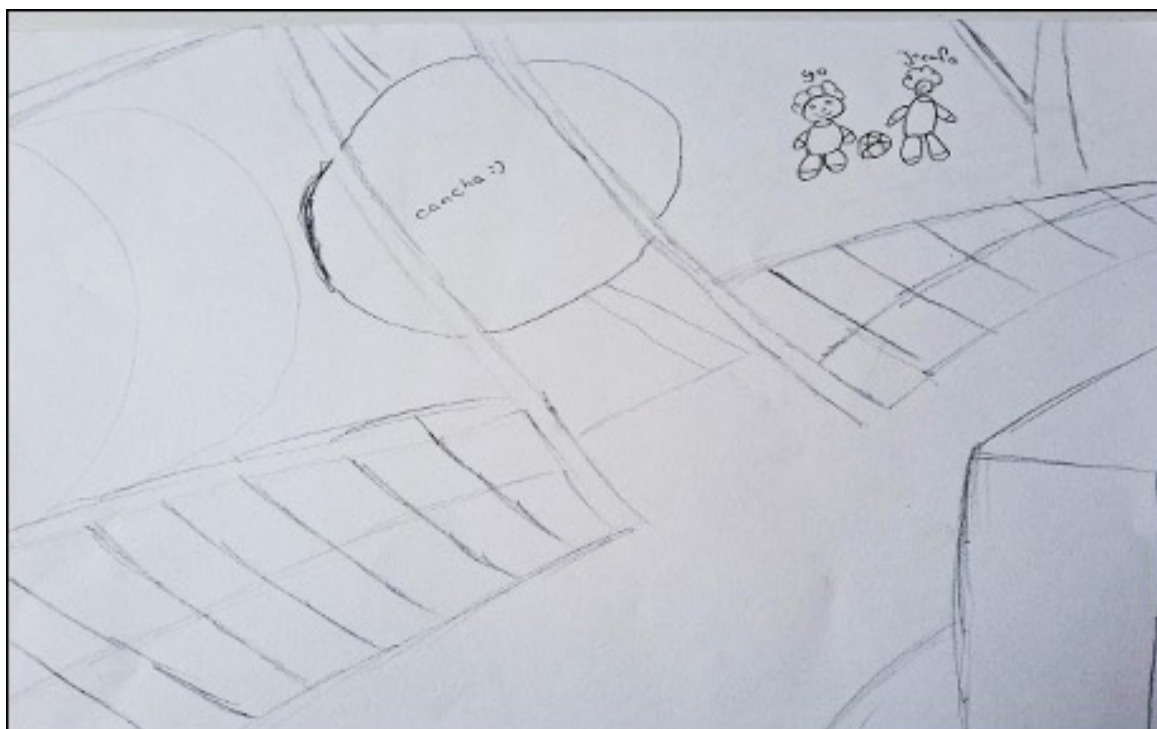
Dibujo realizado por una participante adolescente 49, femenino, Colombia.
Elaboración propia (2024).

“Cuando llegué, ella (mi hermana) estaba aquí, entonces fue como mejor, porque llegué y ella estaba aquí y no fue tan incómodo, pero sí, siempre estar, pues en otro país todo es como raro, pero igual...” (Adolescente 49, femenino, Colombia).

En este caso, la adolescente significa como un factor protector el hecho que su hermana estuviera ya en el establecimiento educacional, puesto que el proceso de adaptación se tornó menos complejo, sin embargo, considera que es un desafío integrarse a un nuevo grupo.

En cuanto a las relaciones educativas, esta categoría integra diversas percepciones y que dan cuenta de variadas experiencias de las y los adolescentes según el tipo de interacción y los sujetos involucrados. En cuanto a la relación con pares, las experiencias van desde la integración hasta situaciones de tensión y violencia escolar o *bullying*, de acuerdo al relato de adolescentes, como también de referentes familiares.

Figura 3. Mapa parlante Escuela en Destino: Subcategoría “Relación con compañeros”.



Dibujo realizado por un participante adolescente 19, masculino, Colombia.
Elaboración propia (2024).

“Yo incorporé a un compañero que le digo jirafa, llegamos al principio de año y como que nos saludábamos, pero no era una amistad, así esa parte, ahora sí es una amistad continua...” (adolescente 19, masculino, Colombia).

Cuando se pregunta por su dibujo, el adolescente señala que dentro de sus vínculos significativos se encuentra un compañero al cual, él integró o incorporó a las actividades del establecimiento, forjando una amistad.

Por otra parte, el relato expresado por referentes familiares al consultar sobre las relaciones con pares de sus hijos/as, señalan situaciones de violencia escolar que complejizaron su inclusión plena al espacio y las dinámicas escolares, tal como se da cuenta a continuación:

“El primer semestre fue muy difícil para él, porque tuvo también un episodio de *bullying*, pero fuera del colegio y en un contexto de un juego de fútbol. Y como que había algunos chicos que estaban en el liceo, de los que participaron, y no querían ir a la escuela...” (Referente familiar 46, femenino, República Dominicana).

“A mi hijo en el colegio le han pegado y le han hecho *bullying*. El *bullying*, el aspecto de que a él, los niños le decían, o sea, no todos, pero a veces los niños le decían vete a tu país, anda a morirte de hambre a tu país.” (Referente familiar 32, femenino, Venezuela).

Los episodios de violencia y exclusión narrados por las familias, caracterizados por discursos xenófobos, trascienden el conflicto interpersonal para situarse como manifestaciones de un

racismo cotidiano estructural. Desde la perspectiva del ACD, estos enunciados funcionan como dispositivos de control que posicionan al estudiante migrante en una situación de subalternidad y déficit. Siguiendo a Tijoux (2013), estas prácticas evidencian que, pese a la existencia de marcos normativos inclusivos, el sistema escolar chileno continúa reproduciendo representaciones racializadas que condicionan la permanencia y el bienestar socioemocional de los adolescentes, transformando el espacio educativo en un escenario de exclusión simbólica y material.

En este contexto, resulta relevante la relación que logran establecer con docentes y directivos del establecimiento, quienes pueden constituir un vínculo protector, o bien, mostrarse ausentes de la relación vincular pedagógica de inclusión. En las subcategorías “relación con docentes” y “relación con directivos” emergen en el discurso las siguientes experiencias:

“Al principio me querían bajar un año y no, no me bajaron, me subieron. Bueno, ahí me acogió la profe, mi profe en ese momento y de ahí me empecé a llevar mejor con mis compañeros” (Adolescente 13, Masculino, Venezuela).

“La experiencia con ese profesor es muy buena, también la señorita, hay una señora que también está en inspección, que eso no es la dirección, la dirección es otra cosa, porque la directora ni sé quién es porque nunca he sabido de ella” (Referente familiar 2, femenino, Venezuela).

El análisis de la relación con docentes y directivos revela una tensión entre el apoyo individual como factor protector y la ausencia de una matriz institucional intercultural. Los relatos de los adolescentes, evidencian que el docente actúa como un mediador de legitimidad, cuya intervención no solo es académica, sino que habilita el tránsito hacia la aceptación del grupo de pares. No obstante, la subcategoría de 'relación con directivos' refleja una desvinculación simbólica, donde la figura de autoridad es percibida como lejana o inexistente, lo que sugiere que la acogida se agota en la voluntad individual del profesorado y no en una política de gestión sistémica. Esta reactividad institucional se manifiesta también en la gestión de las diferencias administrativas, como las escalas de calificación, donde el desconocimiento de las trayectorias previas de los estudiantes se traduce en problemas logísticos que deben ser resueltos de forma autónoma por las familias, evidenciando procesos de colonización del poder que invisibiliza los marcos de referencia del estudiante migrante en favor del estándar nacional.

Tabla 3. Unidad categorial: Barreras educativas y recursos de apoyo y afrontamiento.

Barreras	Recursos de apoyo y afrontamiento
Bullying	Apoyo de pares
Discriminación	Apoyo familiar
Exclusión	Apoyo institucional
	Interacciones en espacios físicos

Elaboración propia (2026).

A la luz de los resultados, es importante mencionar que dentro de las barreras educativas, el acoso escolar cobrará relevancia debido a que las y los adolescentes relatan que han vivido situaciones de violencia, discriminación y exclusión.

Al consultar respecto a la interacción con otros actores dan cuenta de lo siguiente:

“En mi caso fue feo porque no entendía nada, entonces estuve como dos años tratando de entender... Cada vez que no entendía, tenía que preguntarle a una amiga” (Adolescente 49, femenino, Colombia).

La adolescente menciona la importancia que tiene el apoyo de sus amigas y amigos al momento de insertarse en el curso, donde el apoyo de pares sin duda media el proceso de inclusión, por tal razón en su mapa parlante (ver figura 2), agregó a sus amigas como personas significativas.

Dentro de las barreras que enfrentan en el ámbito educativo, encontramos las subcategorías de *bullying*, discriminación y exclusión, con relatos que los/as adolescentes significan como situaciones amenazantes y desgastantes, tal como se visualiza a continuación:

“Cuando llegué aquí igual me hacían *bullying* porque era más gordito y colombiano ... y de ahí empecé a cambiar mi físico y ya me cansé del *bullying*...” (Adolescente 21, Masculino, Colombia)

“Las personas como que tratan sus temas y como que no se dan cuenta, que nos excluyen o que no entendemos sus temas...” (Adolescente 35, Femenino, Colombia).

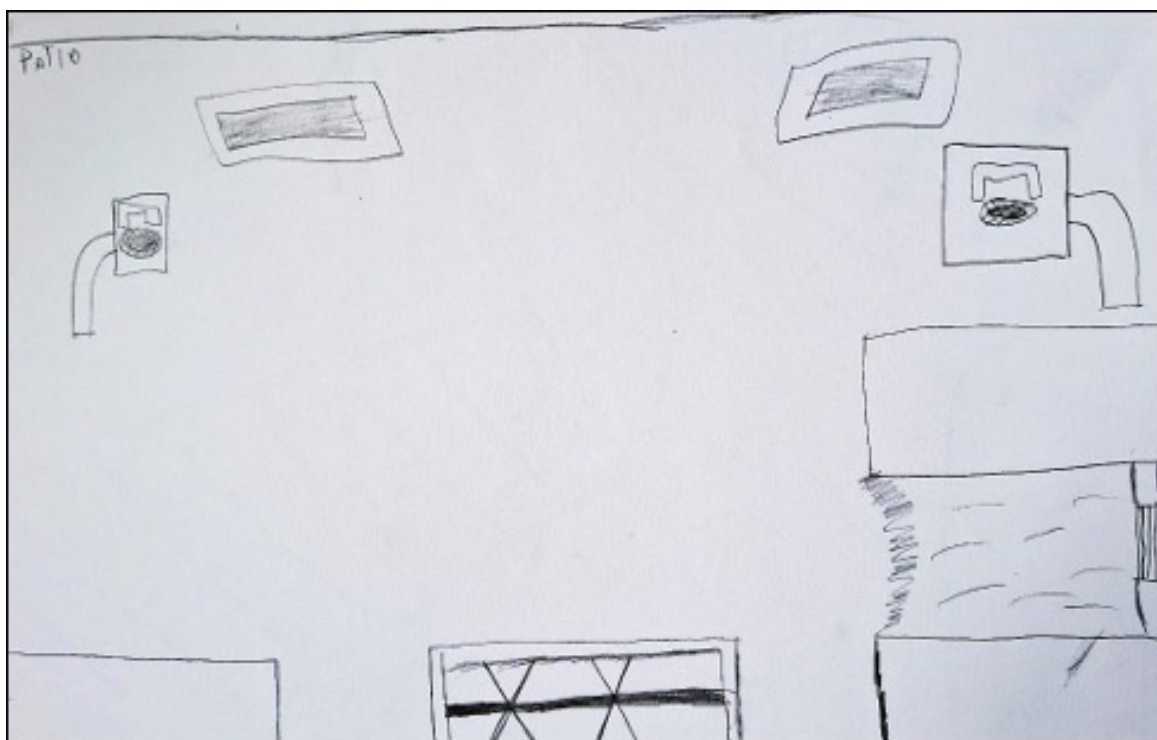
Estas experiencias de *bullying* y exclusión trascienden el conflicto interpersonal para consolidarse como manifestaciones de un racismo cotidiano estructural. El discurso del adolescente, que relata la necesidad de “cambiar su físico” para detener el acoso; sin embargo, su origen “colombiano” constituye una condición de la cual no puede desprenderse e ilustra cómo la racialización de la diferencia impacta directamente en la construcción de la identidad del sujeto joven. Asimismo, la exclusión basada en códigos lingüísticos, actúa como un mecanismo de subalternización discursiva, donde el estudiante migrante es posicionado en una situación de 'falta' o déficit por no dominar la jerga local, reforzando las jerarquías que Walsh (2012) identifica como barreras para una interacción simétrica.

Respecto a los recursos facilitadores que dan cuenta los estudiantes, éstos relatan que existe apoyo de pares y de docentes, lo que fomentaría un ambiente tendiente a la inclusión, desplegando distintas técnicas para propiciar su participación en los grupos de trabajo e integrarlos a actividades propias, como es la celebración de festividades escolares, para poder afrontar de mejor manera esta experiencia educativa, tal como se evidencia en el siguiente relato:

“Las profesoras de cueca, con mi compañero también bailaron, no solo cosas de acá, sino de otros países, ya para incluir a los demás compañeros” (Sujeto 1, Masculino, Colombia).

Respecto a estas interacciones en los espacios físicos de la escuela, las y los adolescentes migrantes refieren al gimnasio y el patio como los lugares que mayormente frecuentan, debido a que es un lugar donde pueden jugar, conversar y distraerse. Si bien, no están abiertos de manera frecuente, aprovechan el espacio para jugar o hacer deporte cada vez que pueden, lo que se refleja en el siguiente mapa parlante:

Figura 3. Mapa parlante Escuela en Destino: Subcategoría “Interacciones en espacios físicos”



Dibujo realizado por un participante adolescente 15, masculino, Venezuela.
Elaboración propia (2024).

En base a la problematización presentada en sus relatos sobre las barreras para la inclusión, también se consultó sobre cómo les gustaría que en el futuro las escuelas incluyeran a los estudiantes extranjeros, frente a lo cual sus relatos señalan lo siguiente:

“Por mi lado, no creo que cambie mucho, porque más que todo, los profes, está bien si te acogen al principio, se presentan, tratan de apoyarte, de alguna manera, van notando y así te vas conociendo con los profes, pero los que darían el mayor apoyo son los alumnos...” (Adolescente 15, masculino, Venezuela).

Al significar los participantes el mapa parlante (ver figura 4), señalan que los lugares relevantes o significativos para el estudiante se asocian a espacios de interacción y/o juego, lo cual refuerza que existe un rol moderador de la inclusión educativa que cumplen los pares. Esto adquiere mayor relevancia si pensamos en el segmento etario adolescente, etapa en la cual la conformación identitaria emerge de la interacción con pares.

Desde los significados otorgados por el estudiante, es posible apreciar cómo percibe la escuela y el hecho que los procesos de transformación e inclusión son atribuidos principalmente por el apoyo brindado por sus compañeros, más que desde los profesores. De igual forma, la sensación de desesperanza o incredulidad frente a un cambio positivo, también es compartido por otros adolescentes, tal como se observa a continuación:

“Yo no veo cambio cultural, la verdad, para los extranjeros pienso que sería más cómodo, que se centraran más en sus culturas, comidas típicas, cosas así, porque digamos que si somos colombianos se preocupan, que si uno conoce a Pablo Escobar ⁴ y cosas así. Puede cambiar la infraestructura y demás, pero las otras cosas como las que comentamos ahorita, no...” (Adolescente 27, femenino, Colombia).

La estudiante no percibe que puedan existir cambios relevantes a futuro, no obstante, esto nos permite visualizar la necesidad de otorgar un sentido profundo a cómo se aborda la migración en las escuelas más allá de los estereotipos o creencias populares. Esta percepción de inacción institucional expresada por los adolescentes revela la persistencia de una interculturalidad funcional o folclórica, limitada a estereotipos estigmatizantes, que reducen la riqueza cultural. Esta narrativa de desesperanza coincide con la denuncia de la colonialidad del saber en la escuela, donde no se reconoce al estudiante como un sujeto con agencia capaz de transformar la cultura escolar, sino como un objeto de asimilación. Frente a esto, los recursos de apoyo de pares emergen no solo en el plano académico, sino como una estrategia de resistencia y cuidado que compensa la brecha entre el discurso inclusivo oficial y la práctica pedagógica excluyente.

Por otra parte, en cuanto a la interpretación de los referentes familiares, su discurso logra tener un tinte propositivo en cuanto a las posibilidades de generar una escuela más inclusiva, tal como se muestra a continuación:

“La unión fuera muy importante, o sea que todos tuvieran derecho a todo, pues, porque todos somos seres humanos, en realidad somos personas en todo, en cualquier sitio del mundo que esté” (Referente familiar 2, femenino, Venezuela).

“Entonces yo creo que sí se integrarán talleres de interculturalidad, yo creo que eso sería muy importante para la convivencia, porque muchas veces hay conflictos de convivencia, pero es porque no nos conocemos y como no nos conocemos, quizás pensamos que yo hablo fuerte porque quiero ofenderte con mi voz, que soy más fuerte que tú, pero no es así. A toda la comunidad escolar, incluso hasta los centros de padres, a todos... (Referente familiar 4, femenino, República Dominicana).

En estos relatos, podemos observar la adherencia a la adopción de un enfoque de derechos humanos, así como también la necesidad de acciones de promoción, sensibilización y diálogo,

4 Pablo Escobar, fue un narcotraficante colombiano, fundador y máximo líder del cártel de Medellín. Ha sido considerado uno de los criminales más famosos de la historia.

respecto de los procesos migratorios como una alternativa para mejorar la convivencia escolar. Su mirada sugiere que la escuela en el futuro pueda ser un lugar de entendimiento intercultural, que logre involucrar a toda la comunidad educativa.

Al revisar los resultados, destacan los aportes de la técnica de mapas parlantes como un dispositivo metodológico que favorece la activación y producción discursiva de los participantes, al articular la dimensión visual, territorial y narrativa de la experiencia social. Desde un enfoque constructivista, esta técnica posibilitó que los sujetos elaboren y expresen significados, a partir de sus vivencias, promoviendo procesos reflexivos en los que el discurso emerge como una construcción social mediada por la interacción.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten problematizar los procesos de inclusión escolar de adolescentes migrantes más allá de una lectura centrada exclusivamente en el acceso al sistema educativo, evidenciando la persistencia de dinámicas discursivas que configuran experiencias de inclusión parcial, condicionada y tensionada. Desde el análisis crítico del discurso, las narrativas producidas por las y los adolescentes y sus referentes familiares revelan cómo la escuela opera en un espacio de producción simbólica en el que se articulan discursos de acogida, normalización y exclusión, coexistiendo de manera contradictoria (Fairclough, 2010; van Dijk, 2009).

En consonancia con estudios previos en el contexto chileno (Tijoux, 2013; Stefoni & Corvalán, 2019; Pavez-Soto, 2018), los relatos analizados muestran que los procesos denominados institucionalmente como "inclusión" responden más bien a lógicas de inserción escolar, en las cuales se espera que los estudiantes migrantes se adapten a normas, códigos lingüísticos y prácticas culturales preexistentes en el país de destino. Esta expectativa se manifiesta discursivamente en expresiones que naturalizan la adaptación como responsabilidad individual, invisibilizando las desigualdades estructurales y las relaciones de poder que atraviesan la experiencia migratoria. De esta forma, el desplazamiento de la responsabilidad colectiva a la individual, puede interpretarse como una estrategia discursiva que contribuye a la reproducción de jerarquías sociales y culturales en el espacio escolar (van Dijk, 2009).

Esta tensión entre el discurso oficial inclusivo y la práctica asimilacionista vivida por los sujetos puede ser analizada a través del modelo tridimensional de Fairclough (1995). Los resultados demuestran una desconexión entre la práctica social, vale decir, las políticas de inclusión y la práctica discursiva cotidiana en las aulas. Mientras que el sistema escolar declara una apertura a la diversidad, las narrativas de los adolescentes sobre la necesidad de ocultar sus modismos o "no molestar" revelan una colonialidad del ser y del saber que persiste en el espacio relacional escolar. En consecuencia, la inclusión se torna condicional: el derecho a la educación se garantiza formalmente, pero el reconocimiento de la identidad cultural queda supeditado a la invisibilización de la diferencia, reforzando las jerarquías epistémicas que Walsh (2012) identifica como barreras para una verdadera justicia social.

Las experiencias de *bullying*, discriminación y exclusión relatadas por las y los adolescentes y sus familias, evidencian la persistencia de discursos deficitarios y racializados que construyen al estudiante migrante como un “otro” frecuentemente asociado a estereotipos, carencias o amenazas simbólicas. Estas representaciones no solo afectan las trayectorias educativas, sino que inciden en la dimensión emocional y relacional de los sujetos, configurando escenarios de desesperanza, retraimiento o autoexclusión. Tal como advierten Joiko y Cortés (2022), estos discursos se inscriben en una matriz institucional que, aun cuando declara principios de interculturalidad, reproduce prácticas asimilacionistas y adultocéntricas.

Desde el enfoque de interculturalidad crítica, los resultados refuerzan la necesidad de comprender a la escuela como un espacio atravesado por relaciones históricas de poder y por procesos de colonialidad que jerarquizan saberes, identidades y modos de vida (Walsh, 2012; Soria, 2014). Por consiguiente, las narrativas de las y los adolescentes migrantes no solo dan cuenta de experiencias individuales, sino que revelan estructuras discursivas más amplias que normalizan la diferencia cultural como obstáculo y limitan las posibilidades de reconocimiento pleno. La escasa expectativa de cambio expresada por algunos participantes puede leerse, como un efecto de estos discursos institucionalizados, que tienden a naturalizar la desigualdad y a debilitar la agencia juvenil. Sin perjuicio de ello, los resultados también muestran la emergencia de discursos de resistencia y resignificación, particularmente en las interacciones con pares y en la construcción de vínculos significativos dentro del espacio escolar. En este sentido, el apoyo percibido entre compañeros y ciertas prácticas docentes sensibles a la diversidad, aparecen como recursos que median los procesos de inclusión y permiten a las y los adolescentes desplegar estrategias de afrontamiento. Estos hallazgos dialogan con el modelo intercultural de convivencia propuesto por Giménez (2005), en el que la interacción cotidiana y la regulación del conflicto se constituyen como dimensiones centrales para la construcción de espacios educativos más inclusivos. Por tanto, la discusión debe girar desde la “integración del alumno” hacia la descolonización del espacio escolar, cuestionando cómo la disposición de los tiempos y lugares de recreo sigue operando bajo lógicas de segregación que el currículo formal no alcanza a intervenir.

En este contexto, la técnica de mapas parlantes se revela como un dispositivo metodológico de alto valor analítico y epistemológico. Desde una perspectiva de análisis crítico del discurso multimodal, los mapas parlantes permitieron acceder a discursos que integran lenguaje verbal, representación gráfica y memoria territorial, ampliando las posibilidades interpretativas del análisis (Kress & van Leeuwen, 2001). A diferencia de técnicas exclusivamente verbales, los mapas parlantes facilitaron la emergencia de narrativas complejas sobre pertenencia, exclusión y afectividad, particularmente relevantes en investigaciones con niños, niñas y adolescentes, cuyos modos de expresión no siempre se ajustan a formatos discursivos adultocéntricos (Punch, 2002; Liebel, 2019).

Asimismo, el uso de mapas parlantes contribuyó a reducir las asimetrías de poder propias del proceso investigativo, validando el conocimiento situado de los participantes y reconociéndolos como productores legítimos de sentido. En el caso de adolescentes migrantes, esta técnica permitió articular territorios de origen y destino, visibilizando experiencias de desarraigo, adaptación y

resistencia desde una lógica no lineal ni extractivista, tal como señalan estudios previos en contextos de migración (Suárez-Cabrera, 2015). De esta forma, estas producciones pueden comprenderse como formas legítimas de conocimiento que desafían las jerarquías epistémicas tradicionales y enriquecen el análisis discursivo (Barone & Eisner, 2012). Lo anterior, permite sostener que la pertinencia del mapa parlante no reside únicamente en su capacidad de registro espacial, sino en su función como dispositivo de justicia epistémica. Al permitir que el adolescente migrante determine qué elementos de su trayectoria merecen ser graficados, se rompen las lógicas hegemónicas sobre producción de conocimiento occidental y clásico, abandonando lógicas adultocéntricas rígidas. En este sentido, la producción multimodal actúa como un mecanismo de descolonización metodológica, donde la imagen no es un accesorio del relato, sino una forma de pensamiento visual que permite al sujeto subalternizado recuperar la agencia sobre su propia narrativa.

Reconocer a las y los adolescentes migrantes como sujetos políticos implica no solo escuchar sus voces, sino incorporar sus perspectivas en la construcción de prácticas educativas y políticas institucionales. De esta manera, la articulación entre análisis crítico del discurso y metodologías participativas como los mapas parlantes, permite comprender el discurso no solo como objeto de análisis, sino como un espacio de disputa simbólica (Fairclough, 2010; Walsh, 2012).

Conclusiones

A modo de conclusiones, podemos señalar que el estudio contribuye a la comprensión de las experiencias educativas de adolescentes migrantes desde una perspectiva crítica que cuestiona los enfoques adultocéntricos predominantes en las investigaciones sociales, de comunicación y educativas. Al situar a adolescentes y a sus familias como sujetos de conocimiento, la investigación releva sus interpretaciones y significados como elementos centrales para analizar los procesos de inclusión, convivencia y desigualdad en el espacio escolar.

En esta línea, desde el punto de vista metodológico, el uso de mapas parlantes permitió ampliar las formas tradicionales de producción de conocimiento, validando lenguajes visuales y narrativos como expresiones legítimas de la experiencia social. Esta técnica favoreció la emergencia de discursos situados y contribuyó a reducir las asimetrías de poder entre investigadores y participantes, reafirmando su consolidación como una herramienta pertinente para investigaciones con niños, niñas y adolescentes migrantes. La articulación entre metodologías participativas y el ACD permitió comprender el discurso como una práctica social atravesada por relaciones de poder, en la que se producen y disputan sentidos sobre pertenencia, diferencia e inclusión. En este marco, la escuela se configura no solo como un espacio educativo, sino como un escenario clave de producción simbólica y relacional, con efectos significativos en las trayectorias vitales de las y los adolescentes migrantes. A su vez, el estudio refuerza la necesidad de avanzar hacia enfoques educativos e investigativos que incorporen la interculturalidad crítica como principio orientador, entendida como una apuesta ética y política por el reconocimiento, la participación y la justicia social en contextos de diversidad cultural.

De igual forma, una de las principales conclusiones se relaciona con la persistencia de lógicas asimilacionistas en contextos educativos del sur de Chile, lo cual, no responde a una falta de voluntad individual de los docentes, sino a una matriz de colonialidad institucional que todavía percibe la migración como un "problema de adaptación" y no como un derecho humano. La brecha detectada entre la política de inclusión declarativa y la práctica cotidiana de exclusión simbólica sugiere que, mientras no se reformulen los marcos de convivencia desde una interculturalidad crítica, la escuela seguirá funcionando como un dispositivo de homogeneización. Por tanto, el uso de metodologías participativas como los mapas parlantes no debe limitarse al ámbito de la investigación, sino que se propone como una herramienta pedagógica urgente para democratizar los espacios escolares y transformar a los estudiantes migrantes de "objetos de intervención" a sujetos de transformación social.

En base a los resultados de esta investigación, se subraya la urgencia de promover políticas educativas que trasciendan enfoques centrados exclusivamente en el acceso escolar, incorporando de manera explícita la dimensión relacional y convivencial de la inclusión. Resulta prioritario fortalecer la formación intercultural crítica de docentes, directivos y equipos psicosociales, así como dotar a las comunidades educativas de herramientas para prevenir prácticas de discriminación y exclusión. En este contexto, en el campo de la educación intercultural inclusiva con niños, niñas y adolescentes migrantes, se enfatiza la priorización de la acción en dimensiones de gestión que aborden el ámbito institucional/administrativa, el ámbito pedagógico/curricular, siendo el tercer componente el ámbito de convivencia escolar o educativa.

Asimismo, se recomienda integrar metodologías participativas en los procesos de evaluación e implementación de políticas públicas, reconociendo las experiencias y voces de niños, niñas y adolescentes migrantes como insumos relevantes para la toma de decisiones. Finalmente, se vuelve imprescindible avanzar hacia una mayor articulación intersectorial entre educación y migración, que permita generar respuestas coherentes, sostenibles y territorialmente pertinentes, orientadas a garantizar el bienestar y los derechos de la niñez migrante en el sistema escolar.

Bibliografía

Libros

- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. New York, Routledge.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts-based research*. Los Angeles, SAGE.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. United States of America, Anchor Books
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across countries*. New York. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. California, University of California Press.

- Castles, S., de Haas, H., & Miller, M. J. (2020). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Londres, Red Globe Press.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. California, Sage.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. New York, Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2.ª ed.), New York, Routledge.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa*. España, Editorial Ciencias Sociales.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Edimburgo, Anchor Books.
- Graham, S., Taylor, A. Z., & Ho, A. Y. (2016). *Race and ethnicity in peer relations research*. En K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts* (394-413). New York, Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres, Arnold.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas o cómo descolonizar la niñez*. Buenos Aires, El Colectivo.
- Martínez Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. España, Comares.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York, Guilford Press.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Reino Unido, Open University Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Risler, J., & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Universidad de Antioquia.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Massachusetts, Harvard University Press.
- van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona, Gedisa.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial*. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales* (pp. 17-45). Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y educación*. Abya-Yala.
- Wodak, R. (2015). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. New York, SAGE.

Artículos

- Berry, J. W. (1997). *Immigration, acculturation, and adaptation*. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Cárcamo Morales, B. (2018). *El análisis del discurso multimodal: Una comparación de propuestas metodológicas*. *Forma y Función*, 31(2), 145-174. <https://doi.org/10.15446/fyf.v31n2.74660>
- Castillo, E., & Guido, S. (2015). *La educación intercultural en América Latina: tensiones y desafíos*. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 15-34.

- Dietz, G. (2017). *Interculturalidad*. En *Conceptos clave de la interculturalidad*, 191-205.
- Esteban, M. L., Cortés, A., & Rivas, A. M. (2020). *Metodologías participativas con niños y niñas: reflexiones éticas y epistemológicas*. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), 1-18.
- Galvez-Nieto, J. L., García, J. A., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, I., & Polanco, K. (2020). *Análisis de clases latentes multinivel del clima escolar: factores individuales, familiares y comunitarios*. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85-92.
- Giménez, C. (2005). *Convivencia intercultural y educación*. *Papeles del CEIC*, (1), 1-22.
- Grau, V., Stang, M. F., & Joiko, S. (2021). *Convivencia escolar e inclusión educativa de estudiantes migrantes*. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 181-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100181>
- INE & SERMIG. (2024). *Documento metodológico de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2023*. Ministerio del Interior y Seguridad Pública.
- Jeynes, W. H. (2012). *A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students*. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Joiko, S. (2019). *La experiencia escolar de niños, niñas y adolescentes migrantes en Chile*. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 115-132.
- Joiko, S., & Cortés, A. (2022). *Discursos de inclusión y exclusión en contextos escolares con población migrante*. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2421>
- Leyton, C., Mella, C., Salum-Alvarado, S., Saracostti, M., Sotomayor, B., de-Toro, X., & Muñoz, L. L. (2021). *Estrategias de intervención socioeducativas para promover el compromiso escolar*. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 191-205.
- Luengo Kanacri, B. P., & Jiménez-Moya, G. (2017). *Good practices on civic engagement in Chile and the role of promoting prosocial behaviors in school settings*. En *Civics and Citizenship: Theoretical Models and Experiences in Latin America* (pp. 241-254). Rotterdam: SensePublishers.
- Ministerio de Educación. (2020). *Estadísticas sobre abandono escolar*. Gobierno de Chile.
- Moreno Mosquera, E. (2016). *El análisis crítico del discurso en el escenario educativo*. *Zona Próxima*, (25), 129-148. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- OIM. (2024). *World Migration Report 2024*. Naciones Unidas.
- Pavez-Soto, I. (2018). *Niñez migrante y escuela: tensiones y desafíos*. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 213-234.
- Pavez-Soto, I., Stang, M. F., & Riedemann, A. (2023). *Migración, escuela e inclusión en Chile*. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 203-220.
- Punch, S. (2002). *Research with children: The same or different from research with adults?* *Childhood*, 9(3), 321-341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). *Inclusión educativa de niños migrantes en Chile*. *Calidad en la Educación*, (43), 203-233.
- Rojas-Andrade, R., Leiva-Bahamondes, L., Vargas, A. M. B., & Squicciarini-Navarro, A. M. (2017). *Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel*. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 147-154.
- Soria, C. (2014). *Interculturalidad crítica y colonialidad*. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 35-52.

- Stang, M. F., Riedemann, A., & Joiko, S. (2021). *Recetas para la inclusión: análisis de guías y orientaciones para escuelas con estudiantes migrantes en Chile*. Revista Calidad en la Educación, (54), 312-344.
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). *Inserción escolar de niños migrantes en Chile*. Estudios Pedagógicos, 45(3), 45-62.
- Suárez-Cabrera, D. L. (2015). *Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(2), 627-643.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). *The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth*. Teachers College Record, 111(3), 712-749.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2010). *Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and achievement among newly arrived immigrant youth*. Social Forces, 88(3), 1055-1085.
- Tijoux, M. (2013). *Niños inmigrantes en la escuela chilena*. Polis, 12(35), 1-16.
- Vera-Álvarez, N., & Riquelme-Sandoval, S. (2022). *Tensiones culturales en adolescentes migrantes residentes en Chile*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1), 1-21. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5079>
- Wences Simón, M. I. (2021). *Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico*. methaodos. Revista De Ciencias Sociales, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>