

# Hacia una Educación Inclusiva para Niños, Niñas y Adolescentes Migrantes y Refugiados en América Latina

Construyendo Oportunidades mediante la  
Colaboración Regional entre Múltiples Actores

*Reporte de simposio*

*Marzo 31, 2026*

**CAMINA**  
COLABORACIÓN Y ARTICULACIÓN SOBRE  
MIGRACIÓN, INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE



## PARTE I

# LA HISTORIA DEL SIMPOSIO

## INTRODUCCIÓN

América Latina ha experimentado una profunda transformación en los patrones migratorios durante la última década. Lo que antes se caracterizaba por movimientos graduales entre países vecinos ha evolucionado hacia flujos rápidos y a gran escala desde diversas regiones del continente. Según datos del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, la población migrante casi se duplicó entre 2010 y 2020: de 8,3 millones a 14,8 millones. Mientras algunos migrantes buscan mejores oportunidades económicas, muchos son desplazados por la fuerza debido a la inestabilidad política y las crisis sociales en sus países de origen. Estas dinámicas son particularmente evidentes en los movimientos a través de Centroamérica y México, así como en el desplazamiento de poblaciones haitianas y venezolanas en toda la región.

Esta transformación ha generado una de las crisis de infancia migrante más grandes y complejas a nivel mundial. UNICEF estima que aproximadamente 3,5 millones de menores migrantes viven actualmente en América Latina, un aumento del 47% desde 2021, lo que representa cerca del 42% de la población migrante total. Garantizar sus derechos educativos es una prioridad urgente. Esto requiere más que asegurar la asistencia escolar; demanda entornos de aprendizaje inclusivos que ofrezcan educación de calidad, respeten las identidades culturales y fomenten el sentido de pertenencia.

Avanzar hacia este objetivo exige comprender más profundamente los desafíos educativos, las respuestas y las experiencias vividas por los niños migrantes. Para lograrlo, se necesita un diálogo entre diversos actores: investigadores, responsables de políticas, educadores, organizaciones humanitarias y las propias comunidades migrantes. Con este propósito, la Universidad de Toronto (Canadá) se asoció con la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile) para convocar un simposio que reunió estas voces. El Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC) respaldó financieramente esa alianza a través de una beca Connection.

Celebrado el 30 de septiembre y el 1 de octubre, el evento contó con catorce presentaciones transmitidas en español, portugués e inglés, junto con cuatro talleres presenciales y cuatro en línea. Más de 150 participantes de toda la región —incluyendo México, Costa Rica, Colombia, Perú, Brasil, Chile y Argentina— se sumaron a la conversación. Las presentaciones sirvieron como catalizadores para discusiones sobre ayuda humanitaria, políticas educativas y prácticas para la inclusión de poblaciones migrantes.

El simposio persiguió tres objetivos principales:

- **Intercambiar y sintetizar conocimiento multidisciplinario** sobre necesidades educativas inmediatas y de largo plazo, así como respuestas para niños migrantes en América Latina.
- **Difundir conocimiento que informe las agendas globales** sobre inclusión educativa de migrantes y refugiados.
- **Establecer un programa de investigación colaborativa** para fortalecer políticas y prácticas educativas en la región.

De estas discusiones surgió CAMINA — *Colaboración y Articulación en Migración, Inclusión y Aprendizaje*— una red que reúne académicos y profesionales de doce organizaciones comprometidas con una agenda de investigación que amplifique las voces migrantes, informe decisiones de política, apoye el desarrollo profesional docente, fomente el intercambio entre estudiantes de posgrado latinoamericanos y canadienses, y oriente a organizaciones humanitarias y donantes.

## ESTRUCTURA Y METODOLOGIA DEL SIMPOSIO

El simposio se organizó en dos días, cada uno con un enfoque distinto. El Día 1 exploró prácticas de educación inclusiva, mientras que el Día 2 examinó avances y tensiones persistentes en las políticas para la inclusión educativa.

Cada jornada combinó dos tipos de espacios:

- Presentaciones en panel: En cada panel, 3-4 investigadores compartieron sus estudios, seguidos de una sesión de preguntas y respuestas con los participantes.
- Talleres colaborativos: Tras cada panel, participantes e investigadores se reunieron en grupos pequeños para conectar los hallazgos con sus propias experiencias. Las discusiones giraron en torno a preguntas como:

¿Qué más se está haciendo? ¿Qué no está funcionando bien? ¿Cómo puede contribuir la investigación?

Para garantizar la inclusión, las presentaciones se realizaron en formato híbrido —presencial y transmitidas simultáneamente por Zoom—, mientras que los talleres se llevaron a cabo en salas físicas y virtuales separadas para preservar la fluidez de la conversación.

La siguiente tabla presenta la síntesis del programa de los dos días.

Día 1 – Prácticas escolares	Día 2 – Políticas educativas
<p><b>PANEL 1. La inclusión de los migrantes desde la perspectiva sus protagonistas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformando el liderazgo escolar para la inclusión de estudiantes migrantes: Un estudio colaborativo – <b>Carolina Cuéllar (Universidad Católica Silva Henríquez)</b></li> <li>• Navegando la diversidad: desafíos y perspectivas sobre la inclusión de migrantes en escuelas secundarias públicas de Buenos Aires – <b>Gisele Kleidermacher (Universidad de Buenos Aires)</b></li> <li>• Sentido de pertenencia de estudiantes refugiados en el sistema educativo de Costa Rica - <b>Karien van Korlaar (Hogeschool IPABO)</b></li> </ul>	<p><b>PANEL 3. Sujetos Invisibles, Políticas en Disputa: Migración, Educación y Exclusión en América Latina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas educativas de inclusión migrante en Chile: tensiones y desafíos para directivos y docentes en el espacio escolar – <b>Rolando Poblete (Universidad Santo Tomás)</b></li> <li>• ¿Fomentando el Aprendizaje y el Sentido de Pertenencia? Inclusión Educativa de Migrantes Venezolanos en Colombia – <b>Claudia Díaz Ríos (Universidad de Toronto)</b></li> <li>• Trayectorias educativas truncadas: Género y autonomía en adolescentes venezolanos no acompañados en Perú - <b>Robin Cavagnaud (Pontificia Universidad Católica del Perú)</b></li> <li>• Indígena y refugiado(a): sujeto ausente en las políticas migratorias – <b>Kelly Russo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)</b></li> </ul>

Día 1 – Prácticas escolares	Día 2 – Políticas educativas
<p><b>TALLER 1. Construyendo Comunidades Educativas Inclusivas: ¿Qué necesitamos saber?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuciones de los y las migrantes a la educación</li> <li>• Programas y prácticas de inclusión</li> </ul>	<p><b>TALLER 3. Diseñando Políticas con y para Migrantes: ¿Cómo aporta la investigación?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboraciones y alianzas con organismos humanitarios, ONGs, y comunidades para la inclusión educativa de migrantes</li> <li>• Políticas educativas para las diversidades migrantes (raza, lengua, no acompañados, discapacidad, indocumentados)</li> </ul>
<p><b>PANEL 2. Prácticas inclusivas por y para migrantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolarización de la población migrante/refugiada venezolana: caso Cátedra Sérgio Vieira de Mello– <b>Rafael González (Universidad Federal de Juiz de Fora)</b></li> <li>• Atención educativa de estudiantes venezolanos en extraedad en instituciones educativas públicas de Cúcuta, Colombia – <b>Judith Villavicencio (Institución educativa Antonio Nariño)</b></li> <li>• Una propuesta de una educación intercultural desde una perspectiva migratoria - <b>Edward Sultant (Corporación Municipal de Puente Alto - Chile)</b></li> </ul>	<p><b>PANEL 3. Barreras persistentes en la inclusión educativa de migrantes y refugiados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproducción de las fronteras: Un análisis crítico de las políticas educativas hacia la niñez y adolescencia migrante en Chile– <b>Sara Joiko (Universidad de las Américas)</b></li> <li>• Ámbitos, retos en inclusión educativa en educación básica: estudiantes, docentes, directivos y padres y madres de familia, experiencias en Zacatecas - <b>Javier Zavala Rayas y Georgina Lozano Razo (Universidad Autónoma de Zacatecas)</b></li> <li>• Defensa de Derechos y Diálogo Intercultural: La Perspectiva Sociojurídica del SJM – <b>Ignacio Eissmann (Servicio Jesuita Migrante)</b></li> <li>• Informe sobre el derecho a la educación en la movilidad humana en América Central, República Dominicana y México – <b>Romina Kasman (UNESCO América Central)</b></li> </ul>

Día 1 – Prácticas escolares	Día 2 – Políticas educativas
<p><b>TALLER 2. Construyendo Comunidades Educativas Inclusivas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo profesional de docentes y directivos</li> <li>• Colaboraciones y alianzas con la comunidad</li> </ul>	<p><b>TALLER 4. Diseñando Políticas con y para Migrantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de migrantes en decisiones de política educativa</li> <li>• Rol y responsabilidades de gobiernos locales en la inclusión educativa de migrantes y refugiados</li> </ul>

Posteriormente, se inició una fase de síntesis de información, basada en transcripciones de presentaciones, discusiones y notas tomadas por asistentes de investigación. De este análisis emergieron cinco temas clave:

- Prácticas y programas de inclusión
- Desarrollo profesional de docentes y líderes escolares
- Salud mental y bienestar socioemocional
- Implementación de políticas y regulaciones
- Gobernanza de la educación para migrantes y refugiados



***¿Qué avances y obstáculos marcan hoy la inclusión educativa de migrantes y refugiados?***

## TEMA 1. PRÁCTICAS Y PROGRAMAS DE INCLUSIÓN

Las discusiones del simposio destacaron estrategias diversas para dar la bienvenida a estudiantes migrantes y refugiados. Un ejemplo provino de Juiz de Fora, Brasil, donde el programa Braços Abertos (Brazos Abiertos) adoptó el concepto de acolhimento, un enfoque holístico que va más allá del acceso para promover cuidado y solidaridad (González, 2025). Esta iniciativa municipal integró currículos interculturales, formación docente y ferias comunitarias, mostrando cómo la inclusión puede comenzar con gestos intencionales de hospitalidad y extenderse hacia apoyos sostenidos para estudiantes y familias.

Esfuerzos similares se reportaron en Chile, donde educadores implementaron “microacciones” en las aulas —como narración de historias y juegos colaborativos— para dismantelar jerarquías culturales y fomentar empatía entre estudiantes de diversos orígenes (Joiko, 2025; Sultant, 2025). Algunas escuelas adoptaron la horizontalidad cultural, afirmando el reconocimiento igualitario de todas las identidades estudiantiles. Estas prácticas se complementaron con el aprendizaje nómada, donde estudiantes y docentes intercambian tradiciones y expresiones emocionales como parte del proceso educativo (Sultant, 2025).

El arte y la literatura también sirvieron como puentes pedagógicos para la inclusión. En Brasil, cuentos infantiles venezolanos y libros sobre migración estimularon debates sobre pertenencia e imaginación (Russo, 2025). En Chile, mediadores culturales bilingües desempeñaron un papel crítico al ayudar a las familias a superar barreras lingüísticas y culturales, apoyando la adaptación emocional (Sultant, 2025).

La flexibilidad emergió como otro pilar de la inclusión. El programa Retorno al Aprendizaje en Colombia y las aulas comunitarias en Brasil ofrecieron educación acelerada y apoyo psicosocial para niños fuera de la escuela afectados por migración y conflicto, demostrando cómo los modelos adaptativos pueden restaurar la continuidad en trayectorias educativas interrumpidas

(Villavicencio, 2025). En Zacatecas, México, metodologías participativas ayudaron a estudiantes migrantes a enfrentar transiciones emocionales y culturales, subrayando el poder de las iniciativas impulsadas por la comunidad (Zavala & Lozano, 2025).

### Desafíos Persistentes en las Escuelas y Barreras Ocultas

A pesar de estos esfuerzos prometedores, los participantes señalaron desafíos persistentes. Muchas escuelas limitan la inclusión a gestos simbólicos —como ferias gastronómicas y eventos culturales— que aumentan la visibilidad pero corren el riesgo de ocultar inequidades estructurales cuando no se acompañan de reformas curriculares (Cuéllar, 2025; Joiko, 2025; Russo, 2025). Los educadores describieron cómo la exclusión persiste a través de mecanismos sutiles, a menudo pasados por alto, dentro de los entornos educativos. La discriminación y las narrativas de déficit continúan presentando a los estudiantes migrantes como carentes de disciplina o necesitados de “ponerse al día”, en lugar de reconocer su resiliencia y agencia (Joiko, 2025; Kleidermacher, 2025). Este enfoque perpetúa la exclusión al opacar las diversas experiencias y capacidades que los estudiantes migrantes aportan al aula.

Los currículos y las evaluaciones rara vez reflejan las historias migratorias, particularmente aquellas de comunidades indígenas y afrodescendientes (Joiko, 2025). Esta falta de representación limita la relevancia de la educación y restringe la participación significativa. Las brechas lingüísticas agravan estos desafíos, ya que los estudiantes que no hablan español enfrentan barreras sistémicas ante la ausencia de políticas nacionales para la adquisición de una segunda lengua (Russo, 2025).

### Restricciones Sistémicas y Brechas de Sostenibilidad

Los participantes también destacaron restricciones sistémicas que socavan la sostenibilidad. Muchos programas dependen de **financiamiento humanitario a corto plazo**, lo que deja a las escuelas vulnerables cuando los ciclos financieros terminan (Díaz-Ríos, 2025; Villavicencio, 2025). Los **sistemas de monitoreo y evaluación siguen siendo débiles**, con escasez de datos sobre resultados de aprendizaje, asistencia y progresión de estudiantes migrantes, lo que dificulta la formulación de políticas basadas en evidencia.

En la práctica, los esfuerzos de inclusión suelen depender de la buena voluntad individual de los docentes más que de un compromiso sistémico, lo que genera inconsistencias y limita la escalabilidad (Poblete, 2025). A nivel escolar, esta dependencia se relaciona con **barreras administrativas** que impiden a los directivos priorizar la inclusión y con la falta de formación profesional (Cuéllar, 2025; Joiko, 2025; Poblete, 2025).

Estas reflexiones subrayan que la inclusión no puede depender únicamente de prácticas aisladas o actos simbólicos. De cara al futuro, los marcos normativos deben incorporar el cuidado socioemocional en los currículos, fortalecer los sistemas de apoyo docente y garantizar financiamiento sostenible (Díaz-Ríos, 2025). La educación intercultural surgió como una posible vía (Joiko, 2025), pero los participantes enfatizaron la necesidad de que la investigación examine críticamente su aplicabilidad.

### Tema 2: Desarrollo profesional de docentes y líderes escolares

Las presentaciones y discusiones del simposio subrayaron la importancia de la agencia docente para promover la educación inclusiva. En Colombia, los programas de mentoría para educadores en clases remediales temporales integran alfabetización, apoyo socioemocional y acompañamiento, un enfoque que va más allá de la formación técnica hacia una pedagogía relacional (Villavicencio, 2025).

En Brasil, el Programa de Solidaridad Académica, respaldado por CAPES y ACNUR, posiciona a las universidades como centros para la inclusión de refugiados, fomentando la colaboración entre investigadores y escuelas (González, 2025). Estas alianzas ejemplifican cómo la educación superior puede tender puentes entre la política y la práctica, creando redes que sostienen la innovación y el intercambio de conocimientos.

Los métodos de aprendizaje experiencial — como el arte, el teatro y la narración— permiten que los docentes experimenten la diversidad en lugar de solo aprender sobre ella, cultivando empatía y competencia intercultural (Russo, 2025). Grupos interdisciplinarios de docentes dentro de las escuelas comparten estrategias para enfrentar la discriminación y las barreras lingüísticas, mientras que las ONG y los clústeres educativos ofrecen cursos cortos sobre apoyo psicosocial y pedagogía sensible al conflicto, especialmente en regiones fronterizas. La promoción por parte de UNESCO de la formación en contextos de movilidad refleja un reconocimiento creciente de que los educadores deben estar preparados para abordar el trauma, la adaptación cultural y la pedagogía flexible.

El desarrollo del liderazgo también emergió como una dimensión crítica. En Cúcuta y Puente Alto, los directores escolares desempeñan un papel mediador al traducir la política nacional en implementación local y desarrollar soluciones creativas, como horarios

flexibles y tutorías entre pares para estudiantes migrantes y con sobreadad (Villavicencio, 2025; Sultant, 2025). Estos ejemplos ilustran cómo las redes de liderazgo y docentes pueden catalizar cambios sistémicos cuando cuentan con apoyo mediante alianzas estructuradas, asociaciones universitarias o sistemas nacionales de liderazgo.

que generan conciencia pero no dotan a los educadores de herramientas prácticas para la implementación en el aula (Joiko, 2025). Los programas de formación inicial docente rara vez integran migración y diversidad, perpetuando una desconexión entre los marcos normativos y las realidades del aula, donde los estudiantes hablan múltiples idiomas y cargan experiencias de desplazamiento (Russo, 2025). La misma



### Brechas sistémicas en el desarrollo profesional

A pesar de estos avances, los participantes señalaron brechas sistémicas que limitan la sostenibilidad de los esfuerzos de desarrollo profesional (DP) en América Latina. El DP suele adoptar la forma de talleres cortos y aislados

brecha se observa en los programas de formación para líderes escolares (Cuéllar, 2025).

Pocas iniciativas abordan explícitamente el racismo, la xenofobia y las prácticas antiopresión, lo que permite que persistan sesgos estructurales (Russo, 2025). Los docentes que trabajan en regiones fronterizas como Cúcuta,

enfrentan cargas laborales abrumadoras y fatiga emocional sin mecanismos institucionales para apoyo psicopedagógico (Villavicencio, 2025). Los docentes migrantes —como educadores formados en Venezuela y Haití— permanecen excluidos del empleo formal, a pesar de su potencial para enriquecer las escuelas con experiencia intercultural (Díaz-Ríos, 2025).

Estas brechas revelan que el desarrollo profesional no puede seguir siendo periférico ni depender de la buena voluntad individual. Para catalizar una inclusión transformadora, los participantes enfatizaron la necesidad de pasar del voluntarismo a la integración sistémica. Esto implica incorporar la interculturalidad y el cuidado socioemocional en el núcleo de la formación docente, alinear la capacitación con la complejidad vivida en aulas diversas y crear sistemas de apoyo sostenidos que protejan el bienestar docente (Kasman, 2025). Tales reformas no son ajustes técnicos, sino compromisos normativos con la justicia y la equidad. Sin ellas, la educación inclusiva seguirá siendo aspiracional más que accionable.

### **Tema 3: Salud mental y bienestar socioemocional**

Si bien los panelistas y los grupos colaborativos enfatizaron la relación entre cultura, prácticas culturalmente pertinentes y bienestar, la síntesis reveló una línea distinta centrada en las experiencias de trauma y salud mental de migrantes y refugiados en relación con los sistemas educativos de acogida. Esto coincide con la creciente tendencia a considerar la salud mental y el bienestar socioemocional como componentes esenciales de la educación para estudiantes migrantes y desplazados.

Los participantes describieron a las escuelas como espacios protectores y transformadores, capaces de ofrecer seguridad, estabilidad emocional y cohesión social. Varias prácticas de inclusión posicionaron el bienestar como una condición indispensable para una enseñanza y aprendizaje efectivos (van Korlaar, 2025).

Durante el simposio surgieron diversas prácticas que colocan el bienestar en el centro del aprendizaje y la inclusión. En México, los docentes emplean métodos basados en el arte y la narrativa —como dibujo, teatro y narración— para ayudar a los estudiantes a procesar recuerdos de migración, separación y adaptación cultural (Lozano & Zabala, 2025). En Colombia y Perú, los educadores reciben formación básica en primeros auxilios psicológicos y educación socioemocional, a menudo impartida por ONG o clústeres educativos.

Más allá de los enfoques liderados por docentes, los participantes destacaron modelos integrados de aprendizaje que combinan la recuperación académica con el apoyo emocional. Por ejemplo, programas en Colombia y Chile vinculan el aprendizaje de nivelación con la estabilidad psicosocial, mientras que las iniciativas de educación acelerada en contextos humanitarios integran aprendizaje y sanación. Los centros Retorno al Aprendizaje en Colombia ejemplifican este enfoque al ofrecer actividades grupales que animan a los estudiantes a compartir experiencias, reconstruir la confianza y restablecer el sentido de pertenencia (Villavicencio, 2025). Finalmente, las redes de apoyo entre pares emergieron como otra práctica prometedora, creando espacios donde los estudiantes pueden dialogar sobre desafíos de adaptación y sentimientos de pérdida, fomentando la solidaridad y la resiliencia.

### **Brechas de institucionalización y restricciones de recursos**

A pesar de estos esfuerzos, los participantes identificaron dos grandes desafíos: institucionalización e integración sistémica.

**Carencias en institucionalización:** La salud mental sigue siendo un tema estigmatizado, lo que limita la posibilidad de abordarlo abiertamente en escuelas y comunidades. El acceso a servicios de salud mental en los centros educativos es escaso debido a la falta estructural de recursos —pocas escuelas cuentan con orientadores o psicólogos— y a la ausencia de continuidad, ya que los programas psicosociales suelen ser de corta duración y dependen de financiamiento externo. Además,

flos docentes y directivos, especialmente en contextos vulnerables, asumen con frecuencia roles de apoyo emocional sin formación especializada ni reconocimiento, lo que contribuye a altos niveles de estrés (Villavicencio, 2025).

significativas, reorganizando leyes y regulaciones para hacer frente a las complejas necesidades de estudiantes migrantes y refugiados.

Los participantes compartieron ejemplos de estos esfuerzos. En Chile, la política de

## CAJA 2

**Barreras sistémicas:** Las políticas educativas nacionales **subestiman las dimensiones emocionales del aprendizaje**, dejando a las escuelas la tarea de enfrentar el malestar derivado de la **separación familiar, la incertidumbre sobre el estatus legal, la pobreza y la discriminación** (Canagnoud, 2025; Kleidermacher, 2025). Las familias también experimentan **nostalgia, desorientación cultural y angustia emocional**, aspectos que las escuelas rara vez abordan. Estas vulnerabilidades se intensifican bajo factores de **género e interseccionalidad**: niñas migrantes, jóvenes racializados y menores no acompañados enfrentan riesgos elevados de violencia y exclusión (Cavagnoud, 2025).

Los participantes subrayaron la necesidad de **fortalecer la coordinación entre los sectores educativo y sanitario**, así como de impulsar políticas que aumenten la **visibilidad y empatía hacia los migrantes** más allá del ámbito escolar (Villavicencio, 2025; González, 2025).

### Tema 4: Formulación e implementación de políticas

La mayoría de los países en América Latina han integrado en sus sistemas legales el derecho a la educación para migrantes y refugiados, en alineamiento con instrumentos internacionales como el Compacto Global sobre Refugiados y el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de inclusión educativa. Estas reformas han desbloqueado el acceso básico a la escolaridad—asegurando que las niñas y niños migrantes tengan un lugar en la sala de clases. Sin embargo, sólo unos pocos países han avanzado más allá del acceso para abordar las dinámicas de maneras

matrícula abierta garantiza que ningún niño será denegado de acceder a la escuela sobre la base de su estatus migratorio. Este país ha desarrollado regulaciones y lineamientos para trabajar con la diversidad, aunque a la fecha, muchas permanecen siendo recomendaciones y no obligaciones vinculantes (Joiko, 2025). El marco educativo nacional de Colombia manda el acceso flexible para estudiantes venezolanos y la coordinación con agencias humanitarias (Díaz-Ríos, 2025). Brazil ha adaptado su legislación a través de múltiples niveles, incluyendo a la educación superior, donde los estudiantes refugiados y migrantes se benefician de becas y programas de mentoría bajo las cátedras Sérgio Vieira de Mello (González, 2025).

México revisó sus leyes tanto educativas como migratorias para simplificar procedimientos de matrícula, eliminar barreras documentarias, y promover el contenido intercultural en el currículo (Lozano & Zabala, 2025).

A pesar de estos avances, persiste una brecha significativa entre los marcos regulatorios y la implementación, particularmente en la inclusión de la diversidad y la interseccionalidad cuando las políticas pasan a la práctica.

## Contradicciones y barreras administrativas

El caso de Chile ilustra vívidamente esta brecha de manera. De acuerdo con los participantes, mientras que el país garantiza la educación a través de leyes que aseguran el acceso a la escuela, este compromiso coexiste con acciones estatales como la destrucción de los hogares de niños migrantes en asentamientos humanos—revelando una aguda contradicción entre los



derechos en el papel y las realidades en el terreno.

Las barreras administrativas también socavan la inclusión. Los participantes hablaron de la dificultad en validar estudios previos y la complejidad de los exámenes de ubicación de plaza—como el requerimiento del Perú de pasar por un examen de historia nacional—lo cual frecuentemente sirve como un pretexto para que las escuelas puedan rechazar a estudiantes migrantes (Cavagnaud, 2025). Restricciones legales y administrativas, incluyendo la falta de ciudadanía, frecuentemente impiden a los migrantes a acceder a la escuela o a participar con plenitud en los espacios de toma de decisión como consejos estudiantiles u cuerpos de representación estudiantil.

### Interseccionalidad pasada por alto

Los participantes resaltaron que la implementación de política usualmente trata a los migrantes y refugiados como un grupo homogéneo, descuidando dimensiones de interseccionalidad como la etnicidad, al género, y la clase social. En el caso de los refugiados indígenas—como los Warao de Venezuela—ilustra esta brecha. Estas comunidades enfrentan barreras relacionadas al lenguaje, a la identidad colectiva, y a las tradiciones no formales de aprendizaje, y aún así permanecen invisibles en los marcos de política a pesar de los mandatos de atención a la diversidad (Russo, 2025).

Abordar estas brechas requiere cambiar de modelos escolares centrados en individuos a aproximaciones comunitarias y culturalmente relevantes. Una educación inclusiva debe reconocer las múltiples identidades dentro de la población migrante para asegurar una participación y equidad significativas.

## Tema 5: Gobernanza de la educación para migrantes y refugiados

### Coordinación multi-nivel y multi-sectorial

Es esencial contar con una estructura de gobernanza clara, coherente y participativa

para asegurar que el derecho a la educación de poblaciones migrantes se logra de manera efectiva. Esto requiere acción coordinada a través de múltiples niveles de gobierno, alianzas con la sociedad civil y con las organizaciones humanitarias, y la participación significativa de las comunidades migrantes mismas (González, 2025; Joiko, 2025; Russo, 2025). Mientras que en América Latina han surgido prácticas prometedoras, retos de coordinación continúan socavando la implementación.

Las políticas de inclusión se han extendido gradualmente más allá de los ministerios de educación para involucrar a múltiples sectores. En ciudades con poblaciones migrantes numerosas, la colaboración entre los departamentos de educación, salud, protección social y derechos humanos está creciendo (Cavagnaud, 2025; Díaz-Ríos 2025). Las alianzas entre las instituciones públicas y ONGs ayudan a compensar brechas clave en la provisión de servicios, particularmente en el soporte de salud mental, programas de nutrición, y asistencia con la documentación. Los clusters educativos—usualmente liderados por UNICEF—sirven como espacios de coordinación que conectan autoridades nacionales, escuelas locales y actores humanitarios. Las universidades también contribuyen a través de la divulgación, recolección de data, e iniciativas de desarrollo de capacidades para docentes y hacedores de política (Kasman, 2025; Zavala & Lozano, 2025).

Las municipalidades juegan un rol decisivo en traducir la política a la práctica. Juiz de Fora, Brazil, fue una municipalidad repetidamente citada como un modelo de coordinación local, conectando exitosamente a la red Sérgio Vieira de Mello con departamentos de educación y derechos humanos (González, 2025). En Colombia, la ciudad limítrofe de Cúcuta implementa la Estrategia Nacional de Modelos Educativos Flexibles (MEF) para acomodar la llegada masiva de estudiantes venezolanos (Villavicencio, 2025).

### Brechas de Coordinación Persistentes

A pesar de estos esfuerzos, persisten los retos de coordinación. Las **responsabilidades entre sectores a menudo están pobremente definidas**, lo cual llega a la **duplicación o faltantes de servicios** (Villavicencio, 2025). Siguen siendo escasos los mecanismos sostenidos de diálogo entre los ministerios, municipalidades, y la sociedad civil (Kleidermacher, 2025). Las **políticas fragmentadas y la débil comunicación intersectorial** socavan el soporte holístico necesario para estudiantes y familias migrantes (Díaz-Ríos, 2025; Russo, 2025).

Los participantes describen una dinámica de “la papa caliente”, donde los actores buscan culparse mutuamente y las demoras en el servicio persisten porque “cuando todos son responsables, nadie es realmente responsable” (Díaz-Ríos, 2025). Las secretarías de educación en las zonas fronterizas a menudo operan con **recursos severamente limitados**, afectando al reclutamiento docente, la infraestructura, y los materiales de aprendizaje (Villavicencio, 2025; Joiko, 2025). La **coordinación con la academia también es débil**, a falta de un lenguaje compartido y estrategias de diálogo entre universidades, ministerios y escuelas, lo cual limita la implementación de una política y práctica informada por la investigación (Kasman, 2025).

### Retos en la Cooperación Internacional

Las organizaciones humanitarias juegan un rol clave pero despiertan preocupación sobre la sostenibilidad y el empoderamiento de las comunidades. Las iniciativas de ONGs usualmente dependen de financiación externa crecientemente recortada, haciendo que los programas tengan una duración corta y sean difíciles de institucionalizar. La dependencia excesiva en la ayuda externa socava el empoderamiento nacional y crea inestabilidad cuando la financiación acaba o las prioridades cambian (Villavicencio, 2025; Díaz-Ríos, 2025).

Los participantes también notaron que los actores humanitarios a veces introducen programas pre-empaquetados con poco espacio para la adaptación local, lo cual debilita la participación comunitaria y fracasa en abordar las necesidades específicas al contexto.

### Data, monitoreo y evaluación

La disponibilidad y calidad de la data emergió como una preocupación central de gobernancia. Muchos sistemas administrativos de educación no recolectan o desagregan sistemáticamente la data sobre el estatus, la matrícula, la asistencia o el logro educativo de migrantes. Inclusive cuando la data sí existe, es raramente compartida entre ministerios o agencias a raíz de la incompatibilidad de sus sistemas o la reproducción de silos organizacionales. El monitoreo y la evaluación permanecen inconsistentes, y no se prioriza los indicadores de inclusión, bienestar, y resultados equitativos de aprendizaje.

Los participantes enfatizaron que mejorar los sistemas de administrativos de educación es un prerrequisito para hacer políticas públicas basadas en evidencia. Mientras que las agencias regionales como UNESCO y CECC/SICA apoyan la armonización de la data, todavía persisten brechas significativas de capacidad nacional (Kasman, 2025).

## Voluntad Política y las Dinámicas

### Políticas de la Migración

La gobernanza de la educación migrante está influida por las tensiones entre los compromisos de política pública y los cálculos políticos. Los políticos frecuentemente evaden brindar apoyo a las políticas de inclusión porque perciben que ello trae costos políticos (Cuéllar, 2025). La opinión pública y las narrativas en los medios influyen en las decisiones sobre financiamiento, y cuando la migración es comunicada como un “carga”, las políticas de inclusión pierden apoyo (Poblete, 2025).

El alarmismo de los medios exagera estas dinámicas. Chile, por ejemplo, ha sido descrito como “altamente alarmista” sobre la migración en comparación a Colombia, que recibe un número muy superior de estudiantes migrantes (Joiko, 2025). Estas narrativas alientan una resistencia social y replican la discriminación como factor estructural. Aporofobia (el rechazo a las personas pobres) se entrelaza con el racismo y las jerarquías coloniales, creando

patrones de exclusión en las escuelas. En Argentina, por ejemplo, los rasgos físicos europeos se valoran mientras que la nacionalidad boliviana—asociada a lo indígena—enfrenta la mayor discriminación (Kleidermacher, 2025). Estos patrones revelan sesgos arraigados que socavan los esfuerzos de inclusión.

La implementación de políticas públicas permanece vulnerable a los ciclos electorales y a los cambios de liderazgo, lo cual interrumpe el planeamiento y la continuidad de largo plazo (Kasman, 2025). La educación inclusiva frecuentemente avanza durante periodos de reforma pero se estanca—o inclusive regresa—durante periodos de austeridad fiscal y prioridades políticas cambiantes (Villavicencio, 2025). Sin un compromiso político sostenido que trascienda los ciclos electorales, inclusive las políticas bien diseñadas tienen dificultades para lograr un impacto perdurable (Cuéllar, 2025).





***¿Qué aporte puede hacer la investigación a la inclusión educativa de migrantes y refugiados?***



## **PARTE 3**

# **INVESTIGACION PARA UNA INCLUSION TRANSFORMATIVA**

## **PRINCIPIOS Y PRIORIDADES**

Luego de dos días de presentaciones y discusiones colaborativas, los investigadores participantes decantaron las lecciones clave en principios guía y áreas prioritarias para la investigación futura. Este proceso busca asegurar que la investigación sobre educación migrante en América Latina sea no solamente rigurosa y relevante sino también transformadora.

## Principios Guía para la Investigación

Emergieron cinco principios esenciales para darle forma a la agenda de investigación CAMINA:

- **Reconocer a la Migración como una Contribución, no como una Carga.** La migración expone las debilidades preexistentes de los sistemas educativos. Las soluciones desarrolladas para estudiantes migrantes con frecuencia benefician a todos. La investigación debe visibilizar esta dinámica y abogar por políticas que enmarquen la migración como una oportunidad para la mejora sistémica.
- **Ser Críticos y Constructivos.** Mientras que sigue siendo vital documentar la exclusión e injusticia social, la investigación también debería generar conocimiento aplicable. CAMINA busca identificar y analizar prácticas e intervenciones prometedoras que inspiren la innovación y la transformación social.
- **Adoptar Enfoques Participativos.** Los migrantes no deberían ser posicionados sólo como sujetos de la investigación, sino como aliados en la producción de conocimiento. Las metodologías colaborativas y basadas en la comunidad son cruciales para democratizar la investigación y asegurar que las voces migrantes influyan en las preguntas de investigación, así como en las soluciones propuestas.
- **Construir Puentes a través de Actores.** Entender las experiencias a nivel de escuela es esencial para diseñar políticas que son sensibles al contexto y

que respondan a las realidades locales. La investigación puede sistematizar estas experiencias, escalar prácticas exitosas, y promover la colaboración entre universidades, gobiernos y escuelas para asegurar que las políticas son informadas por la práctica y apoyadas por marcos institucionales.

- **Promover la Investigación Comparativa entre Países.** Los estudios comparativos son clave para generar aprendizaje entre contextos diversos. En lugar de imponer soluciones uniformes, la investigación debería identificar lecciones sobre cómo los sistemas educativos abordan desafíos en común— como la pérdida del aprendizaje, la salud mental, el bienestar socioemocional, y la gobernanza— mientras se respeta la diversidad de contexto.

## Prioridades conceptuales

Estas áreas conceptuales requieren una exploración más profunda para guiar la política pública y las prácticas:

- **Definir Inclusión.** Los participantes enfatizaron que no existe un entendimiento común del término “inclusión” entre educadores, hacedores de política, investigadores y comunidades migrantes. Una agenda robusta de investigación debe examinar estas diversas interpretaciones y trabajar hacia construir un marco conceptual que informe metas coherentes entre actores.
- **Aplicar un Lente Interseccional.** Las poblaciones migrantes son altamente diversas, y la investigación debe reflejar esa complejidad. Más allá del género, la raza, la etnicidad, el lenguaje, y el estatus socioeconómico, los estudios deberían considerar diferentes condiciones de migrante (menores no acompañados, retornados, pendulares)— con cada una moldeando las experiencias educativas de maneras distintas. El análisis interseccional puede descubrir tanto los retos compartidos como las vulnerabilidades únicas, y eso permitiría informar políticas que

promuevan la equidad sin reforzar divisiones al interior de la comunidad escolar.

- **Interrogar la Educación Intercultural.** Aunque es frecuentemente citada como un enfoque prometedor, la educación intercultural genera debates con respecto de la educación indígena. La investigación debería evaluar de manera crítica su aplicabilidad a contextos de migrantes, identificando lecciones del pasado y evitando dañar o generar tensiones políticas que podrían socavar los derechos indígenas.

## Prioridades temáticas

Construyendo sobre estas prioridades conceptuales, los participantes identificaron cuatro áreas temáticas que requieren atención inmediata de la investigación:

- **Sistematizar Prácticas de Inclusión:** Hay una necesidad urgente de documentar y analizar las iniciativas existentes—como los programas de aprendizaje temporal, las alianzas comunidad-escuela, las pedagogías basadas en arte, el soporte psicológico, y la mentoría entre pares. La sistematización permitirá una reflexión crítica y facilitará la transferencia de lecciones a través de contextos, asegurando que las prácticas prometedoras informen estrategias más amplias.
- **Desarrollo Profesional para Docentes y Líderes Escolares:** La investigación debería examinar las necesidades de desarrollo profesional y evaluar iniciativas que abordan múltiples dimensiones de la inclusión educativa—sin limitarse a la educación intercultural sino incluyendo la salud mental, el soporte socioemocional, y las prácticas pedagógicas inclusivas. Sistematizar estos esfuerzos pueden ayudar a identificar elementos que conllevan a un cambio significativo, informan el diseño futuro de programas, y fortalecen los marcos de desarrollo profesional para docentes y líderes escolares a través de contextos diversos.

- **Gobernanza y Cooperación Regional:** La investigación en esta área debe explorar cómo las estructuras de gobernanza y mecanismos colaborativos pueden apoyar la inclusión educativa. Las dimensiones clave incluyen:

(a) **Coordinación intersectorial:** Examinar cómo las políticas de migración, salud y protección social habilitan o constriñen el acceso a la escuela y la continuidad en el aprendizaje.

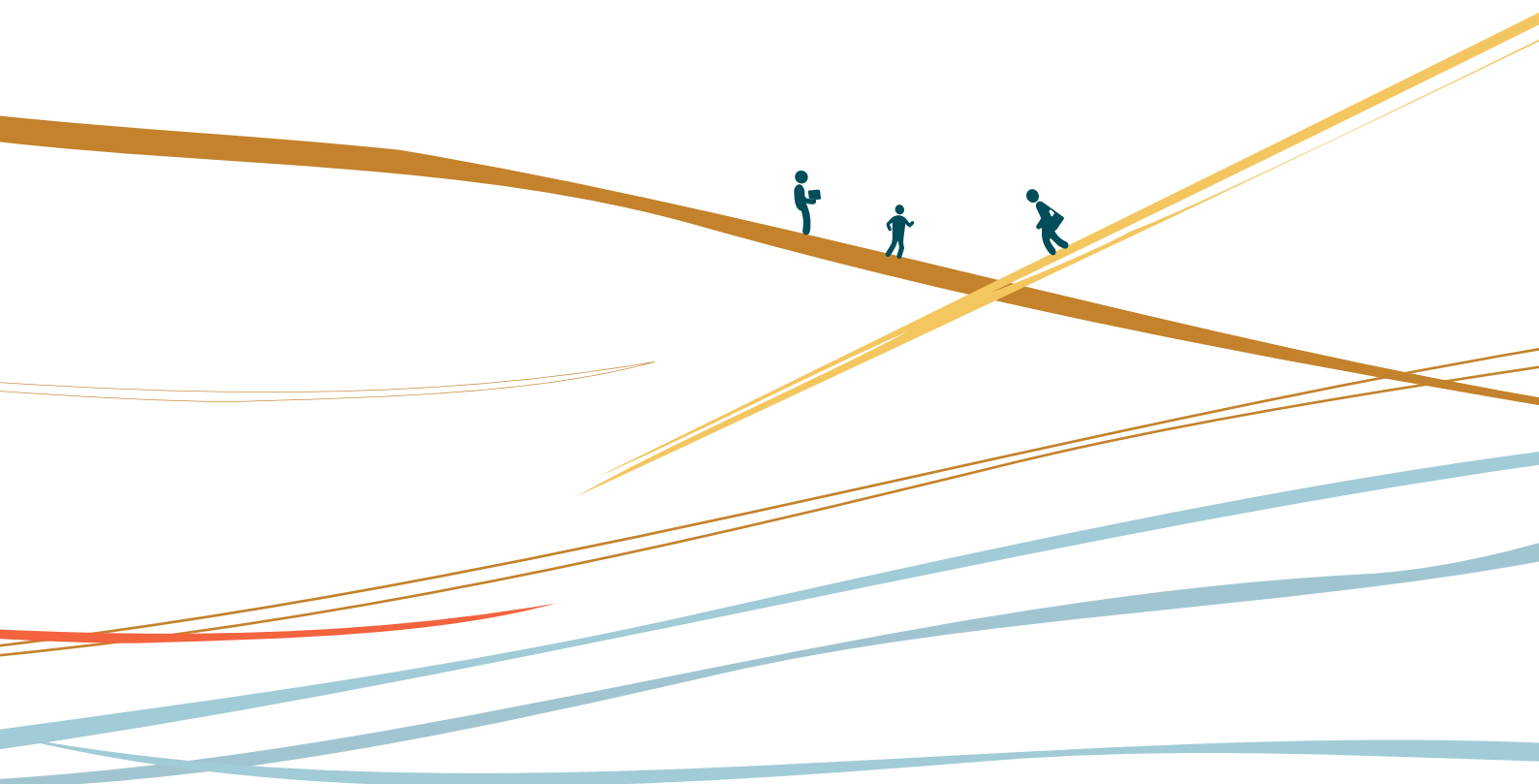
(b) **Alianzas, sostenibilidad, y data:** Investigar cómo las universidades, gobiernos y organizaciones humanitarias

(c) **Participación de comunidades migrantes:** Los migrantes y refugiados deben ser aliados activos en los procesos de gobernanza, no beneficiarios pasivos. La investigación debería identificar modelos de gobernanza participativa que amplíen las voces migrantes en la toma de decisiones y el diseño de programa.

(d) **Cooperación regional y barreras a la regulación:** Analizar los obstáculos como la certificación de estudios previos, los requerimientos de matrícula, y las prácticas de evaluación para informar de acuerdos regionales que protejan la continuidad del aprendizaje a través de fronteras.

Al abordar estas dimensiones, la investigación puede contribuir a las políticas y prácticas que son **sensibles al contexto, inclusivas, y resilientes**, mientras que fomentan la cooperación entre países para responder a los retos compartidos.

Juntos, estos principios y prioridades sientan las bases para una agenda de investigación que es **inclusiva, orientada a la acción, y sensible a las realidades de la migración en América Latina**. CAMINA avanzará esta agenda promoviendo la colaboración entre investigadores, encargados de implementación, y comunidades migrantes, asegurando que la investigación se transforme en un cambio significativo.



## Coordinación

### **Universidad de Toronto**

Directora de proyecto  
Claudia Diaz-Rios

### Asistentes de proyecto

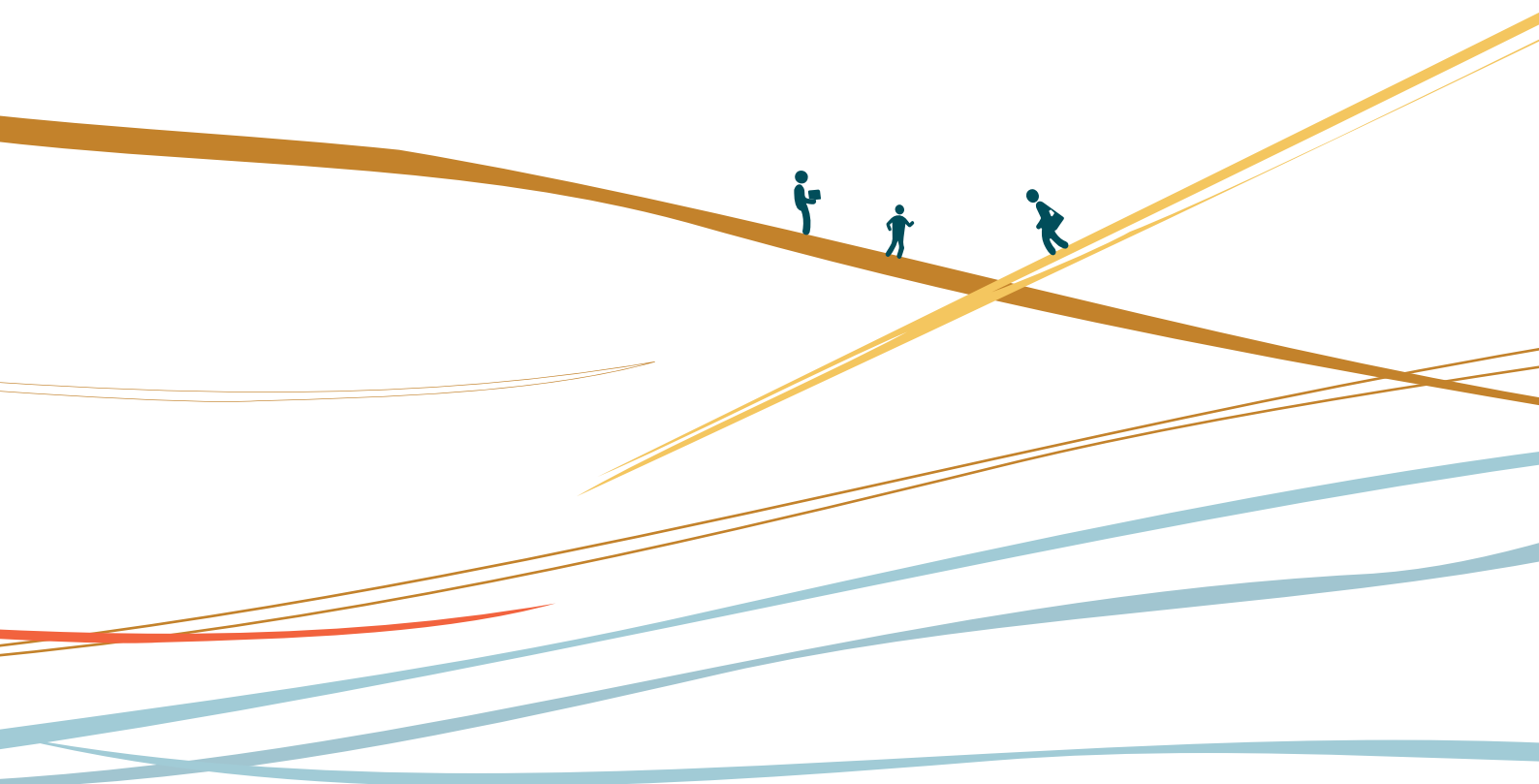
Dareen Fatimah  
Franco Mosso  
Isabel Nuñez  
Tien Pham

### **Universidad Católica Silva Henríquez**

Co-director de proyecto  
Carolina Cuéllar

### Asistentes de proyecto

Joaquín Antonio Aguilar Salazar  
Martina Karina Arancibia Neculqueo  
Maria Jose Arias Roco  
Janis Ayalen Cabello Pereira  
Bastián Contreras  
Victor Contreras  
Andreily Del Rosario  
Marco Gonzalez  
Loretto Millaray Loyola Martinez  
Camila Ignacia Manzo Olivares  
Catalina Antonia Rojas Gamboa  
Constanza Sofía Romero Reyes  
Rocío Catalina Starikoff Miranda  
Dennys Valdés Conejeros  
Graciela Regina Zapata Águila



## Investigadores participantes

Robin Cavagnaud (Pont. U. Católica del Perú)

Ignacio Eissmann (Servicio Jesuita Migrante)

Rafael González (U. Federal de Juiz de Fora)

Sara Joiko (Universidad de las Américas)

Romina Kasman (UNESCO América Central)

Gisele Kleidermacher (U. de Buenos Aires)

Georgina Lozano Razo (U. Autónoma de Zacatecas)

Rolando Poblete (U. Santo Tomás)

Kelly Russo (U. do Estado do Rio de Janeiro)

Edward Sultant (Corporación Municipal de Puente Alto)

Karien van Korlaar (Hogeschool IPABO)

Judith Villavicencio (Institución educativa Antonio Nariño)

Javier Zavala Rayas (U. Autónoma de Zacatecas)

### Agencias de Financiamiento

Social Sciences and Humanities Research Council - Canada

Department of Foreign Affairs, Trade and Development (Global Affairs Canada)

Universidad Católica Silva Henríquez - Chile

Contacto:

[redcamina.oise@utoronto.ca](mailto:redcamina.oise@utoronto.ca)