

# Políticas educativas e infancia migrante: desafíos y oportunidades de inclusión en Sudamérica

Amalia Ruth Carmela Angulo-Zevallos Mg.<sup>a</sup>

Prince Luis Aguirre-Tejada, Mg.<sup>b</sup>

Pontificia Universidad Católica del Perú

 angulo.amalia@pucp.edu.pe

## Resumen

La intensificación de los flujos migratorios intrarregionales ha situado la infancia migrante en el centro del debate educativo sudamericano. Por ello, realizamos una revisión sistemática cualitativa sobre políticas educativas inclusivas para la infancia migrante, apoyándonos en las directrices Prisma 2020, para buscar evidencias sobre su inclusión educativa en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay (2005-2024). Exploramos bases de datos como Scopus y Dimensions AI. Tras el cribado, 25 estudios cumplieron con los criterios de inclusión. Los hallazgos nos revelaron avances desiguales en políticas de acceso, discriminación estructural persistente y necesidad de formación docente en interculturalidad. Identificamos marcos normativos y redes de apoyo comunitario como facilitadores clave. Los resultados destacan la urgencia de políticas públicas integrales, intersectoriales y culturalmente sensibles que garanticen derechos, cohesionen comunidades y fortalezcan la respuesta institucional frente a la migración forzada infantil en la región.

## Palabras clave

Infancia migrante; políticas educativas; discriminación; inclusión; revisión sistemática.

## Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco; Tesaurus Eric.

## Puntos clave

- Existen marcos legales avanzados de políticas educativas que garantizan el acceso escolar inmediato para la niñez migrante, aunque coexisten en la práctica con exigencias documentales restrictivas.
- La discriminación, la poca formación intercultural en docentes y la precariedad económica configuran dinámicas que obstaculizan la inclusión escolar efectiva de la niñez migrante.

## Para citar este artículo

Angulo-Zevallos, A., & Aguirre-Tejada, P. (2026). Políticas educativas e infancia migrante: desafíos y oportunidades de inclusión en Sudamérica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(2), 1-31. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.24.2.6841>

## Historial

Recibido: 26.09.2025

Aceptado: 27.07.2025

Publicado: 29.04.2026

## Información artículo

Esta revisión sintetiza la evidencia empírica publicada entre 2005 y 2024, lo que nos permitió identificar patrones, brechas y oportunidades de política pública en los seis países analizados.

Área: sociología. Subárea: educación.

## Ciencia abierta

Este artículo no permite acceso a material suplementario y a los datos originales de la investigación.

# Educational Policies and Migrant Children: Challenges and Opportunities for Inclusion in South America

## Abstract

The intensification of intra-regional migration flows has placed migrant children at the centre of South America's educational debate. Accordingly, this study systematically reviews, following Prisma 2020 guidelines, the evidence on educational inclusion in Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Peru and Uruguay (2005-2024). Databases such as Scopus and Dimensions AI were explored; after screening, 25 studies met the inclusion criteria. The results show, on the one hand, uneven progress in access and, on the other, persistent structural discrimination together with limited teacher training in interculturality. Normative frameworks and robust support networks emerge as key facilitators. Consequently, comprehensive, inter-sectoral and culturally sensitive public policy is required to guarantee rights, strengthen institutional responses and foster social cohesion in a sustainable, effective and lasting manner.

## Keywords

Migrant childhood; educational policies; discrimination; inclusion; systematic review.

## Políticas educacionais e crianças migrantes: desafios e oportunidades para a inclusão na América do Sul


## Resumo

A intensificação dos fluxos migratórios intrarregionais colocou a infância migrante no centro do debate educacional sul-americano. Assim, este estudo revisa sistematicamente, de acordo com as diretrizes Prisma 2020, as evidências sobre inclusão educacional na Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai (2005-2024). Foram exploradas bases como Scopus e Dimensions AI; após a triagem, 25 estudos atenderam aos critérios de inclusão. Os resultados revelam, por um lado, avanços desiguais de acesso e, por outro, discriminação estrutural persistente, juntamente com escassa formação docente em interculturalidade. Marcos normativos e sólidas redes de apoio destacam-se como facilitadores. Conseqüentemente, exige-se uma política pública integral, intersetorial e culturalmente sensível que garanta direitos, fortaleça a resposta institucional e promova a coesão social de forma sustentável, efetiva e duradoura.

## Palavras-chave

Infância migrante; políticas educacionais; discriminação; inclusão; revisão sistemática.

## Información autores

(a) Trabajadora Social, Universidad Nacional Federico Villareal. Magíster en Gerencia, Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.  0009-0006-9208-7255. H5:0. Correo electrónico: [angulo.amalia@pucp.edu.pe](mailto:angulo.amalia@pucp.edu.pe)

(b) Sociólogo, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Magíster en Gerencia Social, Pontificia Universidad Católica del Perú.  0000-0001-5628-4653. H5:1. Correo electrónico: [prince.aguirre@pucp.edu.pe](mailto:prince.aguirre@pucp.edu.pe)

## Introducción

En las últimas décadas, América del Sur ha experimentado un viraje demográfico sin precedentes, impulsado por crisis políticas, conflictos armados, desastres naturales y nuevos regímenes de libre tránsito que han acelerado los flujos migratorios intrarregionales (Czaika & de Haas, 2013; Hollifield *et al.*, 2014). Países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay se han posesionado como principales receptores de población migrante y, con ello, la infancia migrante y su acceso al derecho fundamental de la educación ha pasado al centro del debate regional. Las proyecciones dan cuenta de un crecimiento de siete a casi 15 millones de personas migrantes entre 1990 y 2020, cifra que revela la urgencia de respuestas estatales integrales (Cruces *et al.*, 2023). Este contexto convierte a la infancia migrante en un grupo altamente vulnerable, con necesidades específicas que muchas veces no son adecuadamente reconocidas ni atendidas por los sistemas escolares vigentes.

En este escenario, la escuela se erige como un espacio decisivo para el bienestar y la integración social; sin embargo, rara vez el sistema educativo ha respondido con la celeridad y la profundidad que exigen los nuevos contextos. Como advierten Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001), «las políticas deben ser culturalmente relevantes y adaptadas a las experiencias de los estudiantes inmigrantes para promover su éxito académico» (p. 176).

Aunque con frecuencia los conceptos *integración* e *inclusión* se emplean como sinónimos, estos vocablos derivan de lógicas claramente diferenciadas. La *integración* alude a la incorporación del alumnado migrante mediante la adaptación al currículo y a la cultura dominante, de modo que la carga del ajuste recae casi exclusivamente en el propio grupo de estudiantes. Por su parte, la *inclusión* se basa en un enfoque de derechos que exige transformar las estructuras escolares para acoger y valorar las diversidades culturales, lingüísticas y sociales presentes en las aulas. Esta distinción coincide con la evidencia aportada por Aguayo-Fernández *et al.* (2023), quienes advierten que los enfoques que se limitan a la *integración* tienden a reproducir jerarquías culturales que invisibilizan las diferencias y marginalizan a las personas estudiantes migrantes, mientras que los enfoques

inclusivos buscan transformar el espacio educativo para promover el reconocimiento de la presencia y participación auténtica de la diversidad cultural. Así mismo, Walsh (2009) plantea que solo una interculturalidad crítica —opuesta a la versión funcional y neoliberal— tiene la potencia de cuestionar las relaciones de poder y propiciar una transformación estructural de la sociedad.

A lo largo de este artículo, por tanto, emplearemos la expresión *inclusión educativa* para referirnos a políticas y prácticas que garantizan la participación plena, el aprendizaje significativo y el reconocimiento activo de todas las identidades presentes en la comunidad escolar (Ainscow & Miles, 2008). En tal sentido, promover la inclusión implicará no solo garantizar el acceso, sino también propiciar la participación plena y el aprendizaje significativo de la infancia migrante.

Definir con precisión el sujeto de estudio resulta igual de crucial. Siguiendo el marco de Unicef (2023), por *infancia* nos referimos aquí al tramo etario de 3 a 16 años, en el que la primera infancia abarca el rango de 3 a 5 años, la educación primaria el de 6 a 11 años, y la secundaria o media el de 12 a 16 años. Si bien la evidencia analizada se concentra en los niveles básico y medio, la escasez de estudios sobre la primera infancia migrante constituyó una brecha importante en nuestro trabajo. Más allá de la edad, esta investigación atiende la complejidad de identidades que se intersecan (género, etnicidad, estatus socioeconómico y nacionalidad) y que configuran experiencias educativas diferenciadas.

Para situar el fenómeno en clave analítica, articulamos tres marcos conceptuales. El primero, las teorías de movilidad humana y desarrollo social, nos permitieron entender a la migración como un fenómeno estructural vinculado a transformaciones globales de desigualdad y, en general, a la transformación social (Betts, 2010; Castles, 2010; Recchi & Safi, 2024). En segundo lugar, los estudios sobre la infancia reivindican a niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales activos —no como simples receptores de políticas—, cuyas experiencias están modeladas por contextos históricos y culturales (James & Prout, 1997; Kehily, 2010; Pavez-Soto, 2013). El enfoque de la interseccionalidad permite visibilizar la manera en que dimensiones como el género, la etnicidad, la nacionalidad y el estatus socioeconómico interactúan en la experiencia educativa de la infancia migrante (Collins, 2000; Crenshaw, 2015; McCall, 2005). En conjunto, estos enfoques ofrecen un lente amplificador para analizar la manera en que las políticas educativas inciden o no en la trayectoria escolar de la infancia migrante.

Bajo este entramado teórico, en el presente estudio nos propusimos analizar críticamente los enfoques, barreras y facilitadores que caracterizan las políticas educativas

dirigidas a la infancia migrante en los seis países mencionados durante el periodo 2005-2024. La pregunta central que orientó la investigación fue: ¿cómo se han diseñado, implementado y evaluado las políticas educativas para la inclusión de la infancia migrante en los niveles inicial, básico y medio en seis países sudamericanos entre 2005 y 2024? Para responderla, llevamos a cabo una revisión sistemática comparativa, la cual presentamos siguiendo el protocolo Prisma 2020. La búsqueda en Scopus y Dimensions AI arrojó 85 registros; tras el proceso de cribado, 25 estudios cumplieron los criterios de inclusión de rigor metodológico, relevancia temática y cobertura geográfica.

Organizamos el análisis del estudio en torno a tres dimensiones: 1) los marcos normativos sobre acceso y permanencia, ejercicio con el que abordamos específicamente las políticas educativas dirigidas a estudiantes migrantes en los niveles básica y media, sin incluir otros niveles o grupos poblacionales. Este enfoque nos permitió explorar cómo los sistemas educativos afrontan los retos asociados a la creciente movilidad humana forzada, lo que contribuye a una comprensión más profunda de la capacidad de las políticas públicas para fomentar la inclusión efectiva y el desarrollo integral de esta población migrante en situación de vulnerabilidad; 2) las estrategias institucionales de inclusión; y 3) las barreras y facilitadores pedagógicos, socioculturales y estructurales. Los resultados preliminares mostraron avances desiguales en materia de acceso, persistencia de discriminación estructural y carencias en la formación docente intercultural, pero también identificamos experiencias prometedoras de políticas públicas educativas, especialmente en contextos donde se ha promovido una coordinación intersectorial y una participación de la sociedad civil.

En países como Chile y Colombia, por ejemplo, se han implementado estrategias de flexibilización curricular, sistemas de registro escolar alternativo y formación docente en competencias interculturales. No obstante, estas iniciativas suelen estar limitadas a contextos urbanos y enfrentan dificultades para su escalamiento y sostenibilidad.

Con este aporte, se ha buscado desde el análisis de las políticas educativas contribuir a una comprensión más profunda de las condiciones necesarias para garantizar una educación inclusiva y equitativa para la infancia migrante en América del Sur. De igual manera, se aspira a incidir en la agenda pública y en el debate académico sobre los desafíos y posibilidades de las políticas públicas que dan lineamiento a sistemas educativos en contextos de movilidad humana, reconociendo la educación como un derecho habilitante y una herramienta clave para la cohesión social y la justicia educativa. En suma, al mapear tendencias, logros y desafíos, aspiramos a subsanar vacíos comparativos en la

literatura, orientar el diseño de políticas inclusivas coherentes y sostenibles para la infancia migrante y fortalecer el debate académico sobre la educación como derecho habitante en contextos de movilidad humana.

## Método

Este estudio lo desarrollamos siguiendo los lineamientos para revisiones en ciencias sociales de Gough *et al.* (2017) y lo presentamos conforme a la Declaración Prisma 2020 (Page *et al.*, 2021). Se trata de una revisión sistemática y comparativa de investigaciones empíricas que permiten analizar políticas educativas dirigidas a la inclusión de la infancia migrante en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay.

### Criterios de inclusión y exclusión

Establecimos los siguientes criterios para garantizar la pertinencia y la comparabilidad de los estudios analizados. Incluimos: 1) investigaciones empíricas —cualitativas, cuantitativas y mixtas— publicadas entre 2005 y 2024,<sup>1</sup> periodo que coincide con la irrupción de marcos normativos regionales sobre migración infantil; 2) artículos, capítulos o *working papers* sometidos a evaluación por pares y localizados en Scopus y Dimensions AI; 3) estudios realizados en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay; 4) trabajos centrados explícitamente en políticas, programas o estrategias de inclusión educativa para niños, niñas y adolescentes migrantes de 3 a 16 años. Excluimos: 1) ensayos teóricos, revisiones, tesis u otros documentos sin arbitraje; 2) investigaciones sobre migración interna y educación superior; 3) trabajos cuyo foco principal fuese la salud, el trabajo infantil o cualquier otra área distinta a la educativa; y 4) publicaciones fuera del rango temporal o cuya versión íntegra no estuviera disponible.

### Estrategia de búsqueda

Realizamos la búsqueda sistemática en Scopus y Dimensions AI. La selección de estas dos bases de datos respondió a criterios de fiabilidad, complementariedad y rendimiento empírico. Scopus, editada por Elsevier, constituye una de las plataformas de re-

---

<sup>1</sup> El rango temporal de la revisión (2005 a 2024) responde a los procesos regionales en materia migratoria, como la promulgación de la Ley 25871 de Migraciones en Argentina, y como la reforma educativa chilena, que coinciden con el corte inferior (2005); estas son las primeras normas regionales que incorporan explícitamente la población migrante en el sector educativo. El límite superior (2024) permite capturar los efectos inmediatos de la crisis venezolana y del periodo pospandemia, sin incluir aún estudios preliminares de 2025 (Higgins *et al.*, 2021).

ferencia global para la literatura científica arbitrada y ofrece estándares rigurosos de indexación. Dimensions AI, creada en 2018 por Digital Science (Reino Unido), es una plataforma de acceso abierto que integra publicaciones científicas, proyectos de financiamiento, patentes, ensayos clínicos, documentos de política pública y métricas de impacto (Visser *et al.*, 2021).

La literatura bibliométrica reciente ha validado la complementariedad de ambas fuentes: tanto Dimensions AI como Scopus indexan trabajos en español y portugués (tal como lo evidencian las publicaciones latinoamericanas ubicadas en los cuartiles más altos), lo que amplía la visibilidad de la producción académica regional y favorece una cobertura más exhaustiva de la literatura en revisiones sistemáticas (Martín-Martín *et al.*, 2021; Visser *et al.*, 2021). Igualmente, durante las pruebas preliminares, las ecuaciones de búsqueda diseñadas fueron aplicadas en distintas bases de datos; sin embargo, Scopus y Dimensions AI arrojaron el mayor número de coincidencias pertinentes al objeto de estudio, razón por la cual se optó por trabajar con ambas de manera complementaria.

Dividimos las ecuaciones de búsqueda en tres momentos, empleando infancia migrante o *migrant child* y una búsqueda general en idioma español e inglés (tabla 1) y, en conjunto, con categorías como *school, public policy, education*. Aplicamos estas palabras clave con el operador booleano adecuado, utilizando el delimitador país según correspondiera a la búsqueda.

**Tabla 1**  
*Términos de búsqueda en inglés y español*

Concepto	Términos en inglés (truncados)	Términos en español (truncados)
Migración	migration*, migratory*, migrant*, migrat*	migrante*, migración*
Educación/escuela	education*, school*	educación, escuela, colegio, primaria, secundaria
Política/programa	policy, public policy, program*	política pública, programa*
Infancia/adolescencia	child*, kid*, youth*, adolescen*	infancia, niñez, niño*, niña*, adolescente*
Países	Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú*, Uruguay	Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Uruguay

*Nota.* Consideramos el truncamiento (\*) como técnica que recupera todas las variantes terminológicas (por ejemplo, *migration, migrations, migratory o program, programs, programmes*).

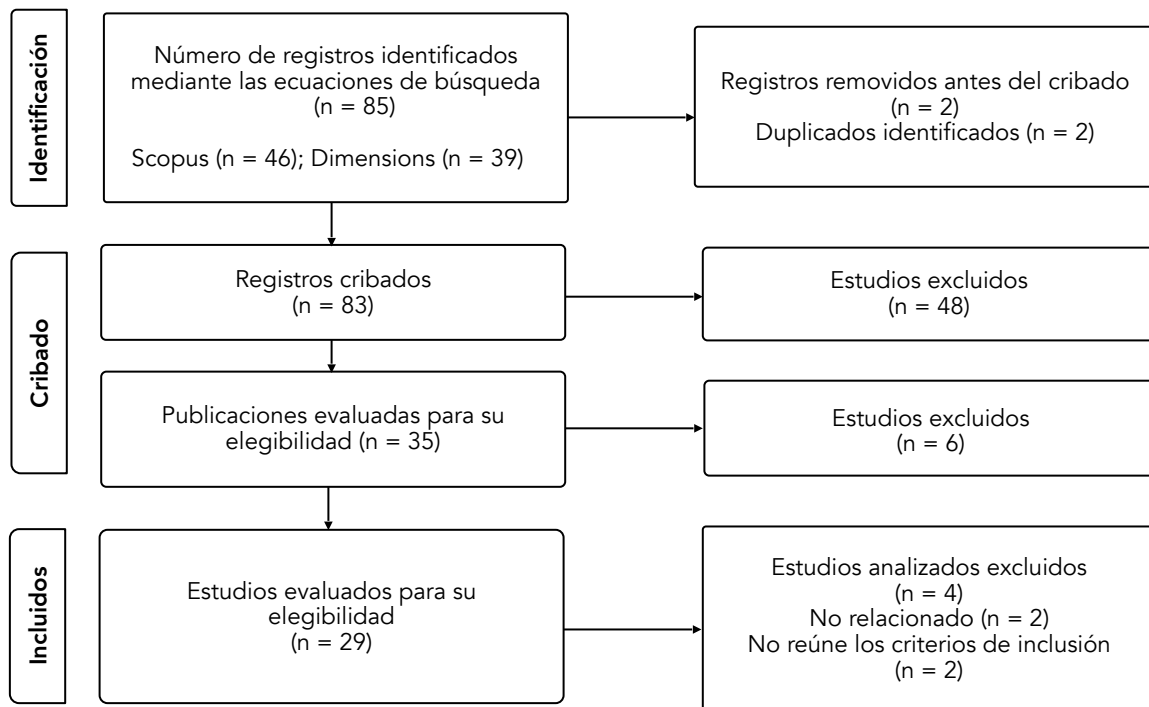
## Selección y evaluación de los estudios

Con relación a la selección de estudios, esta se presenta según el diagrama de flujo del protocolo Prisma (figura 1) y consistió en cuatro etapas:

- *Identificación*: obtuvimos 85 registros iniciales. Tras eliminar duplicados, 83 artículos pasaron a la etapa de selección por título y resumen.
- *Selección*: excluimos 48 artículos que no cumplían con los criterios temáticos y de contexto; dejamos 35 para la revisión completa.
- *Elegibilidad*: la lectura completa de estos documentos nos llevó a excluir seis artículos adicionales, debido a que trataban sobre migración interna o grupos etarios no focalizados.
- *Inclusión*: seleccionamos 25 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión para el análisis. De estos, 22 corresponden a artículos en revistas académicas, dos a capítulos de libros y uno a un documento de trabajo. La mayoría de los estudios fueron publicados en revistas indexadas.

**Figura 1**

*Diagrama de flujo de la búsqueda sistemática*



## Extracción de datos, valoración de estudios y control de sesgo

Efectuamos la búsqueda, selección y valoración de los estudios de manera independiente por parte del equipo revisor, con el propósito de reducir el riesgo de sesgo individual. Cada revisor o revisora exportó los resultados de Scopus y Dimensions AI a hojas de cálculo, donde consolidamos los metadatos (autor/a, año, país, tipo de documento y título).

Después de eliminar los duplicados, examinamos títulos y resúmenes, descartando los registros que no cumplían con los criterios de inclusión. Posteriormente, leímos los textos completos restantes y resolvimos las discrepancias por consenso. Para mejorar la exhaustividad, revisamos las listas de referencias de los artículos incluidos; incorporamos los estudios adicionales localizados mediante esta búsqueda manual, solo si cumplían con los criterios predefinidos.

Evaluamos la calidad metodológica con dos instrumentos estandarizados aplicados de forma ciega entre el equipo de revisión. Para los estudios exclusivamente cualitativos o cuantitativos, usamos el Standard Quality Assessment Criteria (Kmet *et al.*, 2004); así, calificamos por cada ítem con dos puntos (cumple), un punto (parcial) o cero puntos (no cumple). Transformamos la puntuación total en porcentaje y fijamos un punto de corte de  $\geq 50\%$ . Marcamos los ítems no pertinentes según el diseño (por ejemplo, grupo control para estudios etnográficos) como «no requerido», a fin de no penalizar injustamente el artículo. Valoramos los trabajos de enfoque mixto con la Mixed Methods Appraisal Tool (v. 2018; Hong *et al.*, 2018), asignando «sí», «no» o «no lo menciona» a cada componente; aprobamos los estudios con diseño y presentación adecuados. Discutimos los desacuerdos en la puntuación hasta lograr consenso.

## Análisis y síntesis de datos

Codificamos los 25 estudios aceptados y los registramos en una hoja de cálculo maestra. Cada miembro del equipo revisor propuso categorías iniciales basadas en las variables del protocolo (país, año, metodología, política analizada, barreras/facilitadores y resultados). Tras comparar propuestas, acordamos una matriz definitiva y reasignamos los códigos para garantizar uniformidad.

Dada la heterogeneidad de métodos y unidades de análisis, descartamos la realización de un metaanálisis. En su lugar, llevamos a cabo una síntesis narrativa: primero pre-

sentamos las características descriptivas del corpus en una tabla resumen y luego integramos los hallazgos cualitativos y cuantitativos para exponer, de manera estructurada, los facilitadores y barreras a la inclusión educativa de la infancia migrante en los seis países estudiados.

## Consideraciones éticas y control de sesgo

En el estudio analizamos exclusivamente fuentes secundarias de acceso público; el trabajo estuvo, por tanto, exento de revisión ética conforme al reglamento de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Respetamos la propiedad intelectual y las licencias de cada obra y documentamos cada decisión para garantizar la transparencia y replicabilidad. Las fases de doble revisión independiente, la discusión por consenso y la ponderación del rigor metodológico, minimizan el riesgo de sesgo en la síntesis, tal como recomiendan Higgins y Green (2011) para revisiones sistemáticas en ciencias sociales.

# Resultados

## Caracterización general de los estudios analizados

### *Evolución temporal de la producción (2005-2024)*

El corpus evidencia una trayectoria ascendente pero no lineal. Durante la fase fundacional (2005-2015) se publicaron apenas 5 estudios (20 %), centrados en describir las primeras respuestas normativas ante la movilidad intrarregional. Entre 2016 y 2018, la producción se mantuvo estable (1-2 trabajos por año), hasta alcanzar un punto de inflexión en 2019, cuando el número de publicaciones se cuadruplicó ( $n = 8$ ; 32 %), lo que coincidió con el pico de la crisis venezolana. La fase de consolidación (2021-2023) muestra una media sostenida de tres artículos anuales; sin embargo, el primer trimestre de 2024 registra solo un estudio, lo cual sugiere un posible desfase entre la generación de evidencia y su publicación.

### *Distribución geográfica de la autoría*

La investigación presenta asimetrías marcadas entre países. Chile concentra 19 estudios (76 %), y se posiciona como el principal nodo académico; le siguen Argentina y Colombia con dos publicaciones cada uno (8 % respectivamente) y, finalmente, Ecuador y Perú con un estudio por país (4 % cada uno). Esta concentración apunta tanto a la mayor capacidad institucional de investigación chilena como a la priorización explícita del tema migratorio en su agenda educativa nacional (tabla 2).

**Tabla 2**  
*Caracterización de las investigaciones seleccionadas*

Autores (año)	Título del artículo	Metodología	Lugar	Conclusiones
Aguayo-Fernández et al. (2023)	Migration in Chile and educational inclusion: A document study (1980-2021)	Cualitativa (documental)	Chile (nivel nacional)	La evolución normativa muestra el paso de discurso asimilacionista a intercultural, pero la brecha ley/práctica mantiene exclusión de estudiantes migrantes.
Balarin & Escudero (2019)	The Ungoverned Education Market and the Deepening of Socio-economic School Segregation in Peru	Cuantitativa (secundaria)	Perú (nacional)	La libre elección escolar sin regulación reforzó la segregación socio-económica y amplió la brecha de logros.
Bellei et al. (2019)	The Production of Socio-economic Segregation in Chilean Education	Cuantitativa	Chile (nacional)	Los sistemas de voucher y competencia generan escuelas homogéneas por clase social y aumentan segregación.
Caqueo-Urizar et al. (2019)	Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile	Cuantitativa (encuesta)	Arica (Chile)	Alumnos y alumnas migrantes reportan mayor discriminación, correlacionada con estrés aculturativo y menor bienestar escolar.
Carvajal et al. (2021)	Public policies implemented by the Colombian State for the integration of Venezuelan migrants	Cualitativa (documental + caso)	Colombia (Atlántico)	Normativa pionera, pero aplicación local irregular; persisten barreras de acceso a educación y salud.
Chávez et al. (2019)	Promoción de escuelas inclusivas en contextos migratorios rurales	Cualitativa (estudio de caso)	Norte rural de Chile	Participación comunitaria potencia inclusión; aún existen estereotipos y escasos recursos escolares.
Durán (2005)	Subsidios de educación: Impacto en la migración y convergencia regional	Cuantitativa (econométrica)	Chile (nacional)	Subsidios influyeron en migración interna y convergencia regional, sin reducir brechas de equidad.
Galaz et al. (2017)	The operations of exclusion of immigrated people through public policies in Chile	Mixta	Chile (nacional)	Requisitos administrativos reproducen exclusiones; se demanda enfoque de derechos humanos.
Guthrie et al. (2019)	Strength through Diversity	Cualitativa (reporte OECD)	Chile (nacional)	Revela brechas de aprendizaje y bienestar de alumnos y alumnas migrantes; propone reducir segregación y formar docentes.
Jara & Vuollo (2019)	For the right to education of the migrant community in Chile	Cualitativa (participativa)	Antofagasta (Chile)	Mesas de trabajo generan propuestas; inclusión mejora con participación de la comunidad migrante.
Joiko (2023)	Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile	Cualitativa (análisis discursivo)	Chile (nacional)	Políticas crean fronteras simbólicas y burocráticas; se necesita interculturalidad crítica.
Krüger (2019)	Intensity and Impacts of Socio-economic School Segregation in Argentina	Cuantitativa	Argentina (nacional)	Segregación socioeconómica agrava desigualdades de aprendizaje; escuela pública reproduce estratificación social.
Martínez et al. (2021)	Racism, Interculturality, and Public Policies	Cualitativa (revisión sistemática)	Chile-Argentina-España	Racismo estructural en escuelas; urge pasar de integración a interculturalidad crítica.
Poblete & Moraru (2020)	El identificador provisorio escolar en Chile	Cualitativa (doc. más entrevistas)	Chile (nacional)	Facilitó matrícula de niños migrantes, pero trámites complejos y estigmas limitan efectividad.
Mendoza-Lira et al. (2024)	Retention of migrant students in Chile: experiences of four schools	Cualitativa (casos)	Valparaíso (Chile)	Clima escolar acogedor y tutorías favorecen permanencia. Barreras: idioma y precariedad económica.
Pacífico et al. (2022)	Venezuelan Forced Migrants and Refugees in Brazil and Ecuador during COVID-19	Cualitativa (comparativa)	Brasil & Ecuador (frontera)	Pandemia aumentó inseguridad y déficit de servicios; redes comunitarias paliaron necesidades básicas.
Pavez-Soto et al. (2019)	Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile	Cualitativa (entrevistas)	Chile (multirregional)	Docentes valoran diversidad, pero denuncian discriminación; piden formación intercultural y recursos.
Muñoz et al. (2018)	Modernidad, tolerancia y migración: consecuencias para la educación en Chile	Cualitativa (ensayo)	Chile (nacional)	Migración redefine tolerancia y exige educación cívica intercultural incluyente.

Autores (año)	Título del artículo	Metodología	Lugar	Conclusiones
Quintero-Ramos et al. (2023)	Gestión y políticas públicas del Estado colombiano para la integración de la migración: educación	Cualitativa (documental)	Colombia (nacional)	Acciones estatales fragmentarias y sub-financiadas; urge coordinación intersectorial y más recursos.
Riedemann et al. (2020)	From an intercultural education for indigenous peoples to one focused on migration	Cualitativa (contenido)	Chile (nacional)	Giro curricular ignora interculturalidad indígena; se necesita enfoque interseccional.
Serrao (2021)	Los estudios históricos sobre la educación de los italianos en la Argentina	Cualitativa (histórica)	Argentina (Buenos Aires)	Caso italiano muestra rol escolar en integración y preservación cultural; lecciones para migraciones actuales.
Thayer & Duran (2015)	Local Government and Migrants Face to Face	Cualitativa (políticas)	Chile (municipios)	Municipios son nodos críticos para reconocimiento de derechos; éxito depende de recursos y voluntad política.
Toledo et al. (2022)	The target language in social immersion of Haitian immigrants in Chile	Cualitativa (entrevistas)	Chile (escuelas urbanas)	Dominio del español clave para inmersión; docentes divergen en enfoques de enseñanza.
Velásquez-Burgos (2022)	Citizenship education policies and immigration in Chile: A dispositive analysis	Cualitativa (análisis dispositivo)	Chile (nacional)	Políticas de ciudadanía reproducen lógicas neoliberales que marginan a migrantes; propone rediseño basado en justicia social.
Zapata et al. (2015)	Critical inquiry as a way to break the glass between «normal» practices...	Cualitativa (crítica)	Chile (urbano)	Indagación crítica expone prácticas excluyentes y promueve pedagogías humanizadoras.

### Focos temáticos de las investigaciones

La codificación temática agrupó los trabajos en tres grandes áreas:

- *Políticas públicas y migración* (15 estudios; 60 %): analizan marcos normativos, programas nacionales y gobernanza intersectorial.
- *Educación e inclusión* (9 estudios; 36 %): abordan segregación escolar, adaptación curricular y prácticas pedagógicas interculturales.
- *Discriminación y experiencias escolares* (1 estudio; 4 %): examina la vivencia cotidiana de estudiantes migrantes en contextos de hostilidad.

El peso relativo de la primera área confirma el interés predominante por evaluar la eficacia de las políticas migratorias en la garantía del derecho a la educación; no obstante, la escasez de trabajos centrados en las experiencias de discriminación revela un vacío de conocimiento sobre los mecanismos microescolares que obstaculizan la inclusión.

### Caracterización cualitativa: una lectura integrada

La revisión de los 25 estudios empíricos permite trazar un panorama denso y matizado sobre cómo los sistemas escolares sudamericanos —en los niveles de educación básica y media— afrontan el ingreso y la permanencia de la infancia migrante. A fin de ofrecer una mirada coherente, los hallazgos se articulan en tres ejes complementarios: a) marcos normativos; b) estrategias institucionales; y c) barreras/facilitadores pedagógicos, socioculturales y estructurales.

### *Marcos normativos sobre acceso y permanencia*

La legislación que regula la escolarización de niñas, niños y adolescentes migrantes en educación básica y media combina, con distinta intensidad, cuatro corrientes normativas. El enfoque de derechos (eje vertebrador en Chile y Argentina) reconoce la educación como prerrogativa universal, desligada del estatus migratorio, y obliga a los establecimientos a matricular de manera inmediata (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019). Este principio ha permitido sortear trabas documentarias en momentos de oleadas masivas, pero aún coexiste con disposiciones subnacionales más restrictivas. El enfoque de inclusión introduce mecanismos operativos para remover barreras y apoyar trayectorias: flexibilización curricular, planes de nivelación y tutorías específicas. Chile despliega estas medidas desde 2017; no obstante, la presión demográfica en comunas receptoras supera la capacidad de respuesta y revela la fragilidad de los apoyos cuando la matrícula crece aceleradamente (Chávez *et al.*, 2019; Pavez-Soto *et al.*, 2019).

Por su parte, el enfoque intercultural y de diversidad se consolida en Perú y Colombia, donde las reformas curriculares incorporan contenidos pluriculturales, materiales multilingües y estrategias didácticas que legitiman la lengua y la cultura de origen (Poblete & Moraru, 2020). En este sentido, Guthrie *et al.* (2019) advierten que este giro solo cobra sentido cuando la diversidad lingüística se concibe como recurso pedagógico, no como déficit. Finalmente, el enfoque de gestión pública, predominante en Chile y emergente en Uruguay, centra la acción estatal en la eficiencia administrativa y en la asignación equitativa de recursos, siguiendo directrices de la OECD para garantizar la igualdad de oportunidades (Bellei *et al.*, 2019; Galaz *et al.*, 2017). Las reformas consiguieron simplificar la matrícula y digitalizar procedimientos, aunque las brechas de infraestructura y financiamiento siguen limitando su alcance (Joiko, 2023).

El mosaico resultante revela la capacidad desigual de los sistemas para convertir la letra de la ley en permanencia efectiva. Países con marcos garantistas, como Argentina o Chile, exhiben tasas de matrícula superiores; en contraste, Perú y Ecuador aún condicionan el acceso a la regularidad migratoria o a la disponibilidad de cupos, lo que tensiona el derecho educativo en contextos de movilidad forzada.

### *Estrategias institucionales de inclusión*

El trasladar los marcos normativos nacionales al nivel escolar depende de la articulación entre tres engranajes: a) formación docente; b) gestión curricular; y c) redes de apoyo.

**Formación docente y gestión curricular.** Solo uno de cada cuatro establecimientos dispone de programas continuos de capacitación intercultural; el resto ofrece talleres aislados, muchas veces fuera del horario laboral y sin seguimiento (Krüger, 2019; Quintero-Ramos *et al.*, 2023). Chile y Colombia —en fase piloto—, han institucionalizado módulos de nivelación lingüística y académica que permiten integrar al alumnado migrante sin retrasar su trayectoria (Pavez-Soto *et al.*, 2019; Toledo *et al.*, 2022).

**Coordinación intersectorial.** Experiencias como las Mesas Locales de Migración en Antofagasta o los Laboratorios de Política en Buenos Aires demuestran que la articulación entre educación, salud y protección social mejora la retención escolar y el bienestar psicosocial (Galaz *et al.*, 2017; Joiko, 2023). Su principal debilidad reside en la dependencia de fondos de cooperación internacional, lo que compromete su sostenibilidad.

**Sistemas de información y acompañamiento.** La falta de registros escolares interoperables impide rastrear la trayectoria educativa de los estudiantes itinerantes. En este vacío, ONG, parroquias y clubes de barrio orientan a las familias en trámites y proveen apoyo extracurricular (Chávez *et al.*, 2019). Allí donde estas redes se coordinan con la escuela, la asistencia y el rendimiento mejoran sensiblemente.

### **Barreras y facilitadores pedagógicos, socioculturales y estructurales**

El tránsito del derecho en el papel al derecho real descansa en la capacidad del sistema para neutralizar barreras —institucionales, pedagógicas y socioculturales— y potenciar los factores habilitantes que ha documentado la investigación regional (Galaz *et al.*, 2017; Thayer & Duran, 2015). A continuación, presentamos un desarrollo contrastado de esos obstáculos y facilitadores de inclusión.

**Barreras institucionales y pedagógicas.** La revisión comparada de los 25 estudios revela un entramado de obstáculos que limitan el tránsito del derecho a la educación —consagrado en los marcos legales— a la práctica cotidiana de las escuelas. En primer lugar, la ausencia de políticas educativas integrales genera vacíos decisivos en ámbitos tan sensibles como la adaptación curricular, los planes de acogida o la nivelación inicial; esta carencia se traduce en intervenciones fragmentarias, incapaces de dotar a los centros de una hoja de ruta coherente (Joiko, 2023; Muñoz *et al.*, 2018; Poblete & Moraru, 2020; Toledo *et al.*, 2022). En segundo término, la complejidad administrativa (visado de documentos, convalidación de certificados, acreditación de identidad) impone cargas desproporcionadas a familias recién llegadas, retrasando la matrícula y el acceso a los servicios de bienestar escolar (Galaz *et al.*, 2017; Mendoza-Lira *et al.*, 2024). Estudios de distintos países

coinciden en subrayar que tales trámites burocráticos colocan la responsabilidad de «probar» la pertenencia en quienes menos recursos poseen (Aguayo-Fernández *et al.*, 2023; Jara & Vuollo, 2019; Pacífico & Silva, 2022; Muñoz, 2018; Quintero-Ramos *et al.*, 2023; Velásquez-Burgos, 2022). El tercer obstáculo institucional es la limitación de recursos: la combinación entre un conocimiento escaso de la normativa inclusiva y la insuficiencia de personal especializado o de financiamiento estable compromete la capacidad de los sistemas escolares para responder a las necesidades específicas de la población migrante (Poblete & Moraru, 2020; Thayer & Duran, 2015).

A estas restricciones se suman las barreras pedagógicas, derivadas, sobre todo, de la falta de adaptación metodológica y de la insuficiente formación docente en enfoque intercultural. Cuando los materiales curriculares, las estrategias didácticas o los criterios de evaluación permanecen anclados en una lógica monolingüe, el estudiantado con dominio limitado del español ve obstaculizada su participación y su progreso académico (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019; Jara & Vuollo, 2019; Pavez-Soto *et al.*, 2019; Toledo *et al.*, 2022; Velásquez-Burgos, 2022). Diversos autores y autoras muestran, además, que el profesorado suele sentirse poco preparado para gestionar aulas cultural y lingüísticamente diversas, lo que dificulta la creación de ambientes de aprendizaje genuinamente inclusivos (Aguayo-Fernández *et al.*, 2023; Balarin & Escudero, 2019; Galaz *et al.*, 2017; Toledo *et al.*, 2022). En conjunto, estos hallazgos revelan que la efectividad de los marcos de derechos depende, en última instancia, de una gestión institucional flexible y de prácticas pedagógicas capaces de reconocer y potenciar la diversidad del alumnado migrante.

**Barreras socioculturales y económicas.** En la dimensión sociocultural y económica emergen barreras cuya complejidad trasciende las fronteras escolares y se ancla en estructuras de desigualdad más amplias. La evidencia cualitativa de los estudios analizados muestra que la discriminación y el racismo, presentes en interacciones diarias con pares y docentes, dañan tanto el rendimiento académico como la autoestima del alumnado migrante, debilitando su sentido de pertenencia y sus expectativas de éxito (Chávez *et al.*, 2019; Martínez *et al.*, 2021). A este clima adverso se suma la precariedad económica: familias con ingresos inestables afrontan costos de transporte, uniformes y materiales que, aunque «ocultos» para la política, funcionan como filtros de exclusión (Mendoza-Lira *et al.*, 2024). La falta de redes de apoyo locales y el desconocimiento de la normativa educativa agravan la vulnerabilidad, pues limitan el acceso a becas, servicios de alimentación y programas de refuerzo (Thayer & Duran, 2015; Velásquez-Burgos, 2022). En conjunto, estos factores configuran un círculo vicioso: reducen el bienestar emocional, ero-

sionan el capital académico y perpetúan las desigualdades que las políticas de inclusión aspiran a revertir.

En este marco, la discriminación emerge como fenómeno multidimensional que afecta de forma directa el bienestar y la integración social del alumnado migrante, alimentada por prejuicios y actitudes de pares y docentes, tanto dentro como fuera de la escuela. Los estudios analizados nos muestran cómo esta adopta formas variadas y exhibe matices específicos según el contexto de cada país:

- En Chile predominan agresiones simbólicas y físicas vinculadas a apariencia y pobreza; esto erosiona el sentido de pertenencia y el rendimiento (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019; Galaz *et al.*, 2017; Martínez *et al.*, 2021).
- En Perú, la procedencia rural y la pobreza intensifican la estigmatización, que ahora alcanza a la infancia extranjera (Balarin & Escudero, 2019).
- En Argentina, la segregación económica se entrelaza con la nacionalidad limítrofe y limita el acceso a centros de mayor calidad (Krüger, 2019).
- En Ecuador, persisten prejuicios hacia inmigrantes de Venezuela, pese a la protección constitucional (Pacífico *et al.*, 2022).
- En Colombia, la exigencia documental actúa como barrera institucional y amplifica la discriminación cotidiana (Carvajal *et al.*, 2021; Quintero-Ramos *et al.*, 2023).

Estos patrones confirman la interacción de identidades interseccionales (como la etnia, la lengua y el estrato económico) como motores de exclusión que trascienden la normativa formal (Aguayo-Fernández *et al.*, 2023; Joiko, 2023).

**Facilitadores.** En los estudios analizados identificamos tres palancas que, cuando convergen, alivian las barreras descritas y favorecen la trayectoria escolar de la infancia migrante.

En el ámbito legal, destacan los marcos normativos que consagran el derecho a la educación de forma explícita y justiciable (Aguayo-Fernández *et al.*, 2023; Guthrie *et al.*, 2019; Martínez *et al.*, 2021; Poblete & Moraru, 2020; Riedeman *et al.*, 2020; Thayer & Duran, 2015; Toledo *et al.*, 2022; Velásquez-Burgos, 2022). Cuando estas leyes se articulan con procesos de regularización ágiles y gratuitos, las familias superan con mayor facilidad la fase de inscripción y el acceso a beneficios escolares (Galaz *et al.*, 2017; Pacífico *et al.*, 2022).

En el ámbito educativo, los programas de apoyo específicos (nivelación lingüística, tutorías, aulas de acogida) y las estrategias interculturales han demostrado mejorar la experiencia y el rendimiento del alumnado migrante (Aguayo-Fernández *et al.*, 2023;

Quintero-Ramos *et al.*, 2023; Toledo *et al.*, 2022). Los casos más exitosos combinan recursos adecuados con voluntad política sostenida, transformando paulatinamente las escuelas en espacios más inclusivos (Jara & Vuollo, 2019; Serrao, 2021; Velásquez-Burgos, 2022). La sensibilización docente y la formación continua en atención a la diversidad, resultan piezas decisivas para consolidar estos avances (Balarin & Escudero, 2019; Jara & Vuollo, 2019).

Por último, las redes de apoyo comunitario emergen como un respaldo clave: ONG, parroquias y colectivos vecinales orientan trámites, facilitan material escolar y ofrecen acompañamiento psicosocial, ayudando a las familias a navegar sistemas educativos complejos (Chávez *et al.*, 2019). La resiliencia y capacidad de adaptación de los propios estudiantes, particularmente cuando se insertan en comunidades que valoran la diversidad cultural, refuerzan estos efectos y se traducen en desempeños académicos positivos (Aguayo-Fernández *et al.*, 2023; Mendoza-Lira *et al.*, 2024).

En síntesis, la literatura coincide en que la eficacia de las políticas de inclusión descansa en la coordinación sostenida entre los marcos legales, las prácticas escolares y el tejido comunitario. Tal articulación no solo atiende las necesidades inmediatas de una población migrante creciente, sino que sienta las bases para sistemas educativos genuinamente inclusivos y adaptativos en el largo plazo.

## Discusión

Entre 2005 y 2024, los seis países analizados (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay) han estructurado sus políticas educativas en torno a ejes como los de derechos humanos, inclusión, interculturalidad, diversidad y gestión pública. Este enfoque multidimensional ha incorporado marcos normativos que han reconocido a la infancia migrante como sujetos de derechos y no solo como una comunidad receptora de un servicio. Es así como la integración desde la perspectiva de derechos humanos ha permitido establecer bases legales que exigen el acceso sin discriminación a la educación, mediante decretos y leyes nacionales que, en algunos casos, han incorporado adaptaciones curriculares y protocolos de acogida específicos para estudiantes infantes migrantes.

Sin embargo, el diseño de estas políticas educativas demanda un alineamiento con los contextos sociopolíticos de cada país. Es así como la experiencia chilena, que concentró —según el análisis bibliométrico— un 76 % de los estudios analizados en el 2019, evidenció un diseño impulsado por la agudeza de sus flujos migratorios y la presión académica y social por soluciones concretas (Bellei *et al.*, 2019; Pavez-Soto *et al.*, 2019).

Respuestas fragmentadas e insuficientes evidencian la falta de preparación de los sistemas educativos para incorporar efectivamente a una población infante migrante en crecimiento sin abordar integralmente sus necesidades. Esta brecha en la capacidad institucional está íntimamente relacionada con la ausencia de políticas públicas comprensivas que equilibren adecuadamente consideraciones de seguridad con la protección de derechos humanos fundamentales.

Como señalan Cecchini y Martínez-Pizarro (2023), este desequilibrio puede resultar en intervenciones educativas y sociales restrictivas que, en casos extremos, contribuyen a la criminalización de la migración. Las percepciones en relación con actitudes de rechazo o miedo hacia los sujetos migrantes en la comunidad escolar, inciden directamente en el clima inclusivo de las escuelas. En contraste con esta postura adoptada en algunos países sudamericanos, las políticas educativas han evolucionado para priorizar marcos de protección, identificando oportunidades de inclusión pese a las barreras, así, como resaltando colaboraciones intersectoriales exitosas.

La fase de implementación ha revelado obstáculos estructurales comunes en la región. En primer lugar, los procesos burocráticos complejos han dificultado la inscripción escolar y el acceso a programas de apoyo. Ello especialmente cuando la documentación migratoria no estaba regularizada y su registro era riguroso, además de plazos estrictos que limitaban el acceso educativo con equidad. Los trámites para obtener documentación escolar pueden retrasar o impedir la inscripción, generando periodos prolongados de inasistencia y perjudicando el derecho de la infancia migrante a la educación.

En segundo lugar, la necesidad de marcos interculturales que promuevan la convivencia pacífica y el reconocimiento mutuo, construyéndose en marcos normativos que prioricen de manera efectiva la salvaguarda de los derechos humanos y trasciendan las fronteras nacionales (Haas *et al.*, 2020). Esto implica no solo adaptar contenidos curriculares, sino transformar la cultura institucional de las escuelas. La formación docente en competencias interculturales es clave y la identificamos en este trabajo como un punto crítico. La falta de formación en diversidad cultural y enseñanza de segundas lenguas limita la eficacia de las intervenciones inclusivas.

Sin una capacitación adecuada, el sujeto docente escolar carece de herramientas para superar barreras lingüísticas y culturales; esto se traduce en prácticas discriminatorias —tanto simbólicas como materiales— hacia la infancia migrante, reforzando estigmas basados en el origen geográfico, clase social y dominio del idioma (Balarin & Escudero,

2019; Caqueo-Urizar *et al.*, 2019), lo que obstaculiza la integración escolar de la infancia migrante, perpetuando desigualdades académicas y sociales.

La intensificación de la migración forzada por crisis económicas o políticas incrementa la presión sobre los sistemas educativos; ello implica la necesidad de respuestas ágiles y flexibles. La falta de recursos pedagógicos adaptados agrava esta situación, pues no existen suficientes materiales bilingües ni programas de enriquecimiento cultural que favorezcan ambientes de aprendizaje inclusivos. Como señala Skivenes (2015), esto limita el potencial transformador de las escuelas. En este punto es preciso una aclaración conceptual: cuando en este artículo se hace referencia al reconocimiento de la diversidad cultural, no se alude a la interculturalidad meramente funcional o festiva, reducida a celebraciones costumbristas que, si bien contribuyen a la cohesión escolar, no cuestionan las relaciones de poder ni alteran las estructuras institucionales (Mignolo, 2010; Walsh, 2009). Lo que aquí se propone, en cambio, es una interculturalidad crítica que se exprese en transformaciones concretas y sostenidas: rediseño curricular que incorpore epistemologías diversas, formación docente continua en pedagogías interculturales y mecanismos institucionales de participación activa de las comunidades migrantes. Bajo este marco integral se consolidarán entornos escolares inclusivos que operen dentro de los principios de equidad y respeto.

Los estudios también identifican oportunidades prometedoras y recursos valiosos en los países de la región, que pueden impulsar la inclusión educativa de la infancia migrante al potenciar modelos comunitarios de apoyo. Al respecto, Booth y Ainscow (2015) destacan la eficacia de los programas de apoyo lingüístico y cultural diseñados en colaboración con organizaciones comunitarias; estos fortalecen la resiliencia de la infancia migrante y favorecen su adaptación al entorno escolar al trabajar un entorno de sensibilización y apoyo cultural que fortalecerá el bienestar emocional y académico de la infancia migrante.

En la misma línea, Burman y Stacey (2010) subrayan la importancia de diseñar políticas culturalmente sensibles que reconozcan las realidades particulares de las personas migrantes. Ambos plantean que una inclusión exitosa dependerá de la capacidad de las instituciones para adaptar prácticas educativas a la diversidad, lo que minimizará efectos de exclusión y construirá cohesión social.

Por último, la inversión pública limitada en educación supone un déficit en la dotación de infraestructura y personal especializado. Aun cuando los marcos legales prevean la asignación de recursos, su ejecución efectiva depende de las prioridades presupuesta-

rias de cada gobierno, las cuales suelen verse tensionadas por crisis económicas o cambios de administración. Consideramos que el impacto de políticas públicas puede tener resultados duales si estas en vez de proteger derechos se convierten en barreras, cuando se implementan mal.

Por ello, una política bien intencionada, pero pobremente ejecutada por falta de coordinación intersectorial podría ser igual de perjudicial que la ausencia de una normativa educativa para la infancia migrante. Una asignación insuficiente en el presupuesto restringe la creación de programas especiales, materiales didácticos y personal de apoyo.

El desarrollo de políticas públicas culturalmente sensibles e inclusivas es crucial para promover la cohesión social y la convivencia pacífica en los países de acogida. Como plantean Burman y Stacey (2010), este enfoque requiere el desarrollo de políticas que reconozcan y respondan a las realidades particulares de la infancia migrante, minimizando los efectos de la exclusión social y los prejuicios; de esta manera, no solo se fortalece la integración sino también el tejido social en general.

De igual forma, esto revela la importancia de una coordinación intersectorial que evite la fragmentación entre educación, salud y servicios sociales, lo que impide ofrecer un apoyo integral con políticas que impacten profunda y multidimensionalmente en el bienestar físico, emocional y social de la infancia migrante. Para ello es necesario considerar factores interseccionales como el género, la clase social, la raza, la etnicidad, así como el contexto cultural y nacional (Collins, 2000).

La revisión ha mostrado la necesidad de una evaluación cuantitativa de estas variables al identificar la relevancia de factores interseccionales que requieren profundizar en análisis estadísticos que permitan medir sus impactos diferenciados. Estos factores interactúan de manera compleja y articulada, de modo que las mejoras en uno de ellos requieren la atención simultánea a los demás, para garantizar avances sostenibles en la inclusión educativa para esta población.

Por otra parte, la revisión sistemática nos mostró una preponderancia de metodologías cualitativas (estudios de caso, entrevistas, análisis de políticas y comparativos sociológicos) para evaluar la eficacia de las políticas de inclusión. Este predominio cualitativo aportó profundidad a la comprensión de las experiencias subjetivas de la infancia migrante, pero dejó al descubierto la ausencia de datos cuantitativos que han limitado la posibilidad de realizar comparaciones numéricas entre países y de identificar tendencias

temporales en indicadores como tasas de deserción, desempeño académico o acceso a servicios de apoyo para una efectiva inclusión educativa.

Esta brecha metodológica demanda atención a futuro, de tal forma que se incorporen diseños mixtos que complementen el análisis cualitativo con evidencia estadística que permita medir el alcance de estas políticas y su respuesta a los flujos migratorios en términos educativos para la infancia. Lo anterior consolida la idea de que la inclusión educativa de la infancia migrante no se limita a la oferta de plazas escolares, sino que abarca dimensiones políticas, pedagógicas y sociales interrelacionadas.

Entre 2005 y 2024, las políticas educativas para la inclusión de la infancia migrante en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay han experimentado un desarrollo significativo, marcado por un diseño interdisciplinario y marcos legales de derechos humanos. No obstante, su implementación enfrenta retos burocráticos, de formación docente y de recursos. La discusión aporta contribuciones valiosas sobre discriminación, interculturalidad y modelos comunitarios de apoyo, pero exige un fortalecimiento de la coordinación intersectorial y de la inversión pública. Al comparar con otros autores, se evidencian tanto puntos de convergencia (en la importancia de los apoyos comunitarios y la sensibilidad cultural) como estudios cuantitativos que complementen la interpretación, lo cual enriquecerá el debate y abrirá nuevas líneas para futuras investigaciones.

Esta revisión sistemática de las políticas educativas dirigidas a la infancia migrante en América del Sur, con énfasis en las experiencias de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay, revela un panorama complejo y en constante evolución. En un contexto actual, caracterizado por un incremento significativo de las migraciones impulsadas por factores económicos, políticos y sociales, los hallazgos muestran que la implementación de políticas educativas para la población migrante continúa siendo una tarea en desarrollo, con avances desiguales entre los países de la región. Si bien persisten las barreras estructurales y culturales, también emergen oportunidades prometedoras que, bajo una gestión adecuada, podrían facilitar la inclusión educativa efectiva de la infancia migrante.

Por otra parte, el análisis bibliométrico reveló una concentración notable de publicaciones en 2019, con Chile destacando significativamente al aportar 19 de los 25 estudios analizados. Esta predominancia sugiere una atención académica particular hacia la integración migrante en el sistema educativo chileno, posiblemente impulsada por la magnitud de sus flujos migratorios y la relevancia del tema en su agenda pública y académica (Bellei *et al.*, 2019; Pavez-Soto *et al.*, 2019).

La selección de artículos provenientes de Scopus y Dimensions AI permitió un análisis comprehensivo de la literatura en español e inglés. Scopus garantizó el acceso a la producción indexada en revistas de alto impacto con estándares rigurosos de selección editorial, incluidas revistas latinoamericanas posicionadas en sus cuartiles superiores. Por su parte, Dimensions AI amplió la cobertura hacia publicaciones latinoamericanas y documentos de política pública que, de otro modo, habrían quedado fuera de la muestra.

La aplicación de las ecuaciones de búsqueda en ambas plataformas arrojó el mayor número de coincidencias pertinentes al objeto de estudio frente a otras bases consultadas durante las pruebas preliminares. Se destaca, asimismo, un abordaje interdisciplinario que integra perspectivas desde las ciencias sociales, la educación y la ciencia política.

Desde una perspectiva cualitativa, el análisis de los estudios reveló un enfoque multidimensional hacia la inclusión educativa de la infancia migrante, el cual articula enfoques como los de derechos humanos, inclusión, interculturalidad, diversidad y gestión pública. Esta multiplicidad de enfoques proporciona una comprensión enriquecida de los factores que facilitan o limitan la integración de los estudiantes y las estudiantes migrantes en los sistemas educativos nacionales. Los marcos legales y las políticas públicas emergen como instrumentos con potencial dual: pueden actuar como mecanismos protectores al salvaguardar derechos educativos y promover entornos seguros, pero también pueden convertirse en barreras significativas cuando su implementación es inadecuada o no abordan efectivamente los factores estructurales que obstaculizan la inclusión.

La discriminación emerge como una dimensión crítica que los estudios identifican consistentemente como *barrera fundamental* para la infancia migrante en el entorno escolar. Este fenómeno se manifiesta tanto en formas simbólicas como físicas, materializándose en actitudes estigmatizadoras basadas en el estatus socioeconómico, en las características físicas, en el dominio del idioma y en el origen geográfico del estudiantado (Balarin & Escudero, 2019; Caqueo-Urizar *et al.*, 2019). Estas prácticas discriminatorias no solo limitan las oportunidades educativas inmediatas, sino que perpetúan ciclos de desigualdad dentro de los sistemas educativos, lo que obstaculiza tanto el desarrollo académico como la integración social.

Estos hallazgos subrayan la urgencia de implementar políticas educativas verdaderamente inclusivas que promuevan activamente el respeto por la diversidad cultural, fomenten la convivencia pacífica y faciliten el reconocimiento mutuo entre estudiantes de diferentes nacionalidades.

Un hallazgo crítico de esta revisión concierne a la persistencia de barreras estructurales que comprometen la efectividad de las políticas educativas para la infancia migrante en la región. La migración forzada ha expuesto carencias significativas en las políticas públicas diseñadas para proteger los derechos de grupos vulnerables. En el ámbito educativo, la adaptación curricular y los programas de acogida para migrantes continúan siendo insuficientes. Los procesos burocráticos complejos, combinados con una inversión pública limitada, restringen el acceso a beneficios educativos y dificultan la inscripción en condiciones de igualdad, incrementando la vulnerabilidad de la niñez migrante en los países receptores. En el campo pedagógico, la insuficiente formación docente en competencias interculturales obstaculiza la superación de las barreras lingüísticas y culturales, afectando negativamente tanto el aprendizaje como la participación de los estudiantes y las estudiantes migrantes. Como señala Skivenes (2015), esto limita el potencial transformador de las escuelas; potencial que solo se actualiza cuando la diversidad cultural deja de ser tratada desde una lógica festiva o folclórica para ser incorporada estructuralmente en el currículo, la formación docente y la gestión institucional, en la línea de lo que Walsh (2009) denomina «interculturalidad crítica».

A pesar de estos desafíos significativos, los estudios también identifican oportunidades prometedoras y recursos valiosos en los países de la región que pueden impulsar la inclusión educativa de la infancia migrante. Según Booth y Ainscow (2015), los modelos de apoyo comunitario se destacan como facilitadores clave para lograr la inclusión educativa. En este sentido, destacan la importancia de programas de apoyo lingüístico y cultural, algunas iniciativas de sensibilización de la comunidad educativa y el desarrollo de marcos normativos inclusivos. Estas iniciativas resultan fundamentales no solo para ayudar a la niñez migrante a procesar y superar las experiencias traumáticas asociadas al proceso migratorio, sino también para facilitar su integración como miembros activos de una comunidad que no solo reconoce la diversidad cultural, sino que la incorpora críticamente en sus estructuras curriculares, en la formación docente continua y en sus prácticas pedagógicas cotidianas (trascendiendo la mera festividad intercultural hacia una transformación institucional genuina; Walsh, 2009); de igual forma, que les ayuda a navegar barreras burocráticas y culturales, al tiempo que promueve activamente la creación de entornos educativos más inclusivos.

La revisión nos ha puesto de manifiesto las limitaciones en las respuestas institucionales en los países sudamericanos frente al fenómeno migratorio. La evidente falta de preparación de los sistemas educativos para incorporar efectivamente a una población

migrante en crecimiento, evidencia respuestas fragmentadas e insuficientes que no logran abordar integralmente las necesidades de esta población. Este déficit en la capacidad institucional está íntimamente relacionado con la ausencia de políticas públicas comprehensivas que equilibren adecuadamente consideraciones de seguridad con la protección de derechos humanos fundamentales. Como señalan Cecchini y Martínez-Pizarro (2023), este desequilibrio puede resultar en intervenciones educativas y sociales restrictivas que, en casos extremos, contribuyen a la criminalización de la migración. En este contexto, la implementación de políticas de colaboración intersectorial (que integren efectivamente los sectores educación, salud y de servicios sociales) emerge como una necesidad fundamental para establecer redes de apoyo holísticas; estas deberían responder a las múltiples dimensiones de la vida de la infancia migrante, promoviendo no solo su acceso a la educación, sino también facilitando su bienestar integral y su adaptación cultural (Skivenes, 2015).

El análisis de cómo las políticas públicas pueden redefinir las trayectorias de desarrollo de la infancia migrante revela dimensiones cruciales para la región. Las políticas implementadas demuestran el potencial de impactar profunda y multidimensionalmente el bienestar físico, emocional y social de la infancia migrante, particularmente cuando se consideran factores interseccionales como el género, la clase social, la raza, la etnicidad y el contexto cultural y nacional (Collins, 2000). Estas variables no solo influyen en la adaptación educativa y social, sino que también afectan sus oportunidades futuras, moldeando las experiencias escolares y comunitarias de maneras complejas e impredecibles. El desarrollo de políticas públicas culturalmente sensibles e inclusivas son cruciales para promover la cohesión social y la convivencia pacífica en los países de acogida. Como plantean Burman y Stacey (2010), este enfoque requiere el desarrollo de políticas que reconozcan y respondan a las realidades particulares de la infancia migrante y que minimicen los efectos de la exclusión social y los prejuicios, fortaleciendo así no solo la integración, sino también el tejido social en general.

A partir de este análisis integral, observamos que las políticas educativas para la infancia migrante en América del Sur representan un proceso emergente y dinámico, cuya evolución futura dependerá fundamentalmente de dos factores: una comprensión más profunda y matizada de los fenómenos de movilidad humana en la región y un reconocimiento más agudo del impacto político que estos movimientos tienen en la democracia y en la estabilidad de los países receptores. Estas políticas educativas poseen el potencial de desarrollarse en paralelo con los procesos de integración regional, particular-

mente en la medida en que se construyan marcos normativos que prioricen efectivamente la salvaguarda de los derechos humanos y trasciendan las fronteras nacionales (Haas *et al.*, 2020). La crisis migratoria ha expuesto las limitaciones en la infraestructura institucional de numerosos países sudamericanos, especialmente en el ámbito educativo, y eso coloca en el centro de la agenda pública la urgente necesidad de fortalecer el acceso a servicios básicos fundamentales como educación, salud y seguridad. Este desafío subraya la importancia de políticas públicas que no solo atiendan la inclusión educativa, sino que también promuevan el desarrollo humano integral y sostenible, así como reconozcan que la forma en que se implementan estas políticas públicas determinará la cohesión social y estabilidad política futura en los países receptores.

Tal como lo comentamos en líneas anteriores, resulta significativo que los estudios analizados muestren un marcado uso de metodologías cualitativas en el abordaje de esta temática. La mayoría de las investigaciones se han centrado en estudios de caso o análisis comparativos de fenómenos sociológicos y educativos vinculados a la migración; examinan tanto las políticas educativas asociadas como sus efectos en los diferentes contextos nacionales. Es notable la ausencia de estudios cuantitativos que proporcionen un abordaje estadístico riguroso de los flujos migratorios y ofrezcan una visibilidad cuantitativa precisa de la población migrante en cada país del estudio. Esta carencia se extiende también al análisis de las necesidades específicas asociadas al acceso a servicios y a las demandas particulares que emergen de una comprensión más amplia del fenómeno migratorio.

En el plano geográfico, la revisión revela un vacío notorio de investigaciones sobre Uruguay. Aunque el país fue parte de la muestra inicial por compartir rasgos sociopolíticos con sus vecinos, ningún estudio cumplió con los criterios de inclusión. Este silencio bibliográfico limita la perspectiva regional y, simultáneamente, señala una agenda de investigación urgente: analizar cómo un sistema educativo de escala relativamente pequeña enfrenta —o anticipa— los retos de la movilidad humana.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, la solidez de esta revisión descansa en la selección de artículos indexados en Scopus y Dimensions AI, decisión que garantizó rigurosidad académica y trazabilidad de las fuentes. Sin embargo, la misma estrategia introduce un sesgo de publicación, al excluir literatura gris; capítulos de libro, informes de organismos internacionales y estudios no indexados podrían contener evidencia valiosa, sobre todo en contextos donde la investigación sobre migración se produce fuera de revistas de alto impacto. Incorporar estos materiales en futuras revisiones permitiría contrastar y, eventualmente, matizar las conclusiones aquí alcanzadas.

Otro recorte metodológico se relaciona con la edad objetivo. El análisis se concentró en políticas dirigidas a población menor de 18 años y, por ende, en los niveles preescolar, básico y medio. Si bien el énfasis infantil responde a la gran mayoría de la evidencia disponible, deja fuera la transición a la educación superior, momento en que reaparecen barreras documentales, financieras y simbólicas que condicionan la trayectoria educativa y laboral de la juventud migrante. Estudios que vinculen la escuela media con el ingreso universitario, o con la formación técnica, ampliarían la comprensión de las políticas en un ciclo de vida completo.

En suma, las limitaciones aquí descritas no demeritan los resultados, pero invitan a ensanchar el lente: integrar literatura no indexada, cubrir vacíos nacionales y extender el análisis a la educación possecundaria para delinear, con mayor precisión, el continuo de oportunidades y obstáculos que enfrentan niñas, niños y jóvenes migrantes en Sudamérica.

## Referencias

Las referencias marcadas con asterisco indican los estudios analizados en el estudio.

- \*Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P., & Mora-Olate, M. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 202-225. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5447>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- \*Balarin, M., & Escudero, A. (2019). The ungoverned education market and the deepening of socio-economic school segregation in Peru. En X. Bonal, & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 179-199). <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-009>
- \*Bellei, C., Contreras, M., Canales, M., & Orellana, V. (2019). The production of socio-economic segregation in Chilean education: School choice, social class and market dynamics. En X. Bonal, & C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. (pp. 221-240). Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-011>
- Betts, A. (Ed.) (2010). *Global migration governance*. Oxford University Press.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem; OEI. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4642>
- Burman, E., & Stacey, J. (2010). The child and the childhood in feminist theory. *Feminist Theory*, 11(3), 227-240. <https://doi.org/10.1177/1464700110376288>
- \*Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irarrázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 37(2), 97-103. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- \*Carvajal, P., Herrera, B., Palencia, E. A., Pérez, M., & Vera, J. (2021). Políticas públicas puestas en ejecución por el estado colombiano para la integración de los migrantes venezolanos. *Justicia*, 26(40), 206-221. <https://doi.org/10.17081/just.26.40.5306>
- Castles, S. (2010). Understanding global migration: A social transformation perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1565-1586. <https://doi.org/d4mxxg>
- Cecchini, S., & Martínez-Pizarro, J. (2023). Migración internacional en América Latina y el Caribe: una mirada de desarrollo y derechos. *Revista de la Cepal*, 2023(141). <https://doi.org/10.18356/16820908-2023-141-12>
- \*Chávez, A. R., Villalobos, A., & Fuentes, L. (2019). Promoción de escuelas inclusivas en contextos migratorios rurales: análisis desde el enfoque territorial del desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 279-295. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300279>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2ª ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- Crenshaw, K. (2015). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1).
- Cruces, G., Fajardo, J., Hernández, P., Ibáñez, A., Luzes, M., Meléndez, M., Muñoz, F., Guillén, L., & Tenjo, L. (2023). *Un mundo mejor para la población migrante en América Latina y el Caribe*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/q4s3>
- Czaika, M., & De Haas, H. (2013). The effectiveness of immigration policies. *Population and Development Review*, 39(3), 487-508. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2013.00613.x>
- \*Durán, G. (2005). Subsidios de educación: impacto en la migración y convergencia regional. *Cuadernos de Economía*, 42(126), 357-385. <https://doi.org/drmp6p>
- \*Galaz, C., Poblete, R., & Frías, C. (2017). Las operaciones de exclusión de personas inmigradas a través de las políticas públicas en Chile. *Revista del CLAD. Reforma y Democracia*, (68), 169-204. <https://doi.org/10.69733/clad.ryd.n68.a138>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.) (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage.

- \*Guthrie, C., Andersson, H., Cerna, L., & Borgonovi, F. (2019). *Strength through diversity: Country spotlight report for Chile*. OECD Publishing. <https://doi.org/q4sf>
- Haas, H. de, Castles, S., & Miller, M. J. (2020). *The age of migration: International population movements in the modern world*. The Guilford Press.
- Higgins, J., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. John Wiley & Sons.
- Higgins, J., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M., & Welch, V. (Eds.). (2021). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Cochrane.
- Hollifield, J., Martin, P. L., & Orrenius, P. (Eds.) (2014). *Controlling immigration: A global perspective*. Stanford University Press.
- Hong, Q., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4), 285-291. <https://doi.org/ghbkt9>
- James, A., & Prout, A. (eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- \*Jara, L., & 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*, 45(3), 333-351. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300333>
- \*Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios Fronterizos*, 24, e112. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>
- Kehily, M. J. (Ed.) (2010). *An introduction to childhood studies*. Open University Press.
- Kmet, L., Lee, R., & Cook, L. (2004). *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Alberta Heritage Foundation for Medical Research. <https://doi.org/10.7939/R37Mo4F16>
- \*Krüger, N. (2019). An evaluation of the intensity and impacts of socio-economic school segregation in Argentina. En X. Bonal, & C. Bellei (Eds.) (2019). *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 103-122). Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-006>
- Martín-Martín, A., Thelwall, M., Orduna-Malea, E., & Delgado-López-Cózar, E. (2021). Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, Dimensions, Web of Science, and OpenCitations’ COCI: A multidisciplinary comparison of coverage via citations. *Scientometrics*, 126(2), 871-906. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03690-4>

- \*Martínez, D., Muñoz, W., & Mondaca, C. (2021). Racism, interculturality, and public policies: An analysis of the literature on migration and the school system in Chile, Argentina, and Spain. *Sage Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020988526>
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- \*Mendoza-Lira, M., Muñoz-Jorquera, S., Ballesta-Acevedo, E., & Covarrubias-Apablaza, C. G. (2024). Facilitadores y obstaculizadores de la retención escolar de estudiantes migrantes en Chile: experiencias de cuatro escuelas de Valparaíso. *Pedagogía Social*, (44), 217-231. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2024.44.12](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.12)
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- \*Muñoz, E., Alarcón, J., & Sanhueza, S. (2018). Modernidad, tolerancia y migración: consecuencias para la educación en Chile. *Educação & Sociedade*, 39(144), 756-778. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018178659>
- \*Pacífico, A., Da Costa Santos, J., & Silva, F. S. (2022). Venezuelan forced migrants and refugees in Brazil and Ecuador: Security issues and social provision during the Covid-19 pandemic. *Vestnik Rudn. International Relations*, 22(3), 554-570. <https://doi.org/q4sq>
- 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. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Moher, D. (2021). The Prisma 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89-103. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Pavez-Soto, I. (2013). Los significados de «ser niña y niño migrante»: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, 12(35), 183-210. <https://doi.org/q4sg>
- \*Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., & Domaica-Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <https://doi.org/fb4f>
- \*Poblete, R., & Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: el caso del «identificador provisorio escolar». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 184-195. <https://doi.org/q4sp>
- \*Quintero, M., Almanza, K., & Díaz, I. M. (2023). Gestión y políticas públicas del estado colombiano para la integración de la migración: el caso de la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(102), 514-526. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.5>
- Recchi, E., & Safi, M. (Eds.) (2024). *Handbook of human mobility and migration*. Edward Elgar.

- \*Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual: un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, (64), 337-359. <http://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- \*Serrao, P. (2021). Los estudios históricos sobre la educación de los italianos en la Argentina: temas, abordajes y algunas propuestas. *Revista Mexicana de Historia de La Educación*, 9(17), 69-93. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i17.286>
- Skivenes, M. (Ed.) (2015). *Child welfare systems and migrant children: A cross country study of policies and practice*. Oxford University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674044128>
- \*Thayer, L. E., & Duran, C. (2015). Gobierno local y migrantes frente a frente: nudos críticos y políticas para el reconocimiento. *Revista del Clad. Reforma y Democracia*, (63), 127-162.
- \*Toledo, G., Cerda-Oñate, K., & Lizasoain, A. (2022). The role of the target language in social immersion of Haitian immigrants in Chile and educators' beliefs about its teaching and learning. *Literatura y Lingüística*, (46), 427-442.
- Unicef. (2023). *El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y el Caribe: una región como ninguna otra*. <https://www.unicef.org/media/144701/file/Migration-Child-Alert-Spanish-2023.pdf>
- \*Velásquez-Burgos, R. (2022). Citizenship education policies and immigration in Chile. A dispositive analysis. *Policy Futures in Education*, 20(8), 893-906. <https://doi.org/10.1177/14782103211066665>
- Visser, M., van Eck, N. J., & Waltman, L. (2021). Large-scale comparison of bibliographic data sources: Scopus, Web of Science, Dimensions, Crossref, and Microsoft Academic. *Quantitative Science Studies*, 2(1), 20-41. [https://doi.org/10.1162/qss\\_a\\_00112](https://doi.org/10.1162/qss_a_00112)
- Walsh, C. E. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala.
- \*Zapata, P., Tijoux, M. E., & Espinoza, M. (2015). Critical inquiry as a way to break the glass between «normal» practices in the Chilean public academia and the case of color Latin American migrant students in our classrooms: A call to humanize, a call to reflect upon. *Diálogo Andino*, (47), 71-81. <https://doi.org/q4sh>

---

## Transparencia

### Financiamiento

El proyecto no contó con financiamiento.

### Agradecimientos

Al magíster Guillermo Vásquez Llanos, bibliotecólogo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, por su pertinente asesoría en los estándares Prisma durante esta investigación.

### Conflictos de interés

Los investigadores no reportan ningún tipo de conflicto de interés.

### Datos abiertos de la investigación

Los investigadores no permiten acceso a los datos del proyecto.

### Materiales abiertos de la investigación

Los investigadores no permiten acceso a los materiales del proyecto.

### Pares revisores del artículo (comité científico)

*Carla Estefanía Vargas Valdés*, Universidad Alberto Hurtado, Chile.

*Iskra Pavez Soto*, Universidad de Barcelona, España.

### Revisión académica (revisión de escritorio)

*Héctor Fabio Ospina*, Universidad de Manizales, Cinde. Doctor en Educación de la Nova University-Cinde.

*Simón Montoya-Rodas*, Corporación Akará. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

### Revisión editorial

*David Arturo Acosta-Silva*, Universidad de Manizales, Corporación Universitaria Unitec. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

### Licencia

Este es un artículo de acceso abierto distribuido en concordancia con los términos de la licencia Creative Commons 4.0 Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional, la cual permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) o adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material), si y solo si, se da crédito de manera adecuada, se brinda un enlace a la licencia y se indica si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciante. No se permiten los usos comerciales del material. Si se remezcla, transforma o crea a partir del material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia del original. Véase: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

---