

<https://doi.org/10.1590/198053147987>

# LA NIÑEZ MIGRANTE Y SU ACOGIDA EN LA ESCUELA: INVESTIGACIONES LATINOAMERICANAS

 Indira Carolina Granda Alviarez<sup>I</sup>

 Julián Andrés Loaiza de la Pava<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde); Universidad de Manizales (UManizales), Manizales, Colombia; icgranda88662@umanizales.edu.co

<sup>II</sup> Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde); Universidad de Manizales (UManizales), Manizales, Colombia; jloaiza@cinde.org.co

### Resumen

Se analizan las actuales formas de comprender los fenómenos de acogida a la niñez migrante en la escuela pública en Latinoamérica a partir de la revisión de la literatura académica generada acerca de esta temática en la región. Metodológicamente se sometió a análisis hermenéutico un corpus constituido por 60 obras publicadas entre 2014 y 2020, a partir del cual se caracterizaron los sujetos de la diversidad migrante y sus territorios escolares, y se esbozaron los cruces y las fronteras entre categorías comprensivas que dan cuenta de los modos cómo opera la acogida a niñas y niños migrantes y refugiados, en espacios escolares y sistemas educativos regionales. Como conclusión, se problematizan consensos acerca de los tópicos de inclusión e interculturalidad.

NIÑEZ • MIGRACIÓN • EDUCACIÓN • LATINOAMÉRICA

## CRIANÇAS MIGRANTES E SEU ACOLHIMENTO NA ESCOLA: PESQUISAS LATINO-AMERICANAS

### Resumo

As formas atuais de entender os fenômenos de acolhimento de crianças migrantes nas escolas públicas da América Latina são analisadas a partir de uma revisão da literatura acadêmica gerada sobre o assunto na região. Metodologicamente, um corpus composto por 60 obras publicadas entre 2014 e 2020 foi submetido a uma análise hermenêutica, a partir da qual foram caracterizados os sujeitos da infância migrante e seus territórios escolares, esboçando-se os cruzamentos e as fronteiras entre categorias compreensivas que explicam como as crianças migrantes e refugiadas são recebidas nos espaços escolares e nos sistemas educacionais regionais. Como conclusão, o consenso sobre os temas de inclusão e interculturalidade é problematizado.

INFÂNCIA • MIGRAÇÃO • EDUCAÇÃO • AMÉRICA LATINA

## MIGRANT CHILDREN AND THEIR WELCOMING AT SCHOOL: LATIN AMERICAN RESEARCH

### Abstract

The current ways of understanding the phenomena of welcoming migrant children in public schools in Latin America are analyzed, based on the review of the academic literature generated about this topic in the region. Methodologically, a corpus made up of 60 works published between 2014 and 2020 was subjected to hermeneutic analysis. This corpus characterizes the subjects of migrant diversity and their school territories, and outlines the crossings and borders between comprehensive categories that account for the ways in which migrant and refugee children are received in school spaces and regional education systems. As a conclusion, consensus on the topics of inclusion and interculturality is problematized.

CHILDHOOD • MIGRATION • EDUCATION • LATIN AMERICA

## LES ENFANTS MIGRANTS ET L'ACCUEIL À L'ÉCOLE : LA RECHERCHE EN AMÉRIQUE LATINE

### Résumé

Les formes actuelles de comprendre les phénomènes d'accueil des enfants migrants dans les écoles publiques en Amérique latine sont analysées, sur la base de l'examen de la littérature académique sur ce sujet dans la région. Sur le plan méthodologique, un corpus composé de 60 ouvrages publiés entre 2014 et 2020 a été soumis à une analyse herméneutique. Ce corpus permet de caractériser les sujets de la diversité migrante et leurs territoires scolaires, et d'esquisser les passages et les frontières entre les catégories qui rendent compte du mode d'accueil des enfants migrants et des réfugiés dans les espaces scolaires et les systèmes éducatifs régionaux. En conclusion, les consensus sur les thèmes de l'inclusion et de l'interculturalité sont problématisés.

ENFANCE • MIGRATION • ÉDUCATION • AMÉRIQUE LATINE

**A**UNQUE LA LITERATURA SOBRE NIÑAS Y NIÑOS INVOLUCRADOS EN PROCESOS MIGRATORIOS es abundante y casi inabordable (Moscoso, 2013, p. 36), puede decirse que ello no está separado de cierto estado de consenso en el conocimiento académico alrededor de la niñez como diversidad migrante, en cuanto a los modos de acogida en la escuela, al menos en varios países de América Latina hasta años recientes.

En la región, las contribuciones académicas sobre la temática se han multiplicado de la mano del incremento de la matrícula de niñas, niños y adolescentes de nacionalidad extranjera en los sistemas educativos, siendo Chile, por ejemplo, un país receptor de más de ciento doce mil estudiantes migrantes en pocos años (Jimenez-Vargas et al., 2020), a la par de un país que se abre paso con un desarrollo notorio de la investigación del fenómeno en la actualidad (Stefoni et al., 2016; Jimenez-Vargas et al., 2018; Stefoni & Corvalan, 2019).

En la misma dirección se puede citar a México, donde existe una rica producción bibliográfica sobre la atención educativa a niñas y niños en situación de movilidad, cuyos intereses abarcan no tan solo la aproximación al estudio de la emigración, sino también el contexto de la migración de retorno de la niñez, que en ese país alcanzó, en 2015, la cifra acumulada de 444.766 niñas y niños retornados (Jensen et al., 2017), que reingresan o ingresan por primera vez al sistema educativo mexicano.

En Argentina, también es posible mapear aportes que responden al estudio de las interacciones multiculturales de niñas y niños en la escuela, sujetos de algún tipo de desplazamiento en el orden de las migraciones internacionales, sobre todo originarios de pueblos indígenas, en tanto que este país ha sido centro de atracción de poblaciones en moviidades limítrofes y, como lo es últimamente, del sur global (Domenech, 2007; Novaro et al., 2008; Novaro, 2014).

Además, no se puede dejar de mencionar en este paisaje regional el caso de Brasil, donde se constata que niñas, niños y adolescentes migrantes son sujetos ausentes en la agenda educacional, incluso en los años cuando se prestó mayor atención a la acogida de la diversidad en el sistema educativo brasileño (Oliveira, 2020, p. 12).

En este texto, ampliamos estos y otros resultados generados en el marco de un trabajo documental de revisión de literatura, que se pregunta por los conocimientos académicos existentes en torno a los modos cómo opera la acogida de la diversidad de niñas y niños migrantes y refugiados en la escuela pública en Latinoamérica, cuando emergen en la región movimientos migratorios sin precedentes.<sup>1</sup>

El foco particular es identificar y analizar investigaciones en ciencias sociales y educación que abordan los modos de concebir y establecer vínculos con “lo extranjero” en las escuelas y los sistemas educativos latinoamericanos, que si bien son ámbitos en los que se reproducen relaciones de racismo, segregación y segmentación de poblaciones de niñas y niños migrantes, solicitantes de asilo y refugiados (Pavez-Soto, 2017a; Suárez-Cabrera, 2015; Tijoux, 2013; Román González & Zuñiga González, 2014; Novaro & Diez, 2012), también devienen allí formas de acogida que pueden tender a la asimilación, la inclusión, la interculturalidad y la hospitalidad hacia la niñez vinculada a experiencias de movilidad.

Así, el artículo se inscribe en el propósito de generar un aporte acerca del estado actual del conocimiento académico en América Latina sobre el conjunto infancia, migración y formas de acogida en la educación pública, que busca responder a la siguiente pregunta: ¿qué comprensiones existen en

1 De acuerdo el jurista Pablo Cernadas, en América Latina se suscitan dos de las cinco crisis migratorias globales de la actualidad: estas son, los desplazamientos humanos entre los países de Centroamérica, México y Estados Unidos; y los de población venezolana en territorio sudamericano –ambos con alto volumen de niñas, niños y adolescentes en movilidad (comunicación personal, 21 de agosto de 2020).

las investigaciones en ciencias sociales y educación conducidas en Latinoamérica sobre los modos como opera la acogida de la niñez como diversidad migrante en espacios escolares y sistemas educativos regionales?

Una pregunta relevante cuando se advierte que en el continente americano, 6.3 millones de niñas, niños y adolescentes se encuentran en situación de movilidad (Herrera et al., 2020), bien sea como migrantes, refugiados, solicitantes de asilo, desplazados internos u otra –fenómeno que obliga al cuestionamiento sobre el panorama regional de conocimientos en torno a la atención educativa de esta población, una vez que la educación se reconoce como un derecho humano fundamental y un bien público irrenunciable (Unesco, 2007).

Desde luego, se trata de una indagación que nos coloca frente a colectivos humanos que viven grandes retos, debido a que la escuela se ha convertido en un espacio donde la infancia confluye como diversidad migrante, como diversidad cultural, esto es, desde construcciones sociales, lingüísticas, territoriales diversas y, en algunos casos, en condiciones de desplazamientos constantes entre fronteras (Franco García, 2014b) –un devenir que no es ajeno a la vida y la subjetividad de niñas y niños que suelen ser hostilizados por discursos nacionalistas que los diferencian como extranjeros, experimentan la constitución de formas de familia en una dispersión de espacios y tiempos, y se reconocen sujetos de un limbo social como efecto de las políticas del gobierno de las migraciones humanas (Zuñiga González, 2018).

## Método

Se realizó una revisión hermenéutica de la literatura académica según la definición de Boell y Cecez-Kecmanovic (2014). En el proceso, se llevó a cabo la búsqueda de artículos de investigación publicados en la biblioteca virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), la biblioteca electrónica científica en línea (SciELO), la red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), el sistema Dialnet y la base de referencias científico académicas Google Scholar.

La revisión no se concentró en documentos basados en desplazamientos de niñas y niños al interior de las fronteras de un país, sino en el fenómeno de migración internacional, que abarca situaciones de desplazamiento (forzado o no), itinerancia, retorno de niñas y niños; experiencias que viven como migrantes o descendientes de inmigrantes, refugiados, transnacionales, binacionales o como sujetos que no han migrado pero experimentan la separación de padres, madres u otros familiares debido a la migración internacional.

Se excluyeron fuentes que no se enfocaban en la niñez, sino en la juventud, y el *corpus* constituido se integró por fuentes de investigación de base empírica o documental, específicamente artículos de investigación, conducidas en la región de América Latina y publicadas entre los años 2014 y 2020, todas las cuales fueron seleccionadas por indicar términos como: niñez, infancia, (in)migración y escuela, educación, enseñanza, en los elementos de: título, palabras clave o resumen –criterio inicial de inclusión.

Como actividad de mapeo y clasificación se procesó un total de 88 referencias que contienen los descriptores arriba indicados, que luego de lecturas y revisiones en correspondencia al criterio de dinamización del tópico de *acogida escolar* en el texto de la investigación (resultados, discusión, conclusiones) fueron clasificadas en una matriz de 60 referencias, para elaborar el análisis.

En el trabajo analítico se valoró que los documentos realizaron una aportación determinante a la identificación y comprensión de los modos de acogida de la diversidad migrante en la escuela y los sistemas educativos, por lo que se operó con aquellos textos que ayudarían más a comprender el problema de investigación, evitando las referencias repetidas.

Luego, se reconocieron patrones que posibilitaron la construcción de categorías de análisis, las cuales se describen en los apartados de: sujetos y territorios escolares de la diversidad migrante;

dispositivos de acogida y modos de estar en relación desplegados en la escuela y los sistemas educativos; a partir de los cuales se teje una discusión sobre los cruces y las fronteras entre categorías comprensivas que organizan los vínculos con “lo extranjero”, según las investigaciones latinoamericanas.

## Resultados: contornos de la producción académica

Para dar cuenta de los contornos del cuerpo de investigaciones académicas revisado se toman como referentes tres líneas de demilitación: a) la geografía que sirvió como territorialidad para las actividades de campo o de los fenómenos migratorios objeto de reflexión; b) las áreas de conocimientos donde se inscriben los hallazgos, y c) la cronología de la producción académica.

Sobre el primer contorno, aunque se realizó un mapeo en fuentes con alcance regional, los territorios de análisis se concentran en las siguientes geografías: Chile (50%), México (23%), Argentina (10%), Brasil (8%), Uruguay (2%), Colombia (2%) y Latinoamérica (5%); se trata de un conjunto de referencias que condensan reflexiones y registros de datos y experiencias de acogida escolar de niñas y niños en situación de movilidad, en su mayoría originarios de Haití, Bolivia, Perú, México, Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras), Paraguay, Colombia, Venezuela, Ecuador, Siria, la República Democrática de El Congo y Angola.

El conjunto de referencias se inscribe principalmente en las áreas de conocimiento de la antropología y la educación, con destaque en el uso del enfoque etnográfico en las escuelas. No obstante, el área del derecho, el campo de los estudios de las migraciones y la disciplina de la sociología de la infancia, son –en menor medida– marcos científicos que amparan la generación de conocimiento de la acogida de la niñez como diversidad migrante en la escuela pública en Latinoamérica.

Para aproximarse a sus realidades, los autores de los trabajos empíricos realizados en territorios escolares (65%), no se concentraron solo en escuelas situadas en urbes caracterizadas por un alto flujo de recepción migrante –que fue la mayoría (79%)–, sino también en geografías de frontera (20%), y en pocos casos, en ciudades intermedias (1%).

En cuanto a la cronología de las publicaciones, puede decirse que entre 2014 y hasta el mes de agosto del 2020, el año de mayor volumen de publicación de contribuciones sobre la temática fue el 2018 –cuando se registró casi un cuarto del total de las referencias publicadas. En 2014 el porcentaje fue 16%, mientras que en 2015 y 2016 fue 3% y 8%. En 2017 se relevaron 12 referencias (20%) y en 2019, 7 (12%). Finalmente, se incorporaron al *corpus* analítico 10 investigaciones datadas hasta el tercer semestre del 2020, que representó el 16%. En este sentido, ninguna de las fuentes revisadas aborda en sus reflexiones la situación de pandemia mundial que en el año 2020 provocó el cierre de escuelas y restricciones de movilidad territorial en la mayoría de países de la región y el mundo.

## Sujetos y territorios escolares de la niñez migrante

En general, las contribuciones académicas mapeadas toman como sujetos de investigación sobre todo a docentes y directivos de establecimientos escolares con presencia de diversidad migrante, como también a niñas y niños inmigrantes escolarizados y a sus familiares.

Esto, de alguna manera, no se contrapone a lo que Zuñiga González (2017) afirmó en el texto “Los niños y las niñas migrantes en escena”, donde el autor celebró cierta cesión de la intensidad hegemónica del adultocentrismo típico en el estudio de las migraciones, indicando que iniciativas de investigación, cada vez más numerosas, hacían posible que los niños en la migración aparecieran en escena. En la revisión de las investigaciones latinoamericanas, ciertamente, la niñez no es una población invisibilizada, pero no sería posible decir que su voz y su mirada sean recuperadas antes que la de los adultos, como aproximación (metodológica, epistemológica y política) para saber de los niños y las niñas migrantes en la educación pública.

Aun así, las investigaciones que tienen foco en niñas y niños migrantes o refugiados como sujetos de investigación abordan a poblaciones con niveles socioeconómicos marcados por la pobreza, que se desplazan entre países limítrofes (Bolivia y Argentina; Perú y Chile), o que provienen de países que han experimentado situaciones de crisis naturales (Haití), guerra, conflictos armados o violencia social (Siria, Colombia, Centroamérica y México), crisis político-económicas (Venezuela), o que se encuentran en condición de retorno (de Estados Unidos a México).

La aproximación investigativa basada en trabajo de campo ocurre en territorios escolares precarizados: escuelas “de los márgenes”, como las ha llamado Domenech (2014); o “de papel”, como lo ha hecho Franco García (2014a), en alusión a un carácter de fragilidad.

En el estudio de Domenech (2014) realizado en una escuela estatal de nivel primario, donde existía una cantidad significativa de estudiantes hijos de inmigrantes bolivianos y un número bastante menor de nacidos en Bolivia, ubicada en un barrio de la periferia urbana de la capital de Córdoba (Argentina), el autor da cuenta de las características de marginación espacial y social de la institución, que además se reproducían en representaciones culturales que circulaban sobre ella interna y externamente.

Por su parte, con la metáfora “escuela de papel”, Martha Franco García (2014a) representa la vulnerabilidad y la fragilidad de un centro escolar en situación de marginalidad, que en su estudio situó a una escuela en un contexto de alta migración hacia Estados Unidos, en el estado de Puebla (México), de modalidad rural y con presencia de estudiantes migrantes durante más de una década.

En el acercamiento comprensivo a ambas realidades educativas, estos autores, cada uno a su modo, confirman una imagen de relegación y abandono del Estado que trasciende a la escuela para caracterizar más ampliamente el territorio donde ella se encuentra, todo lo cual habla de condiciones sociales estructurales de desigualdad que afecta a toda la población de la escuela y el territorio donde ella se localiza.

En otras investigaciones realizadas en Argentina, Brasil y Chile, se identificaron elementos similares vinculados a la expresión de la desigualdad presente en los territorios de acogida: estos son: el tránsito de la población migrante por circuitos escolares de menor calidad y prestigio, algo que se acompaña de bajas expectativas de desempeño escolar del estudiantado de origen extranjero (caso de niños bolivianos en Buenos Aires, ver: Novaro & Hecht (2017); niños bolivianos en São Paulo, ver: Freitas & Silva (2015); niños haitianos en Sinop, ver: Alexandre & Abramowicz (2017); niños venezolanos en Brasil, Ecuador, Perú y Colombia ver: Herrera et al. (2020); migración en Chile, ver: Cerón et al. (2017), Pavez-Soto & Galaz Valderrama (2018) y Tijoux & Zapata (2019)).

Ahora bien, todo ello apunta a preguntarse sobre el proceso de acceso a la educación en general, y a los establecimientos escolares en particular, por parte de las familias extranjeras. Acerca de esto, en el artículo “Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada”, el autor, Rolando Poblete Melis (2020), reconoce que en los países estudiados (Chile, Argentina, Uruguay, Costa Rica y Colombia) se habla de un acceso sin distinciones respecto de los nacionales.

Pero ¿a cuáles escuelas acceden las familias migrantes en la práctica y, de éstas, a cuáles se aproximan los investigadores para el estudio de la acogida escolar?

Investigaciones efectuadas en Chile han destacado, por ejemplo, que un factor clave para las familias extranjeras además de las disposiciones y recursos de los padres es acceder a escuelas gratuitas, con vacantes disponibles y que faciliten los procesos de admisión. En ese país la mayor parte de los estudiantes extranjeros asisten a escuelas municipales caracterizadas por su gratuidad y fáciles mecanismos de selección (Joiko & Vásquez, 2016).

Un aspecto llamativo de este tipo de establecimiento es que, aunque a partir de la década de los '80 experimentaron una pérdida sostenida de estudiantes, presentó una tendencia a la caída en los últimos años explicada por la incorporación de estudiantes extranjeros en sus aulas (Córdoba et al., 2020, p. 90).

En Uruguay ocurrió un fenómeno similar, ya que la migración es uno de los factores que contribuyó a que, tras 15 años de caída, la matrícula de inscripción en educación básica o primaria aumentara significativamente a nivel nacional (Rivero et al., 2019, p. 111).

Los autores Poblete Melis y Galaz (2017) señalan que la concentración de población extranjera en algunos centros escolares, en Chile, obedece a la proximidad residencial, tanto como a variables de pertinencia cultural, esto es, los planes de acogida abiertos a la población migrante por parte de la escuela, que activa redes informales de comunicación que dan a conocer la apertura a recibir a la comunidad extranjera –algo que los autores nombran como una “fama positiva” en cuanto al trato y a la atención (Poblete Melis & Galaz Valderrama, 2017, p. 246).

En este sentido, delante de escuelas “de los márgenes” o “de papel” y en medio de los contextos de vulnerabilidad que viven las familias migrantes que participan en las investigaciones latinoamericanas, puede decirse que ellas no están exentas de practicar alguna elección escolar –algo que expresaría alguna capacidad de agencia de estos colectivos.

Las conclusiones de Córdoba et al. (2020), en las ciudades de Santiago, Valparaíso y Concepción, en Chile, respaldan el planteamiento de que los criterios y comportamientos de las familias frente a la elección de una escuela para sus hijos se orientan significativamente por la búsqueda de un espacio protegido donde convivan con connacionales que se presume no realizarán discriminaciones o maltratos por diferencias de origen étnico y nacional.

Todo esto puede decirnos, aunque no sea de un modo incontestable, que las niñas y los niños de la diversidad migrante abordados por investigaciones latinoamericanas tienden a ser aquellas y aquellos en situación de desplazamiento y vulnerabilidad, que son acogidos por escuelas precarias del circuito público escolar, en donde sus padres o responsables llegan a elegir entre aquellas opciones institucionales que además de ofrecer el servicio de enseñanza gratuito y facilidades administrativas de matriculación, sean lugares de encuentro con otros pares connacionales migrantes, como apuesta de protección.

## La acogida a la niñez como diversidad migrante

El uso de la categoría de acogida no es reciente en el mundo académico hispanoparlante, ya que, por ejemplo, en España se identificaron investigaciones publicadas hace más de una década, entre ellas, las emprendidas por Josep Palaudàrias y Garreta i Bochaca (2008), Silvia Carrasco Pons (2011) y Miquel Alegre Canosa (2011), que elaboraron contribuciones extensas para comprender la acogida del masivo estudiantado multicultural en la sociedad española. Asimismo, Riedemann y Stefoni (2017) relevaron numerosas políticas y acciones de acogida que se llevaron a cabo en sistemas educativos de otros países europeos.

No obstante, en la revisión de la literatura realizada, el vocabulario que nombra la acogida como vínculo con “lo extranjero” en la escuela y los sistemas educativos de Latinoamérica, aparece en los elementos de título, resumen y palabras claves en apenas tres artículos de investigación (Jimenez-Vargas et al., 2020; Valdés Morales et al., 2019; Jimenez-Vargas et al., 2017), que son producciones de investigadores que actúan articuladamente desde dos universidades chilenas.

Se trata de los autores Felipe Jiménez, René Valdes, María Valdivia y María Hernández, cuyas obras aparecen publicadas entre los años 2017 y 2020, y a partir de las cuales apropiamos el concepto de acogida como dispositivo, tal como se cita abajo:

... medidas y actuaciones educativas creadas institucionalmente, que a través de la activación de recursos personales, didácticos, culturales y metodológicos, son implementadas en las escuelas para organizar las intervenciones educativas orientadas a la inclusión de estudiantes de origen extranjero al sistema escolar. (Valdés Morales et al., 2019, p. 263).

En trabajos etnográficos en centros escolares de la región metropolitana de la capital chilena, los autores identificaron dispositivos de acogida como respuesta de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes de origen extranjero, a saber: 1) protocolo de acogida; 2) fiesta intercultural; 3) pauta de observación con sello intercultural; 4) mediación escolar; 5) grupo diferencial específico; 6) estudiantes tutores; 7) cuota migrante; 8) equipo bilingüe; 9) aula de acogida; y 10) grupos interactivos (Valdés Morales et al., 2019).

Para retomar algunas de las características de los dispositivos identificadas por los autores, se puede decir que el *protocolo de acogida* está basado en un documento que reúne un conjunto de procedimientos y acciones organizadas para facilitar la matriculación de estudiantes extranjeros en la escuela, por lo que su contenido se enfoca, principalmente, en el área administrativa.

En el área pedagógica se encuadran el *equipo bilingüe*, *los estudiantes tutores*, *el grupo diferencial con foco migrante* y *el aula de acogida*, que son dispositivos que buscan contribuir a superar barreras idiomáticas, facilitando la adquisición del idioma y los procesos de lecto-escritura de aquellos estudiantes no castellanohablantes.

Los *grupos interactivos*, por su parte, actúan sobre estos y otros objetivos de aprendizaje, pero difieren respecto a la forma de organización y la relación entre los estudiantes, en la medida que privilegia el aula ordinaria, bien como el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos (extranjeros y nacionales).

El dispositivo *pauta con sello intercultural* dinamiza la evaluación de la didáctica, el clima de aula y las interacciones pedagógicas en las prácticas docentes, buscando allí reconocer cómo se valoran las diferencias culturales; mientras que el dispositivo *cuota migrante* busca crear reconocimiento y representación cultural, promoviendo el protagonismo de estudiantes de origen extranjero en espacios sociales escolares.

Finalmente, la *fiesta intercultural* es una celebración en la que se realizan actividades de exposición de la diversidad cultural presente en la escuela. Y la *mediadora escolar* es una estrategia de convivencia que funciona como dispositivo de prevención de problemas de discriminación y promoción de la integración cultural.

Entre los análisis de los autores sobre estos dispositivos y su funcionamiento, es relevante aquel que dice respecto a su carácter intuitivo o autodidacta, es decir, el dispositivo de acogida opera como actuación de colectivos docentes y directivos frente a la contingencia de la inclusión y la no discriminación del niño, antes que como seguimiento de políticas de educación intercultural; algo asociado a lo que se constata como una falta de modelo formal de gestión de la diversidad por parte de los sistemas educativos, en Chile (Jimenez-Vargas et al., 2020), como en otros países de la región (Poblete Melis, 2020).

Con todo, para hablar de inclusión educativa de niñas y niños estudiantes migrantes y refugiados, otros autores y autoras no acudirán a la categoría de acogida pero si elaborarán construcciones en torno a algunos modos de estar en relación con la diversidad migrante en el contexto escolar, que implican, en el marco de los hallazgos de sus investigaciones, procesos de asimilación, inclusión subordinada, integración y adaptación –que constituye, quizá, todo un vocabulario más amplio de la acogida escolar que no abarca dominios de actuación institucionalizada, y por eso, puede que sea más próximo a la capacidad de agencia y las sociabilidades de las y los actores de la escuela, en cuanto a las relaciones de inclusión de la población migrante.

### Discusión: cruces y fronteras entre categorías comprensivas

Las formas de concebir y establecer vínculos de acogida de “lo extranjero” en la escuela y los sistemas educativos se despliegan, inicialmente, sobre la superficie de un entramado discursivo del derecho a la educación, así como en distintas prácticas de inclusión que producen sujetos migrantes y refugiados como sujetos habilitados a estar en la escuela.

En la trama de lo discursivo, en varios países de Latinoamérica (Chile, Argentina, Uruguay, Costa Rica y Colombia), existen normativas, leyes y políticas, además de convenciones internacionales ratificadas, que abordan desde un principio al derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en contextos de movilidad (Jorquera-Martínez, 2017; López Villamil et al., 2018; Poblete Melis, 2020; Alarcón-Leiva, 2020) –un desarrollo que ha llevado a afirmarlos en la literatura académica como sujetos emergentes del derecho a la educación (Franco García, 2014b).

Una fuente normativa importante en ello es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), a partir de la cual se articulan principios rectores en materia de derechos, que son el principio de no discriminación (art. 2, CDN); el interés superior del niño (art. 3, CDN), el derecho a la vida y al desarrollo; y el derecho a la participación y a ser oído (art. 12 CDN) (Cernadas Ceriani et al., 2014; Pavez-Soto, 2017b).

Esto apuntaría a que el mandato de los sistemas educativos no implica únicamente el acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes de los ámbitos nacionales, sino también de aquellos transnacionales que constituyen a niñas, niños y adolescentes como sujetos de desplazamientos entre fronteras, que se apropian de más de una cultura; tienen acogidas en varios países, y construyen en la cotidianidad intercambios continuos entre los lugares diversos (Vázquez Vázquez & Hernández Rodríguez, 2014).

En estas situaciones, niñas y niños migrantes y refugiados llegan a tornarse sujetos transnacionales, que, como afirma Martha Franco, “requieren instituciones que los formen para la vida en más de un contexto; es decir, demandan experiencias escolarizadas para situaciones transnacionales” (Franco García, 2014b, p. 94).

Sin embargo, los discursos de garantías alrededor del ejercicio del derecho a la educación no alcanzan a nivel de los sistemas educativos los aspectos de tipo curricular o los elementos de convivencia, en fin, las llamadas trayectorias escolares, esto es, lo que ocurre una vez que niñas, niños y adolescentes migrantes y refugiados ingresan al sistema educativo (Poblete Melis, 2020, p. 366).

De acuerdo a lo revisado, frente a ello, la respuesta de las escuelas puede llegar a traducirse en prácticas de asimilación, de inclusión subordinada o de integración, cuya relación con la alteridad (el niño inmigrante o refugiado) tiende a negar las diferencias culturales o a construirlas en lugares de subordinación en las aulas y otros espacios sociales de la escuela.

En específico, las prácticas de *asimilación* pueden vehicular enunciados de un trato “igualitario” que no pretende asumir la diferencia, sino al contrario, la adaptación de estudiantes migrantes: algo que se expresa en el registro de dichos de docentes u otros actores escolares de autoridad y poder institucional, tal cual es –en el caso de escuelas en Sonora, México–, “los niños [migrantes] son iguales que todos, no hay distinción. Se les considera alumnos normales como a todos” (Valdéz Gardea et al., 2018, p. 25).

En la literatura chilena, la asimilación ha sido señalada en distintas investigaciones de sello etnográfico, tales como la de Alarcón-Leiva et al. (2020), con integrantes de equipos directivos de tres establecimientos educacionales de enseñanza básica en la comuna de Talca; de Pavez-Soto et al. (2020), con docentes de aulas multiculturales en las regiones de Antofagasta, Valparaíso y Santiago de Chile; en el estudio de representaciones de directivos escolares sobre la inclusión de estudiantado inmigrante en la región de la Araucanía, de Aravena Kenigs et al. (2019); en el estudio de caso de Beniscelli et al. (2019), basado en la inserción en una escuela de enseñanza básica de la ciudad de Santiago de Chile; y en la investigación de Bustos y Díaz (2018) con grupos de profesores de alumnos inmigrantes en Arica, ciudad de la frontera chilena con Perú y Bolivia.

Por otra parte, la categoría de *inclusión subordinada* ha sido presentada en distintas investigaciones que han caracterizado la situación educativa de niños y niñas migrantes latinoamericanos en Argentina, en particular de población procedente de Bolivia y sus descendientes.

Construida a partir de un enfoque socioantropológico, la categoría inclusión subordinada contempla distintas prácticas de desconocimiento o desvalorización de trayectorias escolares de niñas y niños realizadas en su país de origen, el silenciamiento de sus palabras en el aula, la folklorización estereotipada de sus pertenencias y saberes. También abarca el tratamiento pedagógico de temas tan cercanos a las y los alumnos como si fueran ajenos, como los procesos migratorios (en las disciplinas de ciencias sociales o geografía, por ejemplo), que omiten las experiencias de las niñas y los niños migrantes y sus familias (Novaro, 2016, 2018).

En esta dirección pudiera inscribirse la investigación etnográfica en aulas de educación inicial en escuelas públicas de San Pablo (Brasil), en la que los investigadores Freitas y Silva registraron la restricción presente en niñas y niños bolivianos de comunicarse en su idioma nativo: “aquí no se habla español” (Freitas & Silva, 2015); y la de Taruselli, que identifica y problematiza en experiencias escolares de niños y jóvenes de origen boliviano que asisten a escuelas rurales del conurbano bonaerense (Argentina), las solicitudes docentes que llaman a las familias para que no enseñen los idiomas quechuas “para que [los niños] no se confundan” con respecto al español (Taruselli, 2020, p. 219).

Según Carillo (2014), inherentes a las prácticas de asimilación –y puede pensarse que también a aquellas conceptualizadas como inclusión subordinada– se encuentran los procesos de adaptación; que en sí mismos, implican agenciamientos de adecuación por parte de niños y niñas migrantes y refugiados en la sociedad receptora que requiere que estos adquieran la cultura, las costumbres y modos de vida de la comunidad.

Sobre esto, en la investigación de Jiménez y Fardella realizada en Santiago de Chile con el profesorado de escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante, los autores plantean que la escuela como espacio de adaptación puede tornarse un espacio social que obliga a la renuncia de la herencia cultural, forzando a fenómenos de aculturación de niños, niñas y adolescentes. Al mismo tiempo, afirman que “las escuelas que se basan en una adaptación unilateral como forma de integración, corren el riesgo de convertirse en espacios de exclusión educativa del alumnado inmigrante que fracasa en este ejercicio adaptativo” (Jimenez-Vargas & Fardella, 2015, p. 433).

Así, la *integración* es otra categoría dinamizada en las investigaciones latinoamericanas como forma de estar en relación con la diversidad migrante, alrededor de la cual existen connotaciones de valor diferenciadas en la literatura, es decir, que puede ser entendida como una forma de integración asimilacionista, o como:

... proceso dinámico de acercamiento y empatía recíproco entre el inmigrante y la sociedad de acogida y supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el otro es reconocido en su diferencia como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social. (Torres, 2002, como se citó en Berrios-Valenzuela & Palou-Julián, 2015, p. 408).

En este sentido, en el estudio sobre percepciones de docentes con respecto a niñas y niños en situación de inmigración o refugio en la escuela pública, en Caxias do Sul, Rio de Janeiro (Brasil); Russo et al. (2020, p. 267) se infieren que, ciertamente, en un primer momento para la mayoría de los docentes, la integración escolar tendría una relación directa con la capacidad o disposición de los niños extranjeros para adaptarse a la rutina escolar, pero, luego, es posible observar la emergencia de reflexiones sobre cómo las estructuras o relaciones discriminatorias existentes en las formas de integración o en la estructura de la institución escolar necesitan ser problematizadas para que las experiencias escolares de estos niños y niñas se vivan de manera más positiva.

Esto es un aspecto a subrayar, ya que es un hallazgo que coincide con los aportes de Martha Franco desde México, que plantea que los sujetos de la infancia en contexto de migraciones son, en la actualidad, no solo actores activos en el campo de los derechos educativos, sino también generadores del cambio escolar (Franco García, 2014b, p. 117); de manera que entendemos que la acogida en la escuela

pública de la niñez migrante, así como los agenciamientos en torno a tal diversidad, pueden llegar a operar transformaciones también en el plano micro-escolar.

Analíticamente, esto encontraría una posible explicación en la literatura en el hecho de que niñas y niños son actores sociales con capacidad de agencia, es decir, que despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y los espacios sociales que habitan, conformando una generación social (Pavez-Soto, 2017a).

Sin embargo, puede percibirse que el uso del concepto de agencia infantil no es frecuente en la literatura que en la región busca dar cuenta de los discursos o prácticas de inclusión educativa de la niñez como diversidad migrante, que aquí entendemos como soporte del vínculo de acogida del “extranjero” en la escuela.

De acuerdo a Pavez-Soto y Sepúlveda (2019, p. 194), el concepto de agencia sirve como herramienta de análisis para comprender la acción, recuperando la capacidad de las niñas y los niños para resistir a relaciones de poder y a determinaciones sociales que los restringen a sujetos pasivos frente a las violencias, desigualdades y exclusiones que existen y les circunscriben como sujetos migrantes y refugiados.

Para Despaigne y Jacobo-Suarez (2016), autores que analizan los desafíos educativos de niñas y niños que han vivido y han sido educados en el sistema educativo en Estados Unidos y regresaron a México como sujetos de la migración de retorno, la agencia es una noción importante, ya que su práctica permitiría la capacidad de resistir y contestar el lugar de ellos y ellas como estudiantes transnacionales, que es de marginación e invisibilización en el discurso dominante del sistema educativo mexicano (Despaigne & Jacobo-Suarez, 2016, p. 13).

En términos empíricos, las investigaciones de Fusaro (2018), así como Pavez-Soto et al. (2018), expresan la capacidad de agencia de la niñez como diversidad migrante en la escuela; se destaca en el trabajo de la primera autora, vinculado a niñas y niños sirios refugiados en la ciudad de Brasilia (Brasil), en el que ellos y ellas desempeñan un papel central en el proyecto migratorio familiar, especialmente porque son protagonistas en la inserción social de la familia en el país de acogida, en cuanto sirven de mediadores entre su núcleo familiar y la sociedad más amplia, a partir de la rápida adopción de un nuevo idioma en la escuela, que la autora entiende como una posibilidad fundamental de agencia.

Por su parte, Pavez-Soto y colaboradores (2018) investigaron la capacidad de agencia de niñas y niños haitianos en centros educativos urbanos de la ciudad de Santiago de Chile. Allí, se destacan dos contribuciones: una es cómo la capacidad de niñas y niños para actuar sobre sus propias vivencias escolares está ausente en discursos docentes, cuyo efecto construye un saber sobre ellas y ellos como receptores pasivos de protección o compasión, que los disminuye en lo social.

La otra se refiere a la dimensión de la relación con el grupo de pares, donde los niños migrantes, en este caso de Haití, se reconocen como actores sociales y con capacidad de agencia, sin prescindir de un marco de acción subalternizado, minoritario e inferior en el que están situados socialmente (Pavez-Soto et al., 2018).

De manera que los modos de estar en relación con la diversidad migrante en la escuela también implican el apego a sociabilidades, entendidas como patrones de convivencia que grupos de niños y niñas establecen en situaciones escolares, pero sobre las que no existen en la literatura contribuciones conclusivas sobre su operación como vínculo de acogida. El caso de la amistad en la escuela es sugerente en cuanto a la existencia de evidencias mixtas en las investigaciones.

Rentería Pedraza et al. (2017), que analizan el grado de asimilación e integración social de una muestra de niños mexicoamericanos migrantes procedentes de Estados Unidos y asentados en el estado fronterizo de Chihuahua (México), demuestran que en general, ellos han establecido relaciones de amistad estrechas con sus compañeros de escuela (Rentería Pedraza et al., 2017, p. 17).

En otras investigaciones realizadas en escuelas chilenas se halla que, por lo general, niñas y niños chilenos y extranjeros de menor edad no tienen problemas en vincularse entre sí, sin embargo,

a medida que crecen comienzan a relacionarse casi exclusivamente con sus connacionales (Barbosa & Adlerstein, 2018; Cerón et al., 2017).

Los autores Mondaca et al. (2018, p. 192) reconocen en el caso del contexto fronterizo de la región de Arica y Parinacota (Chile), con respecto a los estudiantes migrantes peruanos y bolivianos, que gran parte de los compañeros del círculo cercano o amigos suelen ser también extranjeros –esto es así, sobre todo, durante el período de llegada y adaptación a las escuelas, especialmente, en aquellas donde son minoría.

Finalmente, Castillo et al. (2018) afirman, sobre la base de un estudio mixto que abarcó la aplicación de entrevistas, encuestas y un test sociométrico para analizar procesos de escolarización de niños migrantes en zonas urbanas de Santiago de Chile, que existen experiencias distintas en las relaciones de amistad que se establecen entre los estudiantes en escuelas con distinto grado de concentración de estudiantes migrantes. Un rasgo significativo que se presenta es la fuerte dependencia de las relaciones de amistad con el género de los estudiantes.

## Conclusiones

Se buscó dar cuenta de las actuales formas de comprender los fenómenos de acogida a la niñez como diversidad migrante en la escuela pública y sistemas educativos en Latinoamérica, a partir de la revisión de la literatura académica generada acerca de esta temática en los últimos años en la región, indicando que estas formas están implicadas en un orden del discurso del derecho a la educación, como en prácticas de inclusión escolar que articulan modos de estar en relación con la niñez migrante, y dispositivos de acogida en aulas y otros espacios sociales escolares donde habita la multiculturalidad.

Es cierto que se realizó la sistematización de un conjunto de contribuciones académicas que son heterogéneas en cuanto a los objetos de estudio que delimitan, porque abarcan sujetos, territorios, marcos teóricos y metodológicos, así como herramientas de análisis diferentes e irreductibles entre sí.

Con todo, ello no impide invitar a pensar en la consistencia de un conjunto de proposiciones que, en el marco de aquella heterogeneidad, suman llaves de lectura coincidentes en el horizonte de saberes constitutivos del estado actual de la investigación latinoamericana aquí explorado.

Un primer elemento a señalar como consenso trata de la preparación de los sistemas educativos para incluir y abordar la complejidad de la figura de “lo extranjero” en las escuelas, que, según autores de distintos países,<sup>2</sup> presenta carencias en cuanto a los modos de acogida a niñas, niños y adolescentes migrantes y refugiados en su condición de diversidad, desigualdad y transnacionalidad, lo que representa un desafío generalizado para alcanzar mayor equidad y justicia educativa.

En el plano microsociedad, este desafío no se separa de aquel que viven los centros educativos declarados como escuelas inclusivas, donde no siempre se torna plausible ni enriquecedor el valor de la diversidad migrante de las vidas infantiles y de sus familias, en el plano del currículum o de la convivencia social. Sobre esto, en la revisión de la literatura realizada es posible encontrar demostraciones de cómo los cuerpos y saberes asociados con los colectivos migrantes se incluyen de modo subordinado en la escuela (Novaro, 2018), mediante prácticas de asimilación, en la forma de silenciamiento o invisibilización, que llegan a demandar la adaptación del niño extranjero como un “dejar de ser” (Taruselli, 2020).

Hasta ahora, se puede afirmar que las investigaciones apuntan a que los sistemas educativos y las escuelas se han movido en estas tensiones, por un lado entre una apertura normativa a la inclusión

2 [Brasil] Alexandre & Abramowicz (2017) y Oliveira (2020); [Argentina] Novaro & Hecht (2017); [Chile] Castillo et al. (2018), Jimenez-Vargas et al. (2018), Mora-Olate (2018), Bustos & Díaz (2018) y Poblete Melis (2018); [México] Franco García (2014b), Pasallo Zepeda & Vargas Garduño (2014), Despaigne & Jacobo-Suarez (2016), Rentería Pedraza et al. (2017), Román González & Carrillo Cantú (2017), Jensen et al. (2017), Vargas Valle & Camacho Rojas (2015) y Valdéz Gardea et al. (2018).

y, por el otro, entre una dispersión social frente a los desafíos de acoger al niño migrante o refugiado sin que éste se disuelva ni se adapte, mandatoria o anticipadamente, al dominio de un territorio, una cultura o una lengua soberana.

Conforme a los marcos de acción prescriptivos revisados por algunos autores, la inclusión se constituye en un ideal general perseguido por el sistema escolar, que se expresa en la disponibilización de instrumentos heterogéneos de atención educativa a la población de condición migrante (leyes, políticas, normativas), que puede ser comprendido como un lugar de producción de sujetos especiales, en este caso, por su (no) pertenencia nacional (Alarcón-Leiva, 2020; Poblete Melis, 2018, 2020).

En este escenario, la interculturalidad aparece en la literatura como uno de los campos teóricos que mayormente amparan la comprensión de los modos de estar en relación y dispositivos de acogida de la diversidad migrante puestos en funcionamiento (Salas et al., 2017; Despaigne & Jacobo-Suarez, 2016; Mondaca et al., 2018; Novaro & Hecht, 2017) –uno que es preciso decir, no está exento de demandas y problematizaciones.

Esto es algo a señalar como otro posible consenso, que habla al respecto de la problematización de programas o políticas de educación intercultural bilingüe en América Latina, para avanzar a una educación pertinente en el contexto migratorio. En Argentina y Chile, análisis realizados desde la perspectiva de la interculturalidad crítica encuentran que la mayoría de las construcciones programáticas en el campo de la educación intercultural se relacionan explícitamente con las identificaciones y saberes de los pueblos indígenas, que aunque es cierto que reconocen la lengua y la cultura de poblaciones que por mucho tiempo estuvieron invisibilizadas en el plano educacional, en relación con la población migrante (e incluso con la misma población indígena), demanda transformaciones capaces de acoger a la diversidad en la escuela (y no apenas allí) en un sentido más amplio, más histórico y menos nacionalista/colonial (Novaro & Hecht, 2017; Riedemann et al., 2020).

En el caso latinoamericano, la niñez como diversidad migrante es representada en el cuerpo de conocimientos académicos acerca de la acogida escolar como estudiantado de origen extranjero antes que como niñas y niños cuyas vidas, cuerpos, memorias e historias trascienden el espacio áulico y el espacio nacional, tornándose sujetos transnacionales que mantienen capacidades de agencia –categorías analíticas poco movilizadas en las investigaciones.

Aquí, se concuerda con Hendel y Novaro (2019) que la noción de transnacionalismo resulta sugerente para cuestionar el paradigma asimilacionista, ya que desafía, por un lado, la pretensión de un “ser nacional”, entendido como esencial y homogéneo, y el carácter lineal de los movimientos migratorios.

Sobre la capacidad de agencia, cabe preguntarse si en futuras investigaciones las aproximaciones metodológicas a poblaciones en movilidad, en especial a niñas y niños migrantes y refugiados, pueden abrirse más al reconocimiento de esta capacidad, por un lado, descentrándose de la voz de los adultos, así como practicando formas interdisciplinarias y alternativas de recopilación y análisis de datos capaces de interactuar con los sujetos de estudio, de manera diferente a cómo establecen los métodos dominantes en las investigaciones revisadas (entrevistas individuales, observaciones en el aula, escalas y encuestas).

En ese sentido –el de la perspectiva en investigación–, para terminar, se recorre una implicación más, que apunta a indicar algo que quizá también falta por comprender, que es cómo aproximarse a la acogida de niñas y niños migrantes y refugiados desde la indagación por las subjetividades políticas que se constituyen en ese encuentro compartido, que implica a los sujetos de la movilidad, así como a quienes les acogen en la escuela, hacia la elaboración de una *opción ética* que escapa a los lugares de subordinación y adaptación aquí revisados.

Al final, se trata de una indagación que puede ampliar el repertorio de conocimientos de las ciencias sociales y la educación, diciendo al respecto de un vínculo generoso con la diferencia multilingüe, multirracial, multicultural –como dice Ortega (2000, p. 29) al hablar de la amistad–, dinamizado por la niñez contemporánea en el marco de su vida pública desplegada en las escuelas con presencia de diversidad migrante –las que, ciertamente, ya no son raras en los sistemas educativos de la región latinoamericana.

## Referencias

- Alarcón-Leiva, J. (2020). Immigrants and discourse of inclusion in educational policy in Chile. Reflections from the redistribution or recognition dilemma. *Veritas*, (45), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732020000100075>
- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C., & Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis Educativa*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15092.049>
- Alegre Canosa, M. A. (2011). Políticas de “acogida escolar” en Catalunya. Una aproximación crítica. In F. J. García Castaño, & S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (Colección Estudios Create, n. 8, pp. 533-548). Ministerio de Educación. <https://aulaintercultural.org/wp-content/uploads/2014/04/poblacion-migrante-y-escuela.pdf>
- Alexandre, I., & Abramowicz, A. (2017). Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. *Revista Periplos*, 1(1), 184-197.
- Aravena Kenigs, O., Riquelme Bravo, P., Mellado Hernández, M. E., & Villagra Bravo, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Barbosa, P., & Adlerstein, C. (2018). Imágenes de la infancia migrante en los jardines de Santiago: Diferencias y convergencias en las miradas de niños y educadoras. In *III Bienal latinoamericana y caribeña de niñez y juventud*. Ceanj-Clasco.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & 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://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Berrios-Valenzuela, L. A., & Palou-Julián, B. (2015). Educación intercultural en Chile: La integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A Hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *Communications of the Association for Information Systems*, 34, 257-286. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412>
- Bustos, R., & Díaz Aguad, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos: Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 26(51), 123-148.
- Carrasco Pons, S. (2011). Principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. In J. García Castaño, & S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (Colección Estudios Create, n. 8). Ministerio de Educación.
- Carrillo, C. (2014). Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/ras respecto de la “inclusión educativa” de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno. *Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 43-56.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cernadas Ceriani, P., García, L., & Salas, A. G. (2014). Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: Principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. *REMHU: Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, 22(42), 9-28.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>

- Córdoba, C., Altamirano, C., & Rojas, K. (2020). Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087>
- Despagne, C., & Jacobo-Suarez, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: El caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, (47), 1-17.
- Domenech, E. (2007). Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: El discurso oficial y las prácticas escolares. In D. Jardim (Comp.), *Cartografias da imigração: Interculturalidade e políticas públicas* (pp. 19-45). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Domenech, E. (2014). "Bolivianos" en la "escuela argentina": Representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(42), 171-188.
- Franco Garcia, M. (2014a). Escuela de papel: Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica*, (43), 1-20.
- Franco Garcia, M. (2014b). Los estudiantes inmigrantes: Sujetos emergentes del derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(1), 93-131.
- Freitas, M. C. de, & Silva, A. P. (2015). Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidades e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 680-702. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143246>
- Fusaro, K de P. e. (2018). Crianças refugiadas no Brasil: Mediação e agência. In *III Bienal latinoamericana y caribeña de niñez y juventud* (pp. 1264-1269). Ceanj-Clacso.
- Hendel, V., & Novaro, G. (2019). Migración, escuela y territorio: Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares. *Revista del IICE*, (45), 57-76. <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7123>
- Herrera, G., Álvarez Velasco, S., & Cabezas, G. (Coords.). (2020). *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. Clacso. [https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/01/Informe\\_CLACSO\\_UNICEF\\_web\\_simple-pag.pdf](https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/01/Informe_CLACSO_UNICEF_web_simple-pag.pdf)
- Jensen, B., Mejía Arauz, R., & Aguilar Zepeda, R. (2017). La enseñanza equitativa para los niños retornados a México. *Sinéctica*, (48), 1-22. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/756>
- Jimenez-Vargas, F., Aguilera, M., Valdés Morales, R., & Hernández-Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
- Jimenez-Vargas, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Jimenez-Vargas, F., Valdés Morales, R., & Aguilera, M. (2018). Geographies of academic research on migration and school: Voices, silences and prospects of our profession. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 173-191. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Jimenez-Vargas, F., Valdés Morales, R., Hernández-Yáñez, M., & Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: Contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, Artículo e218867. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046218867>
- Joiko, S., & 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Jorquera-Martínez, C. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 380-399. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27297>

- López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., Aristizábal González, L. D., & Barriga Durán, L. C. (2018). Infancias migrantes en Colombia: Retos del derecho a la educación. *Hojas y Hablas*, (16), 10-26. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a1>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., & Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mora-Olate, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: Un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257.
- Moscoso, M. F. R. (2013). *Biografía para uso de los pájaros. Memoria, infancia y migración*. Editorial IAEN. [https://www.infanciacontemporanea.com/documentos/libros/moscoso2013\\_biografiausopajaros.pdf](https://www.infanciacontemporanea.com/documentos/libros/moscoso2013_biografiausopajaros.pdf)
- Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, 23, 157-179.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, (45), 105-121.
- Novaro, G. (2018). Los otros migrantes en los paradigmas de asimilación e inclusión. In los desafíos de la educación inclusiva. In *Libro de Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Clacso.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L., & Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.
- Novaro, G., & Diez, M. L. (2012). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. In C. Courtis, & M. Pacea (Comp.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Novaro, G., & Hecht, A. C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina: Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 30(84), 57-76.
- Oliveira, D. A. (2020). O imigrante na política educacional brasileira: Um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, 15, Artigo e2013655. <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v15.13655.004>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos*. Orealc/Unesco.
- Ortega, F. (2000). *Para una política da amizade – Arendt, Derrida, Foucault*. Relumé Dumará.
- Paludàrias, J. M., & Garreta i Bochaca, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: Un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 49-78. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7481>
- Pasallo Zepeda, M. de J., & Vargas Garduño, M. de L. (2014). La percepción de los profesores sobre los niños retornados. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(2), 61-76. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/279>
- Pavez-Soto, I. (2017a). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melaua*, 10(41), 96-113.
- Pavez-Soto, I. (2017b). Sociocultural integration and rights of immigrant children in the local context. The case of the Recoleta district (Metropolitan Region, Chile). *Chungará (Arica)*, 49(4), 613-622. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>
- Pavez-Soto, I., & Galaz Valderrama, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 73-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., & Domaica-Barrales, A. (2020). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: Trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 63-183.

- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olgúin, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: Barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades*, (11), 71-97. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Pavez-Soto, I., & Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Poblete Melis, 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/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>
- Poblete Melis, R. (2020). Políticas educativas y migración en América Latina: Aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 353-368. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Poblete Melis, R., & Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Rentería Pedraza, V. H., Rocha Romero, D., & Rodríguez Gutierrez, J. G. (2017). Asimilación e integración social: Un estudio de caso en menores migrantes de retorno asentados en ciudades fronterizas del norte de México. *Región y Sociedad*, 29(69), 5-29. <https://doi.org/10.22198/rys.2017.69.a253>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2017). Políticas y acciones en el área de la educación que favorecen la interculturalidad. In J. Berríos, & I. Bortolotto (Coords.), *Migración e interculturalidad: Perspectivas contemporáneas en el abordaje de la movilidad humana*. San Pablo.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual: Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, (64), 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rivero, S., Incerti, C., & Márquez, C. (2019). El reciente proceso migratorio en Uruguay: Algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado. *Fronteras*, (12), 100-114. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21994>
- Román González, B., & Carrillo Cantú, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, (48), 1-19.
- Román González, B., & Zúñiga González, V. A. (2014). Children returning from the U.S. to Mexico: School sweet school? *Migraciones Internacionales*, 7(4), 277-286.
- Russo, K., Mendes, L., & Borri-Anadon, C. (2020). Crianças em situação de imigração na escola pública: Percepções de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 256-272. <https://dx.doi.org/10.1590/198053146943>
- Salas, N., Kong, F., & Gazmuri, R. (2017). Socio-territorial research: A proposal to understand the processes of inclusion of migrants in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>
- Stefoni, C., & Corvalan, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182.
- Suárez-Cabrera, D. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 627-643. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1325110414>
- Taruselli, M. E. (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>
- Tijoux, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: Estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104.

- Tijoux, M. E., & Zapata, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Interciencia*, 44(9), 540-548.
- Valdés Morales, R., Jiménez Vargas, F., Hernández-Yáñez, M., & Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Valdéz Gardea, G. C., Ruiz Peralta, L. F., Rivera García, O. B., & López, R. A. (2018). Menores migrantes de retorno: Problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonoreño. *Región y Sociedad*, 30(72), 1-30. <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- Vargas Valle, E. D., & Camacho Rojas, E. (2015). ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México. *Norteamérica*, 10(2), 157-186. <https://doi.org/10.20999/nam.2015.b006>
- Vázquez Vázquez, J., & Hernández Rodríguez, M. de L. (2014). Profesores de educación básica y diseño de herramientas para alumnos transnacionales en Tlaxcala. *Región y Sociedad*, 26(61), 201-232. <https://doi.org/10.22198/rys.2014.61.a64>
- Zúñiga González, V. A. (2017). Los niños y las niñas migrantes en escena. *Sinéctica*, (48), 1-3.
- Zúñiga González, V. A. (2018). The 0.5 generation: What children know about international migration. *Migraciones Internacionales*, 9(3), 92-120. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i34.334>

### Nota sobre autoría

Concepción del proyecto de pesquisa: Indira Granda; Orientador del proyecto de pesquisa: Julián Andrés Loaiza de la Pava; Selección y análisis de las fuentes: Indira Granda; Redacción: Indira Granda; Revisión y edición final: Julián Andrés Loaiza de la Pava.

### Disponibilidad de datos

Los contenidos subyacentes al texto de la investigación están contenidos en el artículo.

### Cómo citar este artículo

Granda Alviarez, I. C., & Loaiza de la Pava, J. A. (2021). La niñez migrante y su acogida en la escuela: Investigaciones latinoamericanas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07987. <https://doi.org/10.1590/198053147987>

Recibido el: 26 NOVIEMBRE 2020 | Aprobado para publicación el: 05 MAYO 2021



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.