

# Inclusión educativa escolar en migrantes de Latinoamérica: una revisión sistemática\*

[Versión en español]

School Inclusive Education in Latin American Migrants: A Systematic Review

Inclusão educacional baseada na escola de alunos migrantes na América Latina: uma revisão sistemática

Recibido el 30/11/2023. Aceptado el 15/04/2024

Carvajal, S. C *et al.*, (2025).  
Inclusión educativa escolar  
en estudiantes migrantes de  
Latinoamérica: una revisión  
sistemática.  
Ánfora, 32(59), 267-294.  
<https://doi.org/10.30854/anfv32.n59.2025.1145>  
Universidad Autónoma de  
Manizales. L-ISSN 0121-6538.  
E-ISSN 2248-6941.  
CC BY-NC-SA 4.0

**Sara Catherine Carvajal Ruiz\*\***

<https://orcid.org/0009-0009-0860-8452>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002087531](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002087531)

**Colombia**

**Karol Luzia López y López Arturo\*\*\***

<https://orcid.org/0009-0009-0698-9626>

CvLAC [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002087424](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002087424)

**Colombia**

**Yuranny A. Tabares\*\*\*\***

<https://orcid.org/0000-0002-1717-6710>

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000070412](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000070412)

**Colombia**

\* Este artículo hace parte del proyecto de práctica profesional del programa de psicología de la Universidad de Nariño al que se encontraban vinculados los autores. No está vinculado a un grupo de investigación. Financiación: financiado con recursos propios, no contó con financiación externa. Declaración de intereses: los autores declaran que no existe conflicto de intereses. Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo.

\*\* Psicóloga. Universidad de Nariño. Correo electrónico: caticaruiz@udenar.edu.co

\*\*\* Psicóloga. Universidad de Nariño. Correo electrónico: klopezylopez22@udenar.edu.co

\*\*\*\* Docente de Psicología. Universidad de Nariño. Correo electrónico: yurannytabares@udenar.edu.co

Álvaro D. Dorado\*\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-9879-5109>

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001426433](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001426433)

Colombia

## Resumen

**Objetivo:** la investigación tuvo como objetivo sistematizar los hallazgos sobre la inclusión educativa escolar en migrantes de Latinoamérica. **Metodología:** para realizar esta revisión, se analizaron setenta y dos artículos científicos provenientes de EBSCOhost, Redalyc, Dialnet y SciELO como bases de datos para la búsqueda de información, siguiendo los criterios del protocolo PRISMA. El contenido se clasificó mediante una matriz de extracción de datos para realizar el análisis de resultados y la creación de categorías. **Resultados:** si bien se favorece el acceso a los estudiantes migrantes, no existen condiciones que promuevan su permanencia en los planteles educativos, ya que enfrentan obstáculos administrativos, discriminación e impactos socioemocionales, así como dificultades lingüísticas y culturales. A pesar de la escasez de recursos y capacitación, los docentes intentan adaptar sus enfoques de enseñanza para promover la inclusión, aunque en ocasiones se limitan a la integración. Además, la migración impacta en la estructura familiar y afecta el nivel de apoyo educativo que reciben los estudiantes. **Conclusiones:** es posible afirmar que los sistemas educativos enfrentan desafíos en la implementación de las políticas educativas para garantizar una inclusión efectiva. Se destaca la necesidad de un enfoque integral que considere tanto los logros académicos como las necesidades de la comunidad educativa.

**Palabras clave:** escolares; migración; educación inclusiva; América Latina; diversidad cultural (obtenidos del tesoro de la UNESCO).

## Abstract

**Objective:** The research aimed to systematize findings on school inclusive education in migrants from Latin America. **Methodology:** Seventy-two scientific papers from EBSCOhost, Redalyc, Dialnet, and SciELO databases were analyzed following the PRISMA criteria. The content was classified by a data extraction matrix to conduct the analysis and the creation of categories. **Results:** Access for migrant students is

---

\*\*\*\* Docente de Psicología. Universidad de Nariño. Correo electrónico: [alvarodariodorado@udenar.edu.co](mailto:alvarodariodorado@udenar.edu.co)

avored but there are no conditions to promote their retention in education institutions against administrative obstacles, discrimination, and socio-emotional impacts, and also linguistic and cultural difficulties. Teachers try to adapt their teaching approaches to promote inclusion with scarce resources and training but sometimes they just limit it to integration. Moreover, migration impacts family structure and students' levels of education. **Conclusions:** Education systems face challenges in the implementation of education policies to ensure effective inclusion. The need for a comprehensive approach that includes academic achievements, and the needs of the education community is highlighted.

**Keywords:** schoolchildren; migration; inclusive education; Latin America; cultural diversity (obtained from UNESCO thesaurus).

## Resumo

**Objetivo:** o objetivo da pesquisa foi sistematizar os achados sobre a inclusão educacional em escolas para migrantes na América Latina. **Metodologia:** para realizar esta revisão, setenta e dois artigos científicos do EBSCOhost, Redalyc, Dialnet e SciELO foram analisados como bases de dados para a busca de informações, seguindo os critérios do protocolo PRISMA. O conteúdo foi classificado usando uma matriz de extração de dados para a análise dos resultados e a criação de categorias. **Resultados:** embora o acesso aos alunos migrantes seja favorecido, não há condições que promovam sua permanência nas instituições educacionais, pois eles enfrentam obstáculos administrativos, discriminação e impactos socioemocionais, além de dificuldades linguísticas e culturais. Apesar dos recursos e do treinamento limitados, os professores tentam adaptar suas abordagens de ensino para promover a inclusão, embora às vezes elas se limitem à integração. Além disso, a migração tem impacto na estrutura familiar e afeta o nível de apoio educacional que os alunos recebem. **Conclusões:** é possível afirmar que os sistemas educacionais enfrentam desafios na implementação de políticas educacionais para garantir a inclusão efetiva. Destaca-se a necessidade de uma abordagem holística que considere tanto o desempenho acadêmico quanto as necessidades da comunidade educacional.

**Palavras-chaves:** crianças em idade escolar; migração; educação inclusiva; América Latina; diversidade cultural (obtidas do thesaurus da UNESCO).

## Introducción

Los estudios sobre la migración a lo largo de la historia confirman que los movimientos de población son una cualidad intrínseca de la condición humana; esta deja su lugar de origen para establecerse en otro país. América Latina y el Caribe han experimentado incrementos notables en los movimientos migratorios, tanto fuera de la región como entre países vecinos, influenciados por la proximidad geográfica y una historia compartida en términos económicos, políticos y sociales (International Organization for Migration, 2019; Vega, 2017).

Entre 2010 y 2020, América del Sur recibió 10.9 millones de migrantes; aproximadamente el 25,7% de ellos son menores de 14 años, lo que evidencia la diversidad y dinamismo de los movimientos poblacionales en la región (Portal de Datos Mundiales sobre la Migración, 2021). La migración no solo conlleva implicaciones socioeconómicas y culturales, sino también educativas, que impactan significativamente en las comunidades receptoras; tanto en la población adulta como en niños, niñas y adolescentes (Entrena, 2012).

Para abordar la educación escolar en migrantes es esencial definir el término 'inclusión educativa'; un principio fundamental que busca el acceso y equidad en el aprendizaje. Su objetivo principal es eliminar mecanismos de exclusión y discriminación arraigados en la cultura institucional, fomentando el diálogo entre conocimientos curriculares e identidades culturales, y desarrollando competencias interculturales; especialmente entre docentes y estudiantes (Lázaro *et al.*, 2022; Veloso, 2022; Jiménez *et al.*, 2017b).

Igualmente, Echeita (2008) destaca que la 'inclusión educativa' representa un valor aspiracional que busca tratar a todos por igual y no se limita a un ideal, sino que implica ajustar la metodología de aprendizaje conforme las habilidades particulares de cada alumno. Por su parte, Booth y Ainscow (2000) añaden que la inclusión educativa requiere de cambios en los métodos de enseñanza, adaptaciones curriculares y revisión de políticas y procedimientos administrativos para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Sobre la inclusión educativa intercultural en Latinoamérica, Tomé y Manzano (2016) revelan que diecinueve países latinoamericanos han incorporado valores interculturales en sus leyes de educación básica y, aunque estas varían entre países, comparten estrategias comunes. Venezuela sobresale como el país líder en la promoción de estos valores, mientras que Cuba y Ecuador presentan una menor incorporación. Aunque admiten la relevancia de la inclusión y la interculturalidad en el plan de estudios, estos países no han conseguido incorporar estos principios en la capacitación docente ni en el establecimiento de instituciones educativas capaces de satisfacer las necesidades de manera autónoma.

En la misma línea, los hallazgos de la investigación documental llevada a cabo por Sánchez (2021) sobre políticas integrales orientadas a la inclusión educativa escolar de migrantes en Latinoamérica entre 2004 y 2020, indica que, aunque la inclusión educativa ha mejorado para niños con necesidades educativas especiales, aún persisten problemas de exclusión social para los estudiantes migrantes. Además, identificó una notoria falta de información sobre la atención a la diversidad, por la que persisten casos de rechazo y exclusión en las escuelas.

Por tanto, la educación básica escolar para migrantes en América Latina es un desafío crucial que demanda la colaboración entre gobiernos, instituciones educativas, docentes y la comunidad para asegurar equidad en el acceso a una educación de calidad que garantice igualdad de oportunidades (López, 2016; Díaz, 2017). Por ende, la asistencia a la escuela no lo garantiza, ya que no aborda de manera eficiente las necesidades particulares de cada estudiante migrante (Groisman y Hendel, 2017).

En contraste a lo anterior, en Estados Unidos se encuentra una revisión realizada por Segal (2018) en la que menciona que el acceso equitativo a la escuela pública es un derecho para la población infantojuvenil. Para esto se destinan recursos gubernamentales y no gubernamentales que pueden utilizarse para mejorar las posibilidades de una adaptación exitosa.

Así, el propósito de este estudio es organizar de manera sistemática la investigación actual acerca de la inclusión educativa escolar de migrantes en Latinoamérica. Para ello se abordaron diversos aspectos vinculados a la inclusión educativa, tales como políticas y estrategias institucionales, estrategias pedagógicas docentes y sus desafíos, conflictos interculturales educativos, y la función de las familias migrantes en el proceso de inclusión educativa.

La relevancia de esta revisión se encuentra en su capacidad para aportar al ámbito académico, ya que, hasta la fecha, los antecedentes encontrados sobre el tema se centran en analizar las políticas públicas referentes a la educación inclusiva escolar en migrantes de la región, sin abordar específicamente las estrategias y desafíos de la inclusión migrante en las comunidades escolares latinoamericanas; aspecto crucial para este estudio. Puesto que, en un contexto de transformación global, la sociedad y las escuelas están experimentando cambios significativos, resulta esencial reevaluar y ajustar los enfoques utilizados en el proceso educativo para asegurar una mayor equidad en esta población.

## Metodología

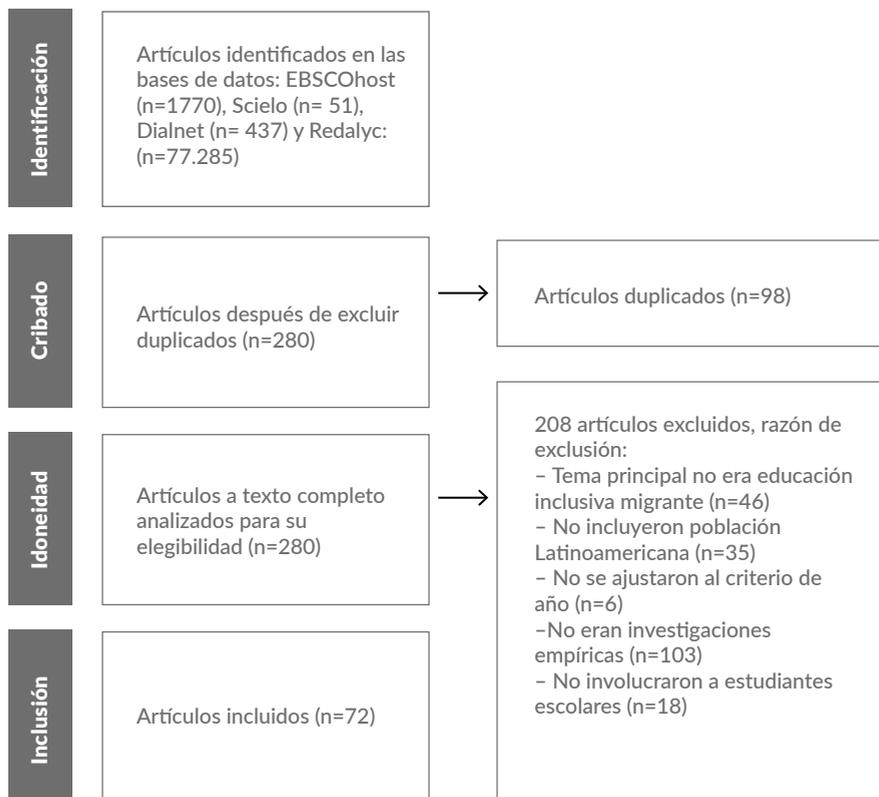
Se realizó una revisión sistemática, la cual analiza y sintetiza la información científica disponible con el fin de aumentar la validez de las conclusiones de estudios individuales y detectar posibles necesidades de investigación, utilizando el método PRISMA para alcanzar el objetivo (Page *et al.*, 2021). Como criterios de elegibilidad para la inclusión fueron: acceso al texto completo; año de publicación entre 2012 y 2023; realizados en español, inglés y portugués; y que incluya en la población de estudio actores de la comunidad educativa que trabajen con estudiantes migrantes. Los criterios de exclusión fueron: aquellos trabajos cuyo tema principal no era la inclusión educativa de migrantes, no incluyeron población latinoamericana, no se ajustaron al criterio de año, no eran investigaciones empíricas, y no involucraron a estudiantes escolares.

Se seleccionaron a EBSCOhost, Redalyc, Dialnet y SciELO como bases de datos para la búsqueda de información, utilizando palabras clave: 'Migración' AND 'Educación' AND 'Educación inclusiva migrante' AND 'Latinoamérica' y sus expresiones equivalentes en español, inglés y portugués como estrategia de búsqueda. Estas se tuvieron en cuenta en título, resumen o palabras clave para la elección de los estudios. La búsqueda de información se realizó de manera continua desde el 15 de enero hasta el 20 de septiembre de 2023.

Para el proceso de recopilación de datos se utilizó una matriz de extracción de información, en la cual se obtuvo un total de 72 referencias para su respectivo análisis de resultados y la creación de categorías.

## Resultados

A continuación, se detalla el proceso de elaboración en sus diferentes etapas según las directrices establecidas en la *Declaración PRISMA 2020* (ver figura 1).



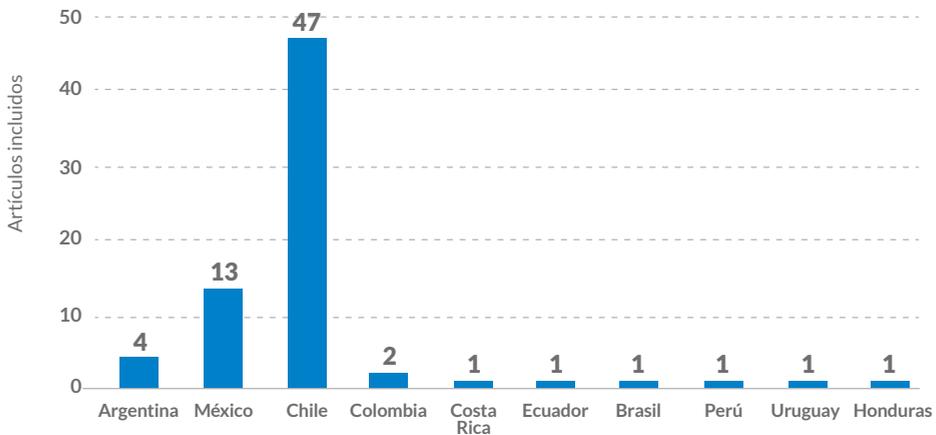
**Figura 1.** Diagrama de flujo para el proceso de selección de artículos.

Fuente: elaboración propia con base en la guía PRISMA (Page *et al.*, 2021).

## Resultados descriptivos

A continuación, se presentan los resultados sobre año, técnicas o instrumentos, base de datos, participantes, idioma, metodología y países.

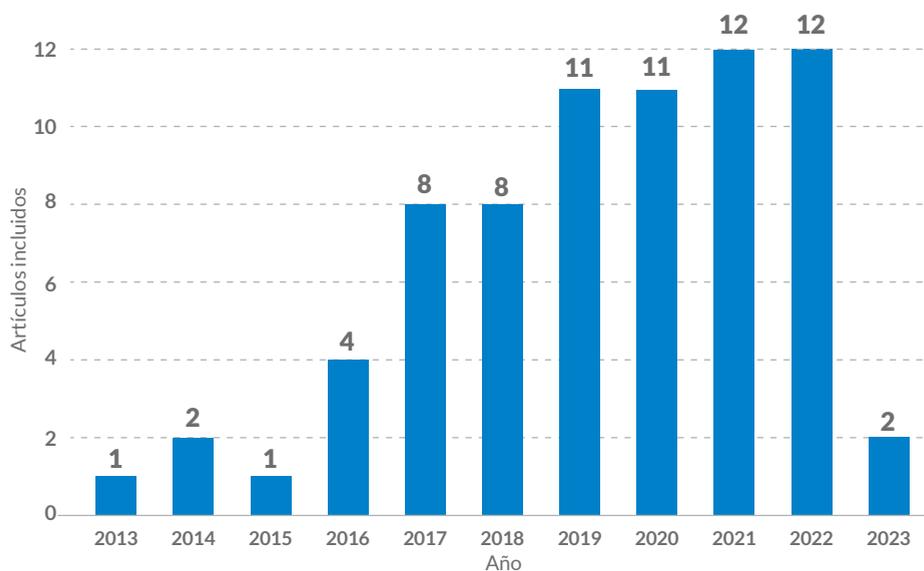
En referencia a los países, Chile fue la región con mayor número de publicaciones (65,2%), seguido por México (18%) (ver figura 2).



**Figura 2.** Relación entre los países de estudio y el número total de artículos incluidos.

Con respecto al idioma, el español obtuvo la mayor representación (93%), seguido por el inglés (5,5%) y portugués (1,3%). Referente a las bases de datos, la mayoría de las publicaciones se localizaron en Redalyc (34,7%) y Dialnet (29,1%), seguido por SciELO (23,6%) y EBSCOhost (12,5%). Respecto a la metodología de los estudios, se evidenció el uso del paradigma cualitativo (72,2%), mixto (16,6%) y cuantitativo (11,1%).

Los años con mayor publicación son 2021 y 2022 (16,6%), esto indica un ascendente interés. Sin embargo, la producción académica ha experimentado fluctuaciones en el transcurso de estos años (ver figura 3). Las técnicas e instrumentos de mayor frecuencia fueron distintos tipos de entrevistas (80,5%), grupos focales (30,5%), observación (29,1%), escalas, encuestas y cuestionarios (26,3%) y revisión documental (16,6%).



**Figura 3.** Relación entre los años de publicación y el número total de artículos incluidos.

En cuanto al número de participantes de los estudios incluidos, se encuentran rangos entre 1 a 20 (37,5%), 24 a 79 (23,6%) y más de 100 participantes (13,8%). Algunos estudios no especificaron con exactitud el número (25%).

Se destaca que los estudios incluyen estudiantes migrantes, nacionales, docentes, administrativos y/o acudientes, con el fin de analizar los contextos y situaciones relacionados con la inclusión educativa de esta población.

### **Análisis de resultados**

Con el fin de cumplir el propósito de esta revisión sistemática, se muestra a continuación cada una de las categorías obtenidas en la matriz de extracción de información. Esto brinda un panorama más amplio para identificar los diversos desafíos significativos presentes en la comunidad educativa en la inclusión de escolares migrantes en Latinoamérica.

#### **Políticas y estrategias institucionales.**

En varios contextos han implementado esfuerzos para fomentar la inclusión educativa. En Argentina, Ecuador, Chile, México y Colombia se encontró que la

sola inclusión y asistencia de los estudiantes migrantes en los planteles educativos no es suficiente. Aunque la ley permite la inscripción sin documentos completos, esto a menudo no se cumple debido a la falta de un protocolo estandarizado, lo cual afecta gravemente su derecho a la educación. Además, las disparidades en el plan de estudio académico complican la integración de estos estudiantes, ya que los matriculan en un nivel educativo inferior y esto afecta la confianza en sus conocimientos (Millán *et al.*, 2021; Taruselli, 2020; Valdéz *et al.*, 2018, Cigarroa *et al.*, 2016; Delgado *et al.*, 2020; Poblete, 2018; Bustos y Díaz, 2018).

Otro aspecto encontrado es la necesidad de ajustar políticas e intervenciones educativas migrantes en México y Chile, adoptando un enfoque que abarque no solo los logros académicos, sino también las necesidades socioemocionales. Se critica que algunas intervenciones se centran en cuestiones administrativas, y se descuidan aspectos cruciales como el nivel académico, competencia en el idioma español y familiarización con el sistema educativo nacional. Se reconoce que la cooperación entre la escuela, el Estado y la sociedad civil es relevante para establecer un lenguaje común en la educación (Franco, 2014; Fierro y Urtubia, 2022; Poblete y Galaz, 2017; Lahoz, 2021; Muñoz *et al.*, 2021; Gómez y Sepúlveda, 2022; Cerón *et al.*, 2017; Salas *et al.*, 2021; Aguilera *et al.*, 2023; Córdoba *et al.*, 2022; Jara y Vuollo, 2019; Castillo *et al.*, 2018).

En algunas instituciones educativas en Chile, México y Ecuador, se destaca la necesidad de abordar las dificultades lingüísticas y culturales en las políticas educativas para migrantes; incluyendo la capacitación docente y políticas lingüísticas, y reconociendo que la barrera idiomática puede resultar en problemas en el aula y deserción escolar (Beniscelli *et al.*, 2019; Poblete, 2018; Herrera y Montoya, 2019; Mellado *et al.*, 2021; Hernández, 2016; Campos, 2019; Flanagan *et al.*, 2022; Salas *et al.*, 2021; Pavez *et al.*, 2019b; Franco, 2014; Toledo *et al.*, 2022; Delgado *et al.*, 2020; Romo *et al.*, 2020; Morales *et al.*, 2022; Rodríguez, 2020; Ramírez y Gómez, 2023; Camacho y Vargas, 2017).

En distintos contextos educativos se han implementado medidas para superar estas barreras, como el Programa de Integración Escolar (PIE) en Chile, inicialmente diseñado para estudiantes con necesidades especiales (Aguilera *et al.*, 2023). Sin embargo, algunas medidas, como la disciplina autoritaria en Chile y México, tienden a homogeneizar la educación hacia la cultura local. Esto responsabiliza al estudiante de su adaptación escolar y dificulta la transición hacia una escuela intercultural (Bustos y Pizarro, 2017; Beniscelli *et al.*, 2019; Rodríguez, 2021; Bustos y Gairín, 2017; Jara y Vuollo, 2019; Pincheira, 2020; Romo *et al.*, 2020).

Asimismo, en Chile, México, Brasil y Argentina han puesto en práctica otras iniciativas para visibilizar la diversidad y promover la inclusión en el entorno escolar; como festivales interculturales, muestras culinarias, presentaciones de bailes e himnos de diferentes culturas, así como proyectos pedagógicos centrados

en la valorización de sus derechos (Campos, 2018; Jiménez y Fardella, 2015; Kohatsu *et al.*, 2020; Catalán, 2021; Cerón *et al.*, 2017; Flanagan *et al.*, 2022; Valdés *et al.*, 2019; Segovia y Rendón, 2020, Beniscelli *et al.*, 2019; Martínez, 2016).

### **Estrategias pedagógicas docentes y sus desafíos.**

En Colombia, Argentina, Chile y México, los docentes afrontan desafíos para cumplir un rol activo en la identificación y tratamiento de los problemas que impactan a los estudiantes migrantes, por falta de preparación y habilidades para abordar la diversidad multicultural (Millán *et al.*, 2021; Médor *et al.*, 2022; Gelber *et al.*, 2021; Valdéz *et al.*, 2018; Poverene, 2017; Pavez *et al.*, 2019a, 2019b; Cigarroa *et al.*, 2016). Debido a esto, insisten en que es necesario recibir una capacitación continua y sensibilización intercultural para el desarrollo profesional (Cerón *et al.*, 2017; Franco, 2014; Herrera y Montoya, 2019; Campos, 2018; Aravena *et al.*, 2019).

Una dificultad particular en Colombia, México y Chile es la sobrecarga de estudiantes, especialmente en planteles educativos públicos. Esta situación, junto a la limitación de recursos económicos, dificulta la participación docente en programas de formación (Millán *et al.*, 2021; Herrera y Montoya, 2019; Ramírez y Gómez, 2023; Henríquez, 2022, Cigarroa *et al.*, 2016).

En Chile y Ecuador, a pesar de promover un modelo educativo intercultural, reconocen la falta de fundamentación teórica y conceptual para su implementación. Algunos entornos escolares chilenos tienden hacia la integración en lugar de la inclusión, y la responsabilidad de lograr una verdadera inclusión recae en los docentes; quienes enfrentan obstáculos como la falta de recursos y competencias efectivas, ya que las políticas públicas a veces están desconectadas de la realidad de las aulas (Pincheira, 2020; Delgado *et al.*, 2020; Joiko y Vásquez, 2016; Henríquez, 2022; Alarcón *et al.*, 2020; Segovia y Rendón, 2020).

A pesar de estos desafíos, en Chile, México y Brasil los docentes han hecho esfuerzos por adaptar el currículo y las estrategias de enseñanza, empleando enfoques de enseñanza expositiva e interactiva. Han desarrollado y traducido guías e itinerarios de estudios interdisciplinarios para promover la inclusión y la igualdad (Alarcón *et al.*, 2020; Ramírez, 2022; Poblete, 2018; Kohatsu *et al.*, 2020; Valledor *et al.*, 2020). Contrario a esto, algunos docentes en Argentina y Chile no ven la necesidad de usar estrategias, ya que no asocian la migración con problemas de aprendizaje (Pozzo y Segura, 2013; Bustos y Díaz, 2018).

En este contexto, tanto en Chile, México y Honduras los docentes fomentan la participación y los intercambios culturales en el aula basándose en su conocimiento personal, a través del respeto, la solidaridad, la escucha activa, los juegos y la música. Perciben estas experiencias como una fuente valiosa de información

sobre la actualidad, tradiciones y realidades culturales, al ser esta una oportunidad para atender la diversidad, mejorar sus prácticas de enseñanza y enriquecer el currículo en el aula (Hernández, 2016; Mora, 2022; Flanagan *et al.*, 2022; Ramírez, 2022; Gluckman *et al.*, 2021; Herrera y Montoya, 2019; Fierro y Urtubia, 2022; Cerón *et al.*, 2017; Salas *et al.*, 2021; Aravena *et al.*, 2019; Muñoz *et al.*, 2021; Beniscelli *et al.*, 2019; Toledo *et al.*, 2022). Además, en Uruguay, los docentes han implementado Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el objetivo de abordar la diversidad de estudiantes (Da Silva *et al.*, 2019).

Frente a la diversidad lingüística y cultural en los centros educativos en México y Honduras, los docentes utilizan nuevas estrategias visuales, fomentan la cooperación entre estudiantes y permiten que realicen tareas en su lengua materna, reconociendo que los enfoques tradicionales pueden no ser adecuados y que el rendimiento académico no debe medirse por un idioma que no dominan (Zambrano y Ávila, 2018; Gluckman *et al.*, 2021; Franco, 2017; Rodríguez, 2020). Asimismo, los docentes chilenos utilizan aulas de acogida, grupos diferenciales con enfoque migrante, estudiantes tutores y grupos interactivos, considerando la barrera idiomática como una oportunidad para enriquecer la cultura y el entendimiento mutuo (Campos, 2018; Romo *et al.*, 2020; Campos, 2019; Pavez *et al.*, 2019b; Valdés *et al.*, 2019; Jiménez *et al.*, 2020).

Cabe mencionar que en México, y en algunos estudios realizados en Chile, se identifican diversas perspectivas entre los educadores en relación con la presencia de migrantes en el aula, acusándolos de afectar a las familias locales y reducir el nivel académico. Esto ha llevado a la implementación de estrategias excluyentes, como agrupar a estudiantes migrantes para evitar retrasos en el grupo (Salas *et al.*, 2017; Segovia y Rendón, 2020; Cerón *et al.*, 2017; Jiménez y Fardella, 2015; Cigarroa *et al.*, 2016).

No obstante, en otros estudios en Chile, así como investigaciones en Brasil y Argentina, algunos docentes perciben positivamente a los estudiantes migrantes, que describen un rendimiento igual o superior al de los estudiantes locales. Atribuyen esto a la motivación, la crianza familiar y la necesidad de aceptación social, destacando que no se debe asociar la nacionalidad de los estudiantes con su rendimiento (Bustos y Mondaca, 2018; Bustos y Gairín, 2017; Bustos y Díaz, 2018; Pozzo y Segura, 2013; Kohatsu *et al.*, 2020; Beniscelli *et al.*, 2019).

### **Conflictos interculturales educativos.**

Se contrastó que en Chile, México, Colombia, Argentina y Perú la discriminación y la exclusión son experiencias comunes para los estudiantes migrantes, soportan xenofobia, racismo, prejuicios, estereotipos e hipersexualidad. Son a menudo

víctimas de violencia verbal, burlas, agresiones físicas y cuestionamientos hacia sus derechos sociales por parte de sus compañeros locales, docentes y/o comunidades. Los motivos de discriminación varían, siendo el género, habilidades lingüísticas, aspectos físicos, origen étnico y la nacionalidad los más comunes. Esto afecta su desempeño académico y la adaptación escolar (Millán *et al.*, 2021; Stang *et al.*, 2021; Médor *et al.*, 2022; Ramírez y Gómez, 2023; Rodríguez, 2020; Taruselli, 2020; Andreucci *et al.*, 2021; Caqueo *et al.*, 2019; Herrera y Montoya, 2019; Bustos y Díaz, 2018; Rodríguez *et al.*, 2022; Poblete y Galaz, 2017; Hernández, 2016; Flanagan *et al.*, 2022; Bustos y Pizarro, 2017; Pavez *et al.*, 2019b; Salas *et al.*, 2021; Pozzo y Segura, 2013; Poverene, 2017; Ledesma *et al.*, 2018; Gelber *et al.*, 2021; Pavez *et al.*, 2019a; Martínez, 2016; Muñoz *et al.*, 2022; Cigarroa, *et al.*, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, distintos estudios en Chile y México han destacado que tanto estudiantes migrantes como nacionales reflejan las creencias y valores de sus familias y entornos sociales en su comportamiento (Toledo *et al.*, 2022; Pavez *et al.*, 2019b; Bustos y Gairín, 2017; Bustos y Díaz, 2018; Campos, 2018; Cigarroa *et al.*, 2016).

Por un lado, para abordar estas problemáticas, han implementado estrategias en diferentes contextos. En Chile, se destaca la figura de la mediadora escolar y los docentes para prevenir ofensas basadas en la nacionalidad (Valdés *et al.*, 2019; Beniscelli *et al.*, 2019). En Colombia se han formado redes solidarias entre las familias y la escuela, destacando el involucramiento y liderazgo de los alumnos para combatir la discriminación (Rodríguez *et al.*, 2022). Asimismo, los estudiantes en Chile muestran empatía y solidaridad hacia sus compañeros migrantes, especialmente aquellos con historias de conflicto en sus países de origen, asumiendo un papel de protección e integración (Catalán, 2021; Campos, 2018; Campos, 2021; Saldivia y Médor, 2020).

Por otro lado, están los efectos de la migración en el bienestar psicológico. En Colombia y Chile se evidencia que los migrantes escolares enfrentan un duelo migratorio, causado por el distanciamiento familiar, amigos y entornos significativos, sumado al choque cultural entre estudiantes nacionales y extranjeros (Fierro y Urtubia, 2022; Millán *et al.*, 2021; Rodríguez *et al.*, 2022; Campos, 2018). En consecuencia, en Costa Rica y México se subraya la necesidad de brindar apoyo psicológico a los estudiantes migrantes, considerando el impacto en el desarrollo socioemocional y educativo (Artavia, 2020; Salas *et al.*, 2021).

Finalmente, aunque los estudiantes valoran la cercanía con los profesores y la amabilidad en las escuelas chilenas, consideran necesario mejorar la empatía y el reconocimiento de su esfuerzo, especialmente en las evaluaciones (Bustos y Mondaca, 2018; Sanhueza *et al.*, 2014). Los alumnos retornados en México

perciben la estructura educativa como autoritaria y temen que las actitudes aprendidas en Estados Unidos puedan ser mal interpretadas como falta de respeto (Franco, 2014; Franco, 2017; Ramírez y Gómez, 2023).

### **Familias migrantes en la inclusión educativa.**

La migración influye en la estructura familiar, por ende, en la adaptación social y académica de los escolares en Colombia, Chile y México. Esta transforma a las familias tradicionales en transnacionales, y afecta la disponibilidad y el apoyo de los padres para la crianza activa de sus hijos (Millán *et al.*, 2021; Ramírez y Gómez, 2023; Andreucci *et al.*, 2021; Joiko y Vásquez, 2016; Camacho y Vargas, 2017; Lahoz, 2021; Salas *et al.*, 2021).

Además, en México, Argentina y Chile las familias deben enfrentar las diferencias culturales y lingüísticas que afectan la adaptación escolar y el rendimiento académico. Debido a esto, proponen soluciones como cursos de español, docentes bilingües, uso de tecnologías, mediadores culturales, enseñar autónomamente a sus hijos el idioma local, contratar profesores o preferir escuelas privadas (Franco, 2017; Pozzo y Segura, 2013; Salas *et al.*, 2021; Toledo *et al.*, 2022; Ramírez y Gómez, 2023; Rodríguez, 2020; Herrera y Montoya, 2019). En contraste, en Brasil, los padres migrantes valoran la calidad de la enseñanza y no parecen preocupados por la pérdida de su lengua materna (Kohatsu *et al.*, 2020).

Otro aspecto para considerar es el desafío socioeconómico de algunas familias migrantes de México y Chile. Esto afecta la representación educativa de los estudiantes, debido a que ambos progenitores suelen desempeñar trabajos poco calificados, con mayor carga laboral e ingresos inferiores (Rodríguez, 2020; Rodríguez *et al.*, 2022; Castillo *et al.*, 2018). En Argentina también se evidencia preocupación por las necesidades básicas insatisfechas que afectan el proceso educativo (Martínez, 2016). Asimismo, en México, aunque algunas familias prefieran la educación privada porque garantiza una educación de mayor calidad, la falta de recursos los lleva a elegir una escuela pública (Camacho y Vargas, 2017).

## **Discusión**

Los gobiernos reconocen el derecho a la educación, tanto en el marco de los derechos humanos como en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que promueven una educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2015). Sin embargo, los hallazgos revelan que la inclusión educativa de los migrantes

en Latinoamérica enfrenta desafíos significativos, como la falta de protocolos estandarizados, adaptación curricular y prejuicios en la admisión. Si bien algunos países, como Chile y Colombia, han implementado decretos y normativas para facilitar el acceso, estos derechos no se integran explícitamente en la estructura interna del sistema educativo. En contraste, Costa Rica y Uruguay han integrado estos derechos en su marco legal migratorio, promoviendo la inclusión. A pesar de contar con una ley migratoria avanzada, Argentina todavía enfrenta desafíos en la implementación de políticas inclusivas debido a prácticas homogeneizadoras (Poblete, 2019). Es fundamental mantener un compromiso gubernamental e institucional centrado en los derechos humanos para mejorar la efectividad y coherencia de las políticas educativas dirigidas a los migrantes escolares en Latinoamérica.

Las disposiciones legales son fundamentales para establecer políticas y asignar recursos en el ámbito educativo, pero por sí solas no son suficientes. A pesar de los modelos inclusivos propuestos en el sistema educativo de los estudios, Neira *et al.* (2021) refieren que estos no asumen completamente la responsabilidad de proporcionar recursos y mejorar las políticas educativas relacionadas con la migración. Asimismo, Loyola (2020) plantea que las dificultades para lograr una educación inclusiva se deben a desigualdades en la distribución de recursos y un sistema económico que no garantiza plenamente el derecho a la educación. Por consiguiente, es clave que los marcos normativos sean claros y específicos, respaldados por recursos financieros y humanos, adecuados para garantizar su implementación.

A pesar de las iniciativas encontradas en las escuelas latinoamericanas, como las presentaciones multiculturales, González (2021) destaca que estas no aseguran por sí solas una educación de calidad. Advierte el riesgo de convertirse en simples representaciones folclóricas sin centrarse en innovaciones pedagógicas que garanticen una verdadera inclusión. Esto difiere de los programas oficiales de acogida establecidos en la Unión Europea, los cuales promueven la inclusión de estudiantes migrantes y garantizan el logro académico y la equidad de oportunidades (Jiménez *et al.*, 2017a). Dado que la mayoría de los estudios se centran en la integración en lugar de la inclusión, resulta esencial adoptar un enfoque pedagógico integral para garantizar la inclusión de los estudiantes migrantes, priorizando su bienestar y desarrollo académico.

Pese a las políticas de acceso al sistema educativo para escolares migrantes, una vez que ingresan no se aborda explícitamente cómo implementar prácticas inclusivas en aspectos curriculares o de convivencia (Poblete, 2019). Según los resultados, los docentes enfrentan desafíos para incorporar de manera inclusiva a los estudiantes migrantes debido a barreras lingüísticas y culturales, la sobrecarga de alumnos, la escasa capacitación y falta de habilidades para gestionar

la diversidad multicultural. Por lo cual, es necesario un enfoque integral que involucre la capacitación docente, alineado con el cuarto objetivo sobre educación de calidad contemplado en la *Agenda educativa 2030* (UNESCO, 2015).

Además, Rodríguez (2019) sugiere implementar un trabajo colaborativo entre todo el equipo educativo para abordar los desafíos actuales de manera más efectiva. Se recomienda actualizar los planes de estudio de la formación docente para que los futuros profesores estén preparados para manejar la diversidad cultural y lingüística en el aula.

Es clara la presencia de discriminación hacia los migrantes escolares latinoamericanos, incluso cuando existe un marco común internacional como la «Convención internacional sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial» (Poblete, 2019). Asimismo, se evidencia un efecto notable en la salud mental de los escolares migrantes, tal como lo afirma Neira *et al.* (2021), quienes sugieren que el proceso migratorio incide directamente en su rendimiento académico y bienestar emocional. A pesar de esto, el sistema educativo no proporciona los apoyos necesarios, colocándolos en desventaja frente a los estudiantes nacionales. Por ello, se sugiere alinear las leyes nacionales con las convenciones internacionales para proteger los derechos de los migrantes escolares.

Según los resultados, la migración impacta en la dinámica familiar, afectando la adaptación escolar debido a desafíos socioeconómicos que inciden en las decisiones educativas y en el grado de acompañamiento escolar. Pese a los compromisos gubernamentales de garantizar la educación al margen del estado migratorio de las familias, las limitaciones económicas pueden generar desigualdades (Lázaro *et al.* 2022). Aunque algunas familias migrantes optan por estrategias alternativas de educación, es fundamental que la escuela, la comunidad y el Estado garanticen un entorno educativo inclusivo y de apoyo integral.

## Conclusión

En Latinoamérica se garantiza el acceso a la educación en constituciones y marcos legales, pero las diferencias en cómo se establecen los derechos educativos pueden variar entre países. Por lo tanto, la inclusión educativa escolar de los migrantes en Latinoamérica enfrenta desafíos significativos; como barreras idiomáticas, dificultades en entornos multiculturales y actos discriminatorios. Además, los docentes se esfuerzan por adaptar el currículo y las estrategias de enseñanza, enfrentando limitaciones de recursos y habilidades para promover la inclusión. Asimismo, las familias migrantes afrontan desafíos socioeconómicos que influyen en las decisiones educativas y en el grado de acompañamiento escolar. En el

contexto migratorio latinoamericano, estos resultados cuestionan la preparación de los sistemas educativos y reflejan desafíos en la implementación de las políticas educativas para garantizar una inclusión educativa efectiva para los migrantes escolares.

Es crucial adoptar un enfoque integral que considere los logros académicos y las necesidades de la comunidad educativa, mediante el desarrollo de políticas educativas para migrantes centradas en el desarrollo humano y la inclusión social, ya que el simple acceso a la educación no garantiza una inclusión educativa de calidad.

Se sugiere que investigaciones posteriores se concentren en desarrollar soluciones prácticas que aborden los desafíos identificados y contribuyan significativamente a la calidad de la inclusión educativa de los escolares migrantes latinoamericanos.

## Referencias

- Aguilera, R., Tobar, P. y Rojas, L. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>
- Alarcón, J., Gotelli, C. y Díaz, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15092.049>
- Andreucci, P., Mansilla, C. y Montecino, C. (2021). Inclusión Educativa y Parentalidad Positiva: la perspectiva de niños y niñas inmigrantes venezolanos/as de primer ciclo escolar en escuelas públicas de Santiago de Chile. *Educación*, 30(59), 1-22. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.009>
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. y Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la región de la Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 55-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>

- Artavia, C. (2020). Adolescentes migrantes nicaragüenses en el sistema educativo costarricense: reflexiones desde y para la orientación. *Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 192-209. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.10>
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, 50, 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for Inclusion*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bustos, R. y Díaz, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123-148. <https://doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>
- Bustos, R. y Mondaca, C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, Norte de Chile. *Interiencia*, 43(12), 816-822. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33958034002>
- Bustos, R. y Pizarro, E. (2017). Migrantes en aulas de la frontera chilena: representaciones según el país de origen. *Prisma Social*, (19), 215-235. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1676>
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Camacho, E. y Vargas, E. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de Estados Unidos de América en Baja California, México. *Sinéctica*, (48), 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/659>
- Campos, J. (2018). Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 155-167. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735campos10>
- Campos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>

- Campos, J. (2021). Representaciones sociales sobre la migración haitiana en la escuela chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4712>
- Caqueo, A., Flores, J., Irrarrázaval, M., Loo, N., Páez, J. y Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia psicológica*, 37(2), 97-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Castillo, D., Santa, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Catalán, R. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos* 47(2), 371-387. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200371>
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Cigarroa, R., Rojas, M., Evangelista, A. y Saldívar, A. (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México). *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 85-104. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2067/2032>
- Córdoba, C., Rojas, K. y González, R. (2022). Segregación escolar de estudiantes migrantes en escuelas de Santiago, Chile. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-31. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.seem>
- Da Silva, M., Rivero, E., Chiarino, N. y Pereyra, L. (2019). Aprendizaje colaborativo mediado por TIC en una escuela pública con niñez migrante de Montevideo. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 130-150. <https://doi.org/10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8718>

- Delgado, D., García, D., Cabrera, L. y Erazo, J. (2020). Migración en Educación: Una necesidad invisibilizada. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 265-288. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.783>
- Díaz, M. (2017). *Inclusión escolar y migrantes: Representaciones sociales de quienes lideran los procesos educativos del alumnado diverso* [Tesis de Maestría]. Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile. <https://repositorio.udd.cl/bitstreams/c082a857-fc0e-40ca-ad02-66e147abcee1/download>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.001>
- Entrena, F. (2012). Migraciones globales y reterritorialización de los espacios locales: una aproximación tridimensional. *Papeles de Población*, 18(72), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/112/11223536002.pdf>
- Fierro, C. y Urtubia, T. (2022). Intervenciones psicosociales y sus dispositivos de apoyo a estudiantes migrantes en escuelas de educación básica de La Comuna de Santiago, Región Metropolitana de Chile. *Cuaderno de Trabajo Social*, 19(1), 93-121. <https://cuadernots.utem.cl/?p=1423>
- Flanagan, A., Cáceres, K. y Reyes, J. (2022). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas inclusivas. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 189-199. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11997>
- Franco, M. (2014). Escuela de Papel. Intervención educativa en una Institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica*, (43), 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/19>
- Franco, M. (2017). Madres migrantes en la escuela mexicana. Su papel mediador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(3-4), 61-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.136>
- Gelber, D., Ávila, N., Espinosa, M., Escribano, R., Figueroa, J. y Castillo, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>

- Gluckman, M., Summers, K., & Román, B. (2021). Honduran Teachers' Experiences with Transnational Students in Rural Schools. *Trace*, (79), 182-206. <https://doi.org/10.22134/trace.79.2021.763>
- Gómez, S. y Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2501>
- González, I. (2021). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva*. Ediciones Pirámide.
- Groisman, L. y Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Crítica Educativa*, 3(3), 5-24. <https://doi.org/10.22476/revted.v3i3>
- Henríquez, E. (2022). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo antirracista, decolonial y humanizado. *Polis Revista Latinoamericana*, 22(64), 61-98. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682023000100072&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682023000100072&script=sci_abstract)
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Herrera, M., & Montoya, E. (2019). Child Migrants Returning to Culiacán, Sinaloa, Mexico. A Familial, Educational, and Binational Challenge. *Ánfora*, 26(46), 137-161. <https://doi.org/10.30854/anf.v26.n46.2019.557>
- International Organization for Migration. (2019). *World Migration report 2020*. <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2020-interactive/>
- Jara, L. y Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 333-351. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>

- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado: en contextos educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408005>
- Jiménez, F., Lalueza, J. y Fardella, K. (2017a). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017b). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-940>
- Jiménez, F., Valdés, R., Hernández, M. y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046218867>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Kohatsu, L., Pereira, M., & Ramos, N. (2020). Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>
- Lahoz, S. (2021). Clima escolar, autoconcepto académico y calidad de vida en alumnos/as de aulas culturalmente diversas. *Estudios Pedagógicos*, 47(1) 7-25. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100007>
- Lázaro, J., Del Aguila, A., Avilés, J., Guerra, A., Auris, M. y Yon, J. (2022). *Educación inclusiva en Latinoamérica: Enfoque intercultural*. Mar Caribe. <https://doi.org/10.31219/osf.io/vg6c4>
- Ledesma, F., Cruz, J. y Rodríguez, S. (2018). Adolescentes inmigrantes, retos y oportunidades en el Sistema Educativo Peruano. *Fides Et Ratio: Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 16(16),

81-98. <https://fidesetratio.ulasalle.edu.bo/index.php/fidesetratio/article/view/116>

- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Loyola, C. (2020). La enseñanza aprendizaje en contextos de diversidad e inclusión en el sistema educacional chileno [tesis de maestría]. Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/15334>
- Martínez, L. (2016). Niñez y migración: concepciones sobre los derechos sociales en la escuela. *Alteridad: revista de educación*, 11(1), 10-20. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.01>
- Médor, P., Moreno, A. y Rivera, E. (2022). Migración, Cultura y Educación Física: las voces de padres y madres. *Retos*, 45, 184-194. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90850>
- Mellado, A., Nocetti, A. y Contreras, G. (2021). Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes. *Revista Educación*, 45(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43355>
- Millán, K., Durán, N., Rodríguez, L. e Hincapié, A. (2021). La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psicoespacios*, 15(26), 1-14. <https://doi.org/10.25057/21452776.1410>
- Mora, M. (2022). Discursos docentes en torno a la presencia de alumnado migrante en la clase de historia: hacia un diálogo de saberes. *Atenea*, (526), 87-109. <https://doi.org/10.29393/At526-4DDMM10004>
- Morales, G., López, J., González, S. y Marín, D. (2022). Comunicación intercultural: “viviendo en Chile” relatos de estudiantes en contexto de migración. *Quaderns de Psicologia*, 24(2), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1691>
- Muñoz, C., Ajagán, L., Martínez, R., Torres, B., Muñoz, C. y Gutiérrez, K. (2021). Migración y escuela: Percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.14>

- Muñoz, C., Torres, B., Muñoz, C. y Aravena, M. (2022). Percepciones de estudiantes de educación secundaria sobre los derechos de personas migrantes. *Praxis educativa*, 26(3), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260315>
- Neira, C., Oviedo, J., Pérez, M. y Soto, C. (2021). Adaptaciones del sistema educativo chileno a la realidad de los estudiantes migrantes en las comunas de la región del bío-bío, de Chile [tesis de pregrado]. Universidad Católica de La Santísima Concepción, Chile. <https://tesis.ucsc.cl/items/f9af292a-d851-42c0-936b-2fb353c7d69d/full>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. *et al.*, (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recresp.2021.06.016>
- Pavez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olguín, C. (2019a). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33960285007>
- Pavez, I., Ortiz, J. y Domaica, A. (2019b). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 163-183. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Pincheira, L. (2020). Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos, y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural. *Transformación*, 16(1), 14-29. <https://www.academica.org/luis.pincheira/4>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.04.001>
- Poblete, R. (2019). Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 353-368. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>

- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Portal de Datos Mundiales sobre la Migración. (2021). *Número total de migrantes internacionales (mediados de año) 2020*. [https://www.migrationdataportal.org/es/international-data?m=2&i=stock\\_abs\\_&t=2020&sm49=5](https://www.migrationdataportal.org/es/international-data?m=2&i=stock_abs_&t=2020&sm49=5)
- Poverene, L. (2017). Sobre prácticas escolares y la derivación de niños/as migrantes bolivianos a servicios de salud mental: “los deriva como quien te tira la pelota y ya se descomprime”. *Anuario de Investigaciones*, 24, 125-133. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/176689>
- Pozzo, M. y Segura, M. (2013). Construcción de identidad en los niños migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 43(4), 67-93. <https://doi.org/10.48102/rlee.2013.43.4.264>
- Ramírez, K. y Gómez, H. (2023). Migración infantil de retorno en Hidalgo: retos educativos y de inclusión social. *Política y cultura*, (59), 55-82. <https://doi.org/10.24275/SPEZ6889>
- Ramírez, A. (2022). Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imie>
- Rodríguez, M. (2020). American Students in Mexican Schools: Gaps and Challenges for Inclusion. *Ethnographic Contributions from Oaxaca, Mexico. Norteamérica*, 15(1), 181-202. <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2020.1.390>
- Rodríguez, M. (2021). Niñez, migración y derecho a la educación. Vulnerabilidades y consecuencias en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México. *Migraciones Internacionales*, 12(16), 1-21. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2343>
- Rodríguez, C., López, S. y Barrera, A. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rlicsnj.20.2.5123>

- Rodríguez, J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Romo, E., Espejo, R., Céspedes, V., y Beltrán, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 59(3), 92-117. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1038>
- Salas, L., Herrera, B. y Salas, M. (2021). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250315>
- Salas, N., Castillo, D., Martín, C., Kong, F., Thayer, L. y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>
- Saldivia, F. y Médor, P. (2020). Proceso de inclusión de estudiantes haitianos en establecimientos municipales pertenecientes a enseñanza media de la XIV Región de los Ríos, con énfasis en educación física. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 132-159. <https://ieya.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1995>
- Sánchez, J. (2021). Migración infantil e inclusión educativa: Un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica. *Educare*, 25(2), 262-284. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.15>
- Sanhueza, S., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 14-162. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/524>
- Segal, U. (2018). Education and Migrants: A View From the United States of America. *Sisyphus- Journal of Education*, 6(1), 120-140. <https://www.redalyc.org/journal/5757/575763873008/html/>

- Segovia, P. y Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Revista Latinoamericana*, (56), 155-171. <https://journals.openedition.org/polis/19337>
- Stang, M., Riedemann, A., Stefoni, C. y Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Taruselli, M. (2020). "¿Por qué me tratan así? no quiero ir, prefiero no ir..." Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *Runa: archivo para las ciencias del hombre*, 41(1), 211-227. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6267>
- Toledo, G., Lizasoain, A., & Cerda, K. (2022). Haitian Immigrant Students' Access and Linguistic Inclusion in Chilean Schools. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 393-409. <https://doi.org/10.15443/RL3223>
- Tomé, M. y Manzano, B. (2016). La Educación inclusiva intercultural en Latinoamérica. *Análisis legislativo. Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 1-17. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/279/261>
- Unesco. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa/PDF/233137spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa/PDF/233137spa.pdf.multi)
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. y Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 261-278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Valdéz, G., Ruiz, L., Rivera, O. y López, A. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonoreense. *Región y Sociedad*, 30(72), 1-30. <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>

- Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la educación*, (52), 49-80. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.795>
- Vega, D. (2017). Flujos migratorios intrarregionales en Latinoamérica: el caso de los indígenas guatemaltecos en la frontera sur de México. *Revista CIMEXUS*, 12(2), 143-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6317393>
- Veloso, B. (2022). Avances y desafíos para una política de inclusión de estudiantes migrantes con perspectiva intercultural [tesis de maestría]. Universidad de Chile, Santiago, Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193098>
- Zambrano, A. y Ávila, L. (2018). Sociabilidad restringida en aulas multiculturales con niños jornaleros itinerantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 351-379. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14057727002>