

Transformar la escuela desde las voces familiares: reconociendo la identidad cultural de estudiantes migrantes internacionales

Transforming the school from the voices of families: recognizing the cultural identity of international migrant students

Transformar a escola a partir das vozes familiares: reconhecendo a identidade cultural dos estudantes migrantes internacionais

Teresa Marinelly Agreda Sigindioy
Universidad del Bío-Bío
ROR <https://ror.org/04dndfk38>
Chillán, Chile

teresa.agreda2201@alumnos.ubiobio.cl

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7836-3202>

Recibido – Received – Recebido: 20/06/2025 Corregido – Revised – Revisado: 25/08/2025 Aceptado – Accepted – Aprovado: 31/10/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v28i44.5898>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5898>

Resumen: Este ensayo argumenta el reconocimiento y valorización de la identidad cultural de estudiantes migrantes como parte fundamental para una educación inclusiva. Mediante una revisión crítica, se abordan prejuicios y estereotipos que afectan su identidad, las tensiones que viven en la escuela frente a esta y el reconocimiento e integración de su capital cultural en la escuela. Por lo tanto, se propone incluir a las familias migrantes en el proceso de enseñanza, debido a que ellas son portadoras de un rico bagaje cultural y su experiencia migratoria enriquece el proceso educativo. Para ello, se sugiere una colaboración entre escuela y familias migrantes, considerando que las últimas son el eje central de la identidad cultural para escolares migrantes. Esta línea de acción busca una dinámica horizontal con comunicación bidireccional en la relación familia-escuela, dando lugar a una escuela intercultural, donde no solo se convive, sino que se aprende y se valora los conocimientos de la población migrante para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo lo anterior demuestra que el reconocimiento de las identidades de escolares migrantes no debe verse como una dificultad, sino como una oportunidad para fortalecer la relación familia-escuela, enriquecer las prácticas pedagógicas y avanzar en la construcción de una educación inclusiva.

Palabras claves: identidad cultural, hegemonía cultural, migrante, relación familia-escuela, participación.

Abstract: This essay argues that recognizing and valuing the cultural identity of migrant students is a fundamental part of inclusive education. Through a critical review, it addresses prejudices and stereotypes that affect their identity, the tensions they experience at school in relation to this, and the recognition and integration of their cultural capital in school. Therefore, it proposes including migrant families in the teaching process, as they are bearers of a rich cultural heritage and their migratory experience enriches the educational process. To this end, collaboration between schools and migrant families is suggested, considering that the latter are the central axis of cultural identity for migrant schoolchildren. This line of action seeks a horizontal dynamic with two-way communication in the family-school relationship, giving rise to an intercultural school, where not only do people live together, but they also learn and value the knowledge of the migrant population in order to address the teaching-learning process. All of the above demonstrates that recognizing the identities of migrant schoolchildren should not be seen as a difficulty, but rather as an opportunity to strengthen the family-school relationship, enrich pedagogical practices, and advance the construction of inclusive education.

Keywords: cultural identity, cultural hegemony, migrant, family-school relationship, participation.

Resumo: Este ensaio defende o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos estudantes migrantes como parte fundamental para uma educação inclusiva. Por meio de uma revisão crítica, são abordados preconceitos e estereótipos que afetam sua identidade, as tensões que vivem na escola diante disso e o reconhecimento e integração de seu capital cultural na escola. Portanto, propõe-se incluir as famílias migrantes no processo de ensino, pois elas são portadoras de uma rica bagagem cultural e sua experiência migratória enriquece o processo educacional. Para isso, sugere-se uma colaboração entre a escola e as famílias migrantes, considerando que estas últimas são o eixo central da identidade cultural e para os alunos migrantes. Esta linha de ação busca uma dinâmica horizontal com comunicação bidireccional na relação família-escuela, dando lugar a uma escola intercultural, onde não só se convive, mas se aprende

e se valoriza o conhecimento da população migrante para abordar o processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso demonstra que o reconhecimento das identidades dos alunos migrantes não deve ser visto como uma dificuldade, mas como uma oportunidade para fortalecer a relação família-escola, enriquecer as práticas pedagógicas e avançar na construção de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: identidade cultural, hegemonia cultural, migrante, relação família-escola, participação.

INTRODUCCIÓN

La migración es un fenómeno social que da cuenta de un desplazamiento de una o varias personas de un lugar a otro, esta puede ser interna o internacional (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2023). Dicha migración no es un acontecimiento nuevo, por el contrario, es un fenómeno que se ha desarrollado a lo largo de los años, habitualmente con fines de seguridad y la búsqueda de alcanzar una mayor satisfacción económica (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2025). Es de mencionar que la migración a lo largo del tiempo ha influido profundamente en la historia de la humanidad, facilitando el intercambio cultural y la evolución de la sociedad (Gutiérrez et al., 2020).

En lo que respecta a las experiencias de migración, es relevante mencionar que tiene variaciones que están influidas por las diferentes posibilidades económicas y capital cultural con el que cuentan (Muñoz y Agreda, 2025). También, influyen las razones que dieron lugar a migrar, siendo estas diferentes: oportunidad laboral, mayor capital educativo, alcanzar seguridad y reunificación familiar (Quevedo et al., 2023).

Por otro lado, el proceso de migrar conlleva a diferentes tensiones y conflictos internos, entre estos, su sentido de pertenencia cultural entre el país de origen y la del nuevo entorno (Guerrero-Alonso y Moreno-Herrera, 2024). En este marco, surge una tensión de identidad vinculada con normas, valores y costumbres.

En línea con lo anterior, el sujeto atraviesa diversas etapas de tensión, donde se ve obligado a negociar su identidad con las exigencias de integración (Berry, 1997), en las cuales requiere aprender un nuevo idioma, utilizar vocabulario propio del país receptor, aprender nuevas formas de comportamiento social y familiarizarse con un nuevo sistema educativo (Agreda, 2025). No obstante, algunas personas, a fin de encajar en la nueva sociedad, pueden terminar ancladas en la asimilación, lo que genera pérdida de identidad cultural (Agreda, 2024). Esto habitualmente ocurre porque el país receptor no tiene procesos de integración, sino que espera que la persona migrante se adapte a la cultura, normas y haga uso del idioma del país.

También hay quienes logran la integración, adaptándose a la cultura del país receptor mientras conservan su cultura de origen (Berry, 1997), un proceso complejo y equilibrado que va más allá que el hecho de alcanzar la asimilación. En este caso, quienes se integran logran adaptarse a las normas, valores y dinámica del país receptor sin renunciar a sus raíces culturales, es decir, logran alcanzar una identidad híbrida; la cual dialoga con los elementos de las dos culturas (Guerrero-Alonso y Moreno-Herrera, 2024).

Lo anterior es un proceso que se ve afectado por actos de xenofobia o racismo, los cuales influyen en la pérdida de interés del sujeto por su propia cultura (Rangel, 2020; Millán et al., 2021; Mondaca et al., 2020). Ante estas circunstancias, el miedo al desprecio o al rechazo lleva a la población migrante a ajustar sus comportamientos, valores y prácticas para alinearse con las normas y expectativas del país receptor (Agreda, 2025). Este ajuste puede afectar profundamente sus raíces culturales, lo que, a menudo, resulta en pérdida parcial o total de algunos elementos culturales de su país de origen.

Dicha identidad cultural no es estática o aislada, sino que se forma a través de las relaciones entre los individuos y grupos, la autopercepción con la experiencia física y material (Szurmuk y McKee, 2009), por ejemplo, la relación con otras culturas. En este ámbito, los sujetos individuales adaptan algunos elementos culturales del país de acogida, dando lugar a una identidad híbrida, la cual combina aspectos culturales del país de origen y el país de acogida (Guerrero-Alonso y Moreno-Herrera, 2024).

Cabe mencionar que la experiencia migratoria presenta dinámicas particulares que dependen del país de origen (economía, oportunidades educativas, violencia, política y oportunidad laboral) y del país de acogida (apertura social, ley migratoria, dinámicas culturales, mercado laboral y redes de apoyo). En este ámbito, el país de acogida y sus dinámicas culturales (normas sociales, relaciones de poder, valoración de la diversidad, entre otras) impactan en el sentido de pertenencia cultural del estudiantado migrante (Agreda, 2024).

Es preciso destacar que la escuela puede llegar a constituirse en un espacio de apoyo (Cárcamo, 2025; Machuca, 2025) para la inclusión. En este contexto, este ensayo tiene por objetivo el reconocimiento y la valorización de la identidad cultural de escolares migrantes internacionales como parte de la inclusión educativa. Por lo que se propone involucrar a la familia migrante en el proceso de enseñanza de aquella temática incorporando sus saberes y experiencias como parte del proceso de enseñanza y reconocimiento de la diversidad escolar. Para lograr dicha participación, se sugiere trabajar en espacios flexibles de comunicación, alternativas de participación y desarrollo de proyectos de formación.

DESARROLLO DEL TEMA

Prejuicios y estereotipos hacia estudiantes migrantes internacionales

Los escolares migrantes internacionales han sido frecuentemente considerados como “los otros”, lo que evidencia una forma de violencia simbólica; concepto que hace referencia a la desigualdad entre los sujetos, siendo el grupo dominante quien ejerce violencia directa y no física sobre los sujetos dominados (Bourdieu, 1996). Esta violencia simbólica se naturaliza y normaliza en la sociedad, de manera que las manifestaciones de desigualdad llegan a ser normalizadas y, por ende, carecen de cuestionamiento por quienes la experimentan. Al aceptar y reproducir estas desigualdades, se refuerzan aún más las estructuras de poder, promoviendo multiplicidad de cadenas de reproducción.

En el campo educativo, esta violencia simbólica es reproducida por la comunidad educativa a través de estigmas hacia la población migrante causada por la asimilación de estereotipos. Aquellos prejuicios vulneran la dignidad, impiden reconocer al “otro” en su plena potencialidad como portador de cultura, fomentan el rechazo y se pone de manifiesto la exclusión social. Desmantelar estos prejuicios no es tarea sencilla, lo que se debe a que habitualmente tienden a arraigarse profundamente en los sujetos, dificultando su transformación (Long et al., 2024).

En consonancia con lo anterior, diferentes estudios (Quezada et al., 2021; Estalayo et al., 2021; Pavez-Soto et al., 2021; Long et al., 2024) indican que los prejuicios, la discriminación, la exclusión y la xenofobia hacia la población migrante internacional se siguen evidenciando. Respecto a esto, Pavez-Soto et al. (2021) mencionan que las personas escolares migrantes internacionales enfrentan múltiples formas de opresión, según lo cual, un mismo sujeto está expuesto a ser oprimido por diferentes características: raza, género, clase social y país de origen.

Frente a lo anterior, investigaciones desarrolladas en Chile (Caqueo-Urizar et al., 2019; Baeza-correa et al., 2022; Mondaca et al., 2020) dan cuenta de que es un país excluyente, debido a que en las aulas se perciben altos niveles de discriminación hacia estudiantes de origen migrante. Resaltan que esto habitualmente se ve manifestado en burlas de sus pares y constante rechazo en el desarrollo de juegos y actividades grupales.

En Colombia, la xenofobia que enfrentan estudiantes migrantes internacionales no solo proviene de sus compañeros, sino que también de adultos (Machuca, 2025). Esto ha derivado en experiencias de acoso en las instituciones educativas (Millán et al., 2021), pues en las escuelas los escolares colombianos replican la actitud de las personas adultas. Adicionalmente, el lenguaje utilizado entre estudiantes colombianos y extranjeros marca distancia entre nacionalidades. Para ejemplificar, habitualmente escolares colombianos hacen uso del término “veneco” para referirse a un estudiante de nacionalidad venezolana (Millán et al., 2021).

Sumado a lo anterior, el currículo de Colombia no está adaptado a la realidad actual, a pesar del elevado flujo migratorio proveniente de Venezuela. Por ejemplo, existe una distancia de contenidos entre el sistema educativo de Colombia y de Venezuela, lo que genera inseguridad en escolares respecto a sus competencias y conocimientos (Millán et al., 2021). Todo esto dificulta la adaptación de escolares migrantes y, a menudo, conduce a conflictos internos respecto a su sentido de pertenencia cultural, pues no solo deben enfrentarse a las exigencias de un sistema educativo que desconocen, sino a los diferentes estereotipos que tienen las personas en el país de acogida.

En Ecuador, el estudio de Villarreal-Puga y Araujo-Albarrán (2024) encontró que escolares migrantes internacionales experimentan discriminación por parte de sus propios profesores, lo que se agrava con disputas de poder que resultan en la privación del recreo y la reducción de calificaciones. Además, se indica que dichos escolares migrantes también sufren violencia directa por parte de sus compañeros, siendo golpeados y amenazados en el entorno escolar.

En Uruguay, se evidencia que existe discriminación y racismo hacia la población migrante de origen latinoamericano, quienes de manera directa son señalados como diferentes y su recibimiento por las personas no resulta en aprecio, por el contrario, se enfatiza en que son peligrosos (Piñeyro y Bálsamo, 2021) dado su origen. Esto da cuenta de una jerarquización cultural, donde se ve fuertemente influenciada la percepción de superioridad de ciertas culturas o nacionalidades sobre la de otras.

Por otra parte, en Brasil, se refleja que aún existen actitudes de rechazo y discriminación hacia escolares migrantes, inclusive, existen prejuicios en los propios discursos del profesorado. Esto influye en la forma en que perciben las capacidades que tienen los escolares migrantes y en la forma en que desarrollan su proceso de enseñanza, el cual habitualmente se rige por la búsqueda de asimilación del estudiante (Russo et al., 2019).

En Argentina, Pérez y Seid (2024) encontraron que existen prejuicios y estereotipos hacia la población migrante. Uno de los estereotipos más marcados alude a que la migración representa peligro y delincuencia. Bajo esto, consideran que se requiere mantenerlos controlados y vigilados. Además, con frecuencia los actos de discriminación se presentan por rasgos visibles (color de piel), audibles (acento y gramática) y por el estatus migratorio del que sea portadora una persona migrante.

Aún en zonas de frontera, la discriminación, racismo y estigmatismo se presenta por sentimientos nacionalistas, donde la historia y los conflictos influyen en la percepción de otro país. Un ejemplo de ello es Chile, donde la Guerra del Pacífico (conflicto histórico entre Chile, Perú y Bolivia) afecta las relaciones dentro del aula de clases (Mondaca et al., 2020).

Para finalizar, aunque en algunos países existen orientaciones para acompañar la integración del estudiantado migrante internacional resultan incompletas. Esto se debe a que carecen de profundidad para abordar las realidades de los escolares migrantes (Muñoz y Agreda, 2025). La falta de capacitación sobre dichas orientaciones promueve un desconocimiento general de su existencia y el desarrollo de estrategias de integración efectiva. Alineado con ello, el profesorado carece de herramientas necesarias para apoyar a dichos escolares, lo cual perpetua su marginalización (Agreda, 2025).

Tensiones al negociar la identidad en la escuela

La identidad hace referencia a la manera en que las personas y colectivos se reconocen a sí mismos, a través de aspectos históricos, sociales, simbólicos y emocionales (Szurmuk y Mckee, 2009). En este contexto, dicha identidad forma parte de un contexto en específico, con tradiciones, historias y prácticas culturales (Rodríguez, 2024). Al abordar la identidad, resulta indispensable abordar su dimensión cultural, la cual se entiende como el conjunto de prácticas, valores, símbolos, tradiciones y creencias de un grupo social o comunidad (Silvera y Fernández, 2024).

La identidad se clasifica en identidad individual e identidad colectiva. Dentro de la identidad colectiva, se encuentra la identidad cultural; esta hace referencia a características que varios sujetos de un mismo grupo comparten (Guerrero-Alonso y Moreno-Herrera, 2024). Algunas de esas características son: rasgos culturales, valores, tradiciones, idioma y creencias (Szurmuk y Mckee, 2009). Estas características propician un sentido de pertenencia hacia un grupo y a sus diversas manifestaciones culturales (Silvera y Fernández, 2024).

Según Campos-Winter (2018), parafraseando a Vergara del Solar et al. (2018), señala que en América Latina existen cuatro versiones de identidad cultural; a saber, hispanista, occidentalista, mestizaje cultural y latinoamericanista. La primera considera que la identidad latinoamericana se origina con la cultura hispánica, es decir, es el resultado de la influencia histórica de la colonización española en las Américas, así como de la evolución de las tradiciones y prácticas locales en contacto con la cultura española.

La segunda sostiene que las influencias y valores europeos han penetrado profundamente en las culturas latinoamericanas, de manera que estas comparten varias características con las culturas occidentales. La tercera emerge de la combinación de elementos provenientes de las tradiciones indígenas, europeas y africanas. De acuerdo con esta visión, la identidad latinoamericana no se debe a una sola influencia, sino que resulta de la mezcla y síntesis de los distintos componentes culturales.

En consonancia con lo anterior, de acuerdo Szurmuk y Mckee (2009), la identidad en América Latina se crea con la autonegociación, según lo cual las personas seleccionan, adaptan y combinan diferentes influencias del contexto para generar una representación sobre sí mismas. Esta identidad varía según los roles que asumimos en la vida cotidiana. Para el caso de escolares migrantes, se traduce en una alteración de la identidad tanto individual como colectiva dada la transición de un país a otro y al proceso de adaptación a nuevas formas culturales (Agreda, 2024).

El proceso migratorio trae consigo conflictos de identidad, que impacta tanto en su identidad individual como colectiva. Ello se ve incrementado por experiencias de un estatus inferior en comparación con sus pares locales, lo que los sitúa en una posición de desventaja (Buraschi y Aguilar, 2017) y produce tensión entre sus prácticas culturales y las del país receptor. Por ejemplo, en algunos países se valora la autonomía y el éxito personal desde una perspectiva individual, mientras que otras culturas dan prioridad al trabajo colectivo y al bienestar grupal, lo que provoca diferencias en las normas y expectativas culturales.

En este sentido, escolares migrantes experimentan una desconexión entre la cultura de su país de origen y la cultura dominante del país de acogida. Además, algunos países de acogida no conceden espacios a escolares migrantes para expresar su voz (Tijoux y Zapata-Sepúlveda, 2019), lo que impide compartir sus propias experiencias con otros estudiantes.

También, las diferencias en el significado de las palabras, el acento y el argot obligan al estudiante migrante a adaptarse a las formas de habla del país de destino (Millán et al., 2021). En tal sentido, esta forma de lenguaje es un desafío para escolares migrantes, debido a que el lenguaje no es únicamente una forma de comunicarse, sino que, además, es un vínculo con sus raíces culturales. Dichas variaciones lingüísticas obligan al estudiante a adaptarse a las formas de habla del país de destino para ser comprendido en su forma de comunicación y así, poder integrarse en la vida escolar.

Adicionalmente, por lo general, el país receptor percibe que la cultura de la población migrante debilita los elementos característicos de la cultura nacional, por lo que prioriza la identidad nacional sobre la identidad de escolares migrantes. Un ejemplo de esto se observa en el profesorado de Argentina, quienes opinan que los escolares migrantes portan una cultura inferior que no se ajusta a los estándares establecidos por la cultura escolar del país receptor (Buratovich, 2013).

En concreto, el sistema escolar no valora que la migración cuenta con una herencia cultural (Jorquera-Martínez, 2017; Russo et al., 2019). Esta falta se manifiesta en privilegiar un currículo homogéneo que se desconecta y excluye la cultura del estudiante migrante. Esta acción conlleva a que, finalmente, el estudiantado migrante se vea obligado a adaptarse, e inclusive a ocultar su identidad a fin de evitar ser marginados.

En consecuencia, los escolares migrantes son despojados de su historia y saberes tradicionales para adaptarse al currículo nacional, lo cual implica aprender las costumbres locales y ajustarse a las expectativas del país, siendo esto un desafío tanto emocional como social. De hecho, la transición a una nueva cultura provoca sentimientos de estrés y aislamiento (Ureta et al., 2023), dadas las tensiones entre la necesidad de adaptarse a la cultura, normas y valores del país de acogida mientras preserva sus raíces culturales.

Desafío sobre la identidad cultural de estudiantes migrantes en el ámbito escolar

La presencia de escolares migrantes internacionales representa una problemática para el ideal de la escuela, tanto por su naturaleza burocrática como por su currículo, el cual se crea desde un punto de vista nacional. Ejemplo de lo anterior lo indica el estudio de Buratovich (2013), quien señala que algunos profesores argentinos entrevistados cuestionaron el enseñar la cultura de Paraguay o la de Uruguay, debido a dos aspectos: a) su nacionalidad es argentina y b) los estudiantes son argentinos y, según sus percepciones, teóricamente van a vivir en Argentina.

Adicionalmente, según indica la autora, una de las profesoras entrevistadas mencionó que la directora del colegio prohibió a un estudiante extranjero de nacionalidad paraguaya portar la bandera de Argentina, justificando la prohibición bajo la reglamentación de su institución educativa. Esto da cuenta de que los escolares migrantes, al no haber nacido en Argentina, no son dignos de portar la bandera de aquel país y, por ende, su participación en aquel evento social es nula.

En línea con lo anterior, dentro del mismo espacio escolar, se originan barreras ideológicas que influyen en la interacción y la exclusión por parte de la misma comunidad educativa, especialmente la exclusión de aquellos estudiantes que no se adaptan a la cultura del país receptor o que cultivan las expresiones culturales del país de origen, es decir, se justifica e incita a la existencia de estructuras y jerarquías sociales. En otros términos, la escuela es un aparato ideológico del Estado (Althusser, 1987).

Siguiendo lo anterior, de acuerdo con Mondaca et al. (2020), el currículo de las instituciones educativas está cargado de cultura nacional y eurocéntrica. Esto reproduce conocimientos que están alineados con la matriz colonial; caracterizada por las relaciones de poder de un grupo sobre otro que, en el ámbito educativo, se traduce a la reproducción y valor de los conocimientos, valores y perspectivas de las identidades del país de acogida, lo cual perpetúa sesgos y desigualdades entre los distintos grupos culturales.

En resumen, a pesar de la importancia de trabajar en la educación sobre los temas de diversidad, se niega e invisibiliza a escolares migrantes, conllevando a la exclusión (Baeza-Correa et al., 2020) que imposibilita la ejecución de un proyecto intercultural, esto porque la escuela reproduce la hegemonía cultural dominante (Mondaca, 2019). Además, se asocia al estudiante extranjero con costumbres y particularidades que conllevan a la sensación de descontrol, dado que pone en jaque el orden en la escuela y su cultura representa una amenaza para la cultura nacional. Esto conduce a la pérdida de la conciencia cultural, dado que requieren adaptarse a un entorno diferente, el cual habitualmente difiere de propias tradiciones.

Integración del capital cultural de escolares migrantes

Existen diferentes políticas educativas y convenciones internacionales enfocadas al derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en países de movilidad (Poblete, 2020; Alarcón-Leiva, 2020). De hecho, la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños establece el principio de la no discriminación en todas sus formas, de manera directa o indirecta (Pavez-Soto, 2017).

La promoción de la interculturalidad desde las políticas no es suficiente para su implementación de manera efectiva (UNESCO, 2019). Se requiere estrategias interculturales que aborden la identidad del estudiante migrante (Baeza-Correa et al., 2022). No obstante, el currículo vigente no se ajusta a las necesidades específicas que tienen escolares migrantes (Mondaca et al., 2020; Agreda, 2025).

Recientemente, algunas escuelas de Chile de manera autónoma han optado por implementar ferias migrantes para el fomento de la tolerancia, en estas ocasiones se ha presentado comida típica, ropa tradicional y emblemas patrios (Catalán, 2021). Sin embargo, no se profundiza en la historia, las experiencias y los conocimientos que tienen las familias y escolares migrantes (Agreda, 2025). Esto revela que, aunque se busca avanzar en el ámbito intercultural, esta forma de hacerlo aún es superficial. Se requiere acompañar este proceso con actividades de profundización sobre la diversidad cultural dentro del aula, proceso que debería ser desarrollado habitualmente y no solo en fechas específicas del año.

Por otro lado, un estudio realizado por Huddleston et al. (2015) en 38 países concluyó que 27 países imparten la interculturalidad como un curso independiente y, según la UNESCO (2019), países como Dinamarca, Francia, Hungría y Polonia, aunque incluyen la educación intercultural, esta no siempre está orientada a celebrar la diversidad cultural. En este ámbito, se han encontrado dificultades en lo que respecta a currículos desactualizados, la falta de formación docente es el principal obstáculo, mientras que en ciertos países el factor tiempo representa una barrera importante.

Ahora bien, se plantea la necesidad de fomentar el respeto y la integración del capital cultural como un aporte a la educación (Machuca, 2025, Agreda, 2024). Este capital cultural se refiere a los recursos culturales que una persona posee (Bourdieu, 2011) y representa una oportunidad para enriquecer el aprendizaje (Machuca, 2025).

En coherencia con lo anterior, de acuerdo con Dussel (1997), se debe mirar desde la exterioridad, es decir, observar las perspectivas y diversas realidades desde los sujetos oprimidos que, a menudo, son marginados por la visión hegemónica. Dicha exterioridad implica el reconocimiento de la diversidad y de la alteridad, en este marco, reconociendo y respetando aquellas experiencias, perspectivas culturales y realidades de quienes comúnmente son denominados como los "otros".

En este orden de ideas, existe la necesidad de trabajar en el respeto y en el reconocimiento hacia la diversidad cultural (Bustos y Pizarro, 2017; Beniscelli et al., 2019) para superar no solo las conductas de negación de la identidad de la población migrantes, sino también para evitar conductas de rechazo hacia las familias migrantes. Para ello, se requiere abordar temas de diversidad en las escuelas, desarrollar habilidades interculturales en escolares, fomentar una reflexión crítica y abordar el respeto hacia las múltiples perspectivas en el entorno escolar.

La valoración de los saberes de la diversidad cultural y la inclusión de estos en las aulas de clase fortalece la autoestima y el sentido de pertenencia de escolares, facilitando la conservación de su identidad (Daza, 2020). Además, contribuye no solo a escolares migrantes, sino que también representa un aporte para escolares en general (Russo et al., 2019), dado que enriquece la experiencia educativa mediante el aporte de nuevas perspectivas y entendimientos desde la óptica de otras culturas.

Familia migrante y escuela: hacia el reconocimiento de la identidad cultural

La relación familia-escuela es fundamental para la formación de escolares (Cárcamo, 2025). Diferentes estudios han demostrado que una estrecha colaboración entre estas dos entidades favorece en un mejor rendimiento académico. Además, la interacción y colaboración entre familias contribuye al fortalecimiento del capital social (Cárcamo-Vásquez y Méndez-Bustos, 2024). Este concepto abarca las redes de relaciones y apoyo mutuo que se obtienen a través de conexiones, en este caso, la relación familia-escuela, la que, cuando es positiva, se traduce a múltiples beneficios para los infantes.

Pese a la importancia, la alianza escuela-familia habitualmente se valora por la escuela en la medida en que favorece el cumplimiento de los objetivos institucionales, sin embargo, cuando trasciende a una implicación que excede lo solicitado por los agentes educativos, esta implicación es catalogada como intromisión y, por ende, una amenaza para el funcionamiento adecuado de la escuela (Cárcamo-Vásquez y Méndez-Bustos, 2024).

Por otro lado, de acuerdo con Calvo et al. (2016), la participación que tiene la familia en el ámbito educativo ha cambiado con el tiempo. En sus inicios, era limitada y había una clara separación entre familia y escuela. En los años ochenta, los padres y madres empezaron a verse como clientes de los servicios educativos. Aunque la participación seguía siendo esporádica, en las últimas décadas ha aumentado significativamente con apoderados/as que ahora se involucran activamente en la gestión y toma de decisiones de los centros educativos.

Actualmente, se considera que toda la comunidad educativa debe evaluar y definir claramente su rol en la escuela, comprendiendo que cada acción repercute en la formación y en la calidad educativa que se brinde a escolares (Cárcamo, 2025). En este ámbito, el profesorado desde su rol educativo es quien establece una relación más directa con la familia migrante. Por ende, es necesario formarlo en competencias necesarias desde el ámbito intercultural, tales como el desarrollo de actitudes inclusivas, habilidades de comunicación intercultural y conocimiento de la diversidad cultural (Agreda, 2024) que les permita trabajar con las familias migrantes.

Cabe mencionar que los escolares migrantes pueden presentar desventajas en su formación, especialmente cuando la formación recibida en el país de acogida no coincide con la del país de origen (Pomianowicz, 2021). Unido a esto, la forma en que las escuelas establecen estrategias de acogida (apoyo emocional, pedagógico y lingüístico) impactan en las expectativas que tienen los escolares migrantes y en su identidad. En este caso, se ha evidenciado que, cuando la escuela reconoce su bagaje cultural logra que se integren con mayor facilidad, sin embargo, cuando se busca la asimilación, sienten una fuerte ruptura en su identidad y, junto a ello, tensiones para integrarse en el país de acogida (Boussif et al., 2025).

En este contexto, el enfoque democrático es fundamental en estos entornos, ya que facilita la implicación de las familias en el proceso educativo (Cárcamo, 2025; Cárcamo-Vásquez y Méndez-Bustos, 2024), promoviendo valores, apreciando sugerencias pedagógicas basadas en las experiencias de las familias migrantes y en la participación de la gestión de recursos. Al considerar lo anterior, se fomenta un entorno de aprendizaje más inclusivo y diverso, donde se aprecian distintas perspectivas y se facilita un intercambio continuo de ideas y saberes.

En cuanto a las dificultades en el ámbito de la implicación de familias migrantes, es de señalar dos aspectos principales: falta de tiempo y comunicación unidireccional (Agreda, 2025). Frente a la primera, considerando que muchas de ellas disponen de poco tiempo debido a sus múltiples responsabilidades, se propone la creación de espacios de comunicación flexibles y accesibles para las familias.

Dichos espacios deben centrarse en el diálogo y la interacción como elementos clave (Machuca, 2025). Se sugiere la creación de espacios interactivos en el aula, donde estudiantes y familias puedan participar conjuntamente. Para ello, se propone desarrollar actividades colaborativas entre el profesorado y las familias, centradas en temas de identidad individual y colectiva, destacando la diversidad de escolares y la riqueza cultural de los países de los que provienen las personas escolares migrantes.

Respecto a la segunda, Ceballos y Saiz (2019) señalan que los canales formales de comunicación entre la escuela y las familias tienden a ser restrictivos, limitándose a intercambios de información ocasionales y unidireccionales. En este ámbito, es fundamental ofrecer mayores canales de comunicación orientados al establecimiento de un diálogo bidireccional.

En este contexto, es importante reflexionar sobre la oferta de alternativas de participación que tiene la escuela para los apoderados/as. Esta reflexión guiada de la acción por mejorar aquellas instancias de participación, por ejemplo, brindar mayores oportunidades para que los apoderados/as se comuniquen con el profesorado a través de diferentes medios, por ejemplo: reuniones virtuales, correos electrónicos o mensajes escritos. De esta manera, se asegura que apoderados/as puedan participar en la planificación y toma de decisiones educativas, incluso si no pueden estar presentes en las reuniones físicamente.

Finalmente, se sugiere crear proyectos de formación orientados a facilitar el intercambio de información entre las familias migrantes y las familias del país de acogida.

Dichos proyectos deben promover encuentros donde ambas partes logren compartir información sobre sus culturas. Siendo el objetivo principal el reconocimiento mutuo y la construcción de puentes de comprensión. Estos proyectos constituyen un componente fundamental para enriquecer el entorno educativo, ya que permiten la incorporación de una diversidad de perspectivas culturales en la vida escolar. Al escuchar las voces y experiencias de distintas comunidades, se logra un aprendizaje más inclusivo y contextualizado, que reconoce y valora la pluralidad cultural. Por consiguiente, este enfoque facilita el reconocimiento hacia la diversidad cultural de escolares migrantes, creando un ambiente en el que puedan preservar y celebrar su propia cultura mientras interactúan con otras.

SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

La UNESCO (2019), en su Informe de la Educación en el Mundo, subraya la importancia de no solo reconocer la diversidad, sino también identificar las barreras que generan desigualdad en los países que reciben población migrante. Este enfoque se alinea con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, que promueve una educación inclusiva y equitativa para todos. Ambos marcos coinciden en la necesidad de eliminar obstáculos y garantizar el acceso igualitario a una educación de calidad, independientemente del contexto o las circunstancias del alumnado.

Pese a la búsqueda del reconocimiento de la diversidad, la escuela a lo largo del tiempo se ha establecido como un espacio de reproducción hegemónica que sobrepone la cultura dominante sobre otras, entrando en contradicción con la cultura de otros grupos y, por ende, desenfocándose en el alcance de una escuela inclusiva.

Este control genera un desafío para la identidad cultural, dado que relega e inferioriza los saberes de quienes son considerados “los otros”; término que alude a los sujetos que han sido históricamente oprimidos y excluidos (Dussel, 1977). Así, por ejemplo, cuando se habla de alumnos migrantes, la conceptualización del término extranjero alude a lo “externo”, es decir, al “otro”, porque no pertenece al país receptor.

Ahora bien, la migración es una travesía hacia un territorio desconocido y hacia una cultura que conduce a la desconexión con las raíces culturales. Dicho choque cultural entre la herencia cultural y la del nuevo entorno conlleva a una confusión de identidad y, en algunos casos, a la negación de sus raíces culturales. Además, los prejuicios y los estereotipos culturales que prevalecen en los entornos escolares fomentan en estudiantes el miedo a ser discriminados e inclusive a ser agredidos física y psicológicamente.

Sumado a lo anterior, la educación versa sobre lo que se considera legítimo, lo cual se configura en los elementos simbólicos (celebraciones patrias) e históricos del país que invisibilizan a los grupos migrantes, reproduciendo una frontera entre escolares nacionales y extranjeros dentro de un mismo espacio escolar y, con ello, a divisiones entre los sujetos (Stang et al., 2019). Además, las escuelas están cargadas de enseñanza centrada en lo eurocéntrico porque se considera que es lo legítimo y valioso. Esta hegemonía se fortalece mediante la normalización de una educación que excluye los saberes de las diferentes culturas. En contraste con esto, un docente que se limite a reproducir el currículo ejerce una forma de dominación simbólica.

Por el contrario, el profesorado que reconoce el *habitus* del que son portadores sus estudiantes evita reproducir una relación de dominación. Dicho reconocimiento implica que el profesorado reflexione sobre su quehacer y comprenda que los alumnos no son páginas en blanco, sino que cuentan con una variedad de saberes y códigos culturales propios que dan cuenta de una forma de entender y habitar el mundo. De esta forma, el profesorado podrá crear prácticas pedagógicas inclusivas, que eviten la reproducción de relaciones de dominación que deslegitiman lo diferente y, por el contrario, promuevan una educación que dialoga con la diversidad en lugar de buscar homogeneizarla.

En efecto, el profesorado es un agente importante, dado que es quien comparte con estudiantes y su planeación abordada únicamente desde el currículo desplaza los saberes de escolares migrantes y su actitud, discurso o práctica pedagógica pueden estar cargadas de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996), por ende, su formación intercultural es fundamental.

Por otra parte, el profesorado no es el único responsable, también la escuela desempeña un rol fundamental no solo en el cumplimiento del derecho a la educación, sino en el establecimiento de espacios que fomenten la participación de las familias en el entorno escolar. Este proceso requiere del reconocimiento del capital cultural en las instituciones educativas (Bourdieu, 2011) del que son portadores familias y escolares migrantes del sistema educativo.

En este contexto, la escuela, al establecer estrategias de vínculo colaborativo con las familias migrantes, abre la posibilidad para reconocer y valorar las múltiples identidades culturales de escolares migrantes, lo que, a su vez, representa una oportunidad para el diálogo y la comprensión de las experiencias de enseñanza (Agreda, 2025) que aportan las familias migrantes. Por ello, una de las principales tareas de la escuela es fomentar la participación de las familias en actividades curriculares y extracurriculares, fortaleciendo su integración en el proceso educativo (Cárcamo, 2025). Esto contribuirá a la incorporación de las identidades culturales en las aulas, reconociendo y respetando la diversidad que escolares migrantes internacionales aportan.

En este contexto, la participación de la familia en la vida escolar es fundamental para garantizar una educación democrática y asegurar el buen funcionamiento de los centros educativos (Cárcamo-Vásquez y Méndez-Bustos, 2024). Por consiguiente, no solo requiere lograr una comunicación respetuosa y bidireccional, sino también cultivar una relación basada en la comunicación intercultural. Esta implica entender las normas, valores y estilos de comunicación que tiene cada cultura para prevenir malentendidos y fomentar un entorno inclusivo.

Algunos avances en torno al tema de la identidad del estudiante migrante están asociados al desarrollo de actividades lúdicas orientadas hacia la sensibilización cultural (respeto y valoración de la diversidad) dentro y fuera del aula (Machuca, 2025). Estas son fundamentales para lograr que los alumnos se sientan acogidos en la escuela, pero también un paso para avanzar en procesos de interculturalidad.

A nivel de profesorado, se sugiere formar en competencias interculturales, especialmente en la identidad migrante, de modo que el futuro profesorado pueda abordarla desde diferentes procesos pedagógicos orientados a respetar y valorar la identidad cultural de estudiantes migrantes. Además, estas competencias les facilitarán establecer una relación positiva y comprensiva con las familias migrantes. Esta relación positiva facilitará la creación de espacios de colaboración donde las familias migrantes se integren para contribuir no solo desde el hogar, sino desde el aula de clases, procesos de colaboración en el abordaje de la identidad migrante.

Finalmente, para futuras investigaciones, se sugiere explorar las estrategias que utilizan las familias migrantes en su hogar para transmitir su constructo cultural. Esta recopilación de estrategias es un insumo importante para el desarrollo de proyectos educativos inclusivos en el desarrollo de prácticas pedagógicas que valoran el capital cultural de las familias migrantes.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por la beca de doctorado nacional 2023, Folio N.º 21230572.

REFERENCIAS

- Agreda-Sigindioy, T. M. (2024). Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(40), 223-234. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>
- Agreda-Sigindioy, T. M. (2025). Experiencias de inserción escolar: percepciones de familias migrantes en el sistema educativo chileno. *Espacio abierto*, 34 (4), 158-172. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16950489>
- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C., y 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.v.15.15092.049>
- Althusser, L. (1987). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones del Quinto Sol.
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P., y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículum oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos inmigrantes. *Calidad de la Educación*, 50, 393-423. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bourdieu, P. (2011). Los tres estados del capital cultural. En *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Buraschi, D., y Aguilar Idáñez, M. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, 26, 171-191. <https://doi.org/10.25058/20112742.193>
- Buratovich, P. L. (2013). *Migrantes, escuela e identidad nacional: representaciones sobre el rol del migrante en el proyecto escolar de reproducción del "ser nacional"*. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-076/2>
- Boussif Dalouh, I., Escarbajal Frutos, A., y Ibáñez-López, F. J. (2025). Estudio sobre las expectativas de éxito académico, percepción inclusiva e identidad del alumnado inmigrante de las Aulas de Acogida. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 100(39.1), 401-420. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.102585>
- Bustos, R., y Pizarro, E. (2017). Migrantes en aulas de la frontera chilena: representaciones según el país de origen. *Prisma Social*, 19, 215-235. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1676/2333>
- Cárcamo-Vásquez, H. (2025). Representaciones del rol que los profesores en formación asignan a las familias en materia educativa. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 12(3), 1-11. <https://doi.org/10.30545/academo.2025.n3.1263>
- Campos-Winter, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. *Cinta moebio*, 62, 199-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000200199>
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrázaval, M., Loo, N., Páez, J. y Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 37, 97-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>
- Cárcamo-Vásquez, H., y Méndez-Bustos, P. (2024). Relación familia-escuela, si... pero no tanto. Representaciones sociales del profesorado en formación. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 92-107. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2234>

- Catalán P., R. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 371-387. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200371>
- Ceballos, N y Sáiz, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *Migración*. Biblioguías-Biblioteca de la CEPAL. <https://biblioguias.cepal.org/migracion>
- Daza, M. Á. (2020). Transformaciones en la identidad cultural en el ámbito universitario, desde una perspectiva de la migración campo ciudad. *Revista Investigación y Negocios*, 13(21), 132-140. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2521-27372020000100012&lng=es&tlng=es
- Dussel, E., (1977). *Filosofía de la liberación*. Edicol.
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P., y Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Guerrero-Alonso, C.A. y Moreno-Herrera, A.M. (2024). Construcción de la identidad migrante desde la diáspora venezolana en Hispanoamérica: Una aproximación cualitativa. *Enseñanzas e Investigación en Psicología Nueva Época*, 6, 248-257. <https://doi.org/10.62364/cneip.6.2024.220>
- Gutiérrez, J.M., Borré, J.R., Montero, R.A., y Mendoza, X.F. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26 (2), 299-31. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063431024/html/>
- Huddleston, T., Bilgili, Ö., Joki, A.-L., y Vankova, Z. (2015). *Migrant integration policy index 2015*. CIDOB and MPG
- Jorquera-Martínez, C. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27297>
- Long, F., Pliskin, R., y Scheepers, D. (2024). Norms of equality reduce prejudice towards migrants, but only among conservatives. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 34(4), e2836. <https://doi.org/10.1002/casp.2836>
- Machuca, I. (2025). Felipe Aliaga Sáez, Antonia Olmos Alcaraz y Angelo Flórez de Andrade, eds. 2024. Inclusión e integración educativa con población migrante. Experiencias de investigación con niñez venezolana en Colombia. *Foro internacional*, 65(2), 441-450. <https://doi.org/10.24201/fi.3173>
- Millán-Otero, K. L., Durán Palacio, N. M., Rodríguez Marín, L. A. y., Hincapié García, A. (2021). La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psicoespacios*, 15(26). <https://doi.org/10.25057/21452776.1410>
- Mira, A. (2017). Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nõño. *Anthropologica*, 35(39), 25-56. <https://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201702.002>
- Mondaca, C., Zapata, P., y Muñoz, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, 63, 261-270. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Muñoz Mesa, J. A., y Agreda Sigindioy, T. M. (2025). Multiplicadores: una estrategia para la promoción del programa de ingeniería de sistemas en comunidades indígenas y migrantes. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.6964>
- Oliva, M. A. (2019). Seis epígrafes para la disciplina escolar: política educativa chilena reciente. *Revista Lusófona de Educação*, 42(43), 11-25. <https://n9.cl/n1zd7>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2025). *Términos fundamentales sobre migración*. <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion>
- Pavez-Soto, I. (2017). 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>

- Pavez-Soto, I., Galaz, C., Acuña, V., y Colomé, S. (2021). Niñas y niños migrantes en Antofagasta (Chile): Experiencias de inclusión y polivictimización. *Zero-a-Seis*, 23(43), 813-837. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e72706>
- Pérez-Ripossio, R. N., y Seid, G. (2024). Discriminación hacia migrantes sudamericanos en Argentina: intersecciones entre género, clase social y origen étnico-nacional. *Polis (Santiago)*, 23(68), 306-340. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2024-N68-3399>
- Piñeyro, L. y Uriarte, P. (2021). Viene, está acá y tá. Una aproximación a las vivencias de niños y niñas en torno a la migración en una escuela de Montevideo. *Horizontes Antropológicos* 27, (60) 351-377. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200012>
- 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>
- Pomianowicz, K. (2021). Educational achievement disparities between second-generation and non-immigrant students: Do school characteristics account for tracking effects? *European Educational Research Journal*, 22(3), 297-324. <https://doi.org/10.1177/14749041211039929>
- Quevedo, A., Castillo, T. y Carpio, R. (2023). Percepciones sobre las causas y consecuencias de la migración en estudiantes de la comunidad San Miguel del Valle, Azuay-Ecuador. *Green World Journal*, 6(3), 93. <https://doi.org/10.53313/gwj63091>
- Quezada, G., Rivera-Vargas, P., y Fardella, C. (2021). Reacciones y abordajes de las políticas educativas frente a los flujos migratorios: Una revisión en clave comparada de los casos de Chile y Cataluña. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(71), 1-21. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6257/2641>
- Rangel, M. (2020). Protección social y migración. El desafío de la inclusión sin racismo ni xenofobia. *Serie de Políticas Sociales* (232). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45244-proteccion-social-migracion-desafio-la-inclusion-sin-racismo-ni-xenofobia>
- Rodríguez, P. (2024). Aproximación a la identidad del docente migrante. *Espacio abierto*, 33 (4), 101-121. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13887543>
- Russo, K., Mendes, L., y Borri-Anadon, C. (2019). Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. *Cadernos De Pesquisa*, 50(175), 256-272. <https://doi.org/10.1590/198053146943>
- Sánchez, P. A., Giménez Gualdo, A.M y López Fernández G. (2017). Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva. *Revista Interações*, 13(43) 53-74. <https://doi.org/10.25755/int.12031>
- Silvera, H y., Fernández L. (2024). Identidad cultural de los migrantes acorianos en Lima a través de la danza Los negritos de Acoria". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 54, 87-109. <https://doi.org/10.7440/antipoda54.2024.04>
- Stang, F., Roessler, P., y Riedemann, A. (2019). Reproducción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacionalista en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLV, 3, 313-331. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Szurumuk, M., y McKee, R. (Eds.). (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Siglo XXI Editores.
- Tijoux, M. E., y Zapata-Sepúlveda, 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. Revista de Ciencia y Tecnología de América*, 44(9), 540-548. <https://www.redalyc.org/journal/339/33961096007>
- UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
- Ureta-Morales, F. J., Bauer-Luna, E., Tzoy, P. S., y Soto-Cabrera, C. J. (2023). Efectos biopsicosociales de las migraciones masivas y la violencia sistemática. *Revista Guatemalteca De Psicología*, 2(1), 49-79. <https://doi.org/10.57247/rqp.v2i1.130>
- Villarreal-Puga, J., y Araujo-Albarrán, K. E. (2024). Desafíos en la integración de estudiantes venezolanos en el subnivel medio de la educación general básica en Ecuador. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 32, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880003222>