

¿Qué hacen los directivos escolares para incluir a los estudiantes migrantes en Latinoamérica? Una revisión sistemática

What do the school leaders do to include migrant students in Latin America? A systematic review

Camila Lizama-Zamora¹, Carolina Cuéllar Becerra²

¹ Laboratorio de Educación del Centro de Modelamiento Matemático (CMM), Facultad de Ingeniería, Universidad de Chile, Chile.

² Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE), Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

RESUMEN

En el contexto del aumento de la migración sur-sur y su impacto en la esfera educativa, este estudio focaliza la mirada en el quehacer de los directivos escolares respecto a la inclusión de estudiantes migrantes en Latinoamérica. Con empleo de la metodología PRISMA, se buscaron artículos científicos publicados en los últimos cinco años (2019-2023), en inglés o español, en distintas bases de datos científicas. Tras el proceso de cribado, 15 estudios que atienden explícitamente el vínculo entre directivos escolares e inclusión de estudiantes migrantes se ordenaron en una matriz de sistematización de datos y se examinaron mediante análisis de contenido. Los resultados muestran dos escenarios contrapuestos. El primero está representado por casos de escuelas inclusivas donde los directivos escolares generan prácticas para la inclusión que entrelazan distintos ámbitos: institucional, pedagógico y convivencia escolar. Con esto buscan que las comunidades se apropien de la inclusión a través de un enfoque transformador y participativo, centrado en la promoción de liderazgos medios y el trabajo colaborativo. El segundo escenario está ilustrado por casos de escuelas débiles en materia de inclusión, donde los directivos escolares concentran sus esfuerzos en el plano institucional y delegan la inclusión a docentes, personal no-docente y estudiantes, y no sistematizan prácticas en contra de la exclusión. El artículo entrega pistas para contribuir a la configuración del liderazgo inclusivo en clave regional.

PALABRAS CLAVES:

directivos escolares; estudiantes migrantes; liderazgo inclusivo; revisión sistemática; Latinoamérica

KEYWORDS:

school leaders; migrant students; inclusive leadership; systematic review; Latin America

Fecha Recepción

12 de octubre 2024

Fecha Aceptación

19 de diciembre 2024

ABSTRACT

In the context of increased South-South migration and its impact on the educational sphere, this study focuses on the role of school leaders in the inclusion of migrant students in Latin America. Using the PRISMA methodology, scientific articles, published in the last five years (2019-2023), in English or Spanish, were searched across various scientific databases. After the screening process, 15 studies that explicitly address the link between school administrators and the inclusion of migrant students were organized into a data systematization matrix and examined through content analysis. The results show two opposite scenarios. The first is represented by inclusive schools' cases where the school leaders generate practices for inclusion that intertwine different areas: institutional, pedagogical, and school coexistence. This approach aims to foster community ownership of inclusion through a transformative and participatory approach, focused on promoting middle-level leadership and collaborative work. The second scenario illustrates cases of schools with weak inclusion practices, where school leaders concentrate their efforts on the institutional domain, delegating inclusion to teachers, non-teaching staff, and students, without institutionalizing practices against exclusion. The article provides clues to contribute to the configuration of inclusive leadership from a regional perspective.

INTRODUCCIÓN

El incremento del desplazamiento poblacional sur-sur en Latinoamérica es categórico y de proporciones nunca vistas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2021); ha afectado a todas las áreas de las sociedades, incluida la educativa. Esto es de suma importancia en tanto las instituciones escolares tienen al menos tres funciones clave: promover procesos pedagógicos y de construcción de conocimiento, contribuir a la socialización y ser reflejo de la pluralidad de las sociedades favoreciendo la cohesión social (Suárez-Cabrera, 2015). Por ello, el aumento de la población migrante en las aulas latinoamericanas ha derivado en nuevos desafíos y oportunidades de aprendizaje para las comunidades educativas, sobre todo en lo que refiere a la inclusión del estudiantado migrante (Cerón et al., 2017; Gómez & Sepúlveda, 2022; Jiménez & Fardella, 2015; Stang et al., 2021).

En este escenario, y con base en la preocupación que suscita la población migrante no escolarizada, distintas organizaciones internacionales proponen la educación inclusiva como un objetivo a nivel mundial para asegurar el acceso y la participación equitativa en la educación (Gómez-Hurtado et al., 2021). Una perspectiva ampliamente aceptada de la educación inclusiva es la que plantea Ainscow (2005); no obstante, tanto en la literatura especializada como en los documentos de política, este concepto presenta múltiples definiciones e interpretaciones (Murillo & Duk, 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2016; Romo et al., 2020). Para Ainscow (2005), la educación inclusiva es un proceso continuo orientado a responder a la diversidad del alumnado mediante la garantía de acceso, participación activa y logro de todos los estudiantes en los entornos escolares.

Este enfoque implica transformar culturas, políticas y prácticas educativas para valorar la diversidad y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Además, Ainscow & Cesar (2006) subrayan que la inclusión no se restringe a integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que abarca a todos aquellos que enfrenta exclusión por razones sociales, culturales, lingüísticas o económicas. Esto está respaldado por una lógica de derechos humanos (Alarcón-Leiva et al., 2020; Gómez & Sepúlveda, 2022; Poblete & Moraru, 2020).

De este modo, si bien la educación inclusiva implica una dimensión valórica —al requerir un posicionamiento ético-moral sustentado en el respeto, la valoración y el reconocimiento de la diversidad y la diferencia—, también posee un componente procedimental. Esto significa que, además, necesita de prácticas y estrategias concretas y sistemáticas para propiciar la transformación de una escuela excluyente hacia una inclusiva (Pavez-Soto et al., 2019; Poblete & Moraru, 2020). Así, una escuela inclusiva realiza acciones específicas para resguardar la participación plena de todos los estudiantes y erradicar cualquier forma de aislamiento.

Bajo este entendimiento, investigadores de la región han mostrado amplio interés por el estudio de prácticas inclusivas en contextos escolares de alta migración sur-sur (Carter-Thuillier & Gallardo-Fuentes, 2021; Cerón et al., 2017; Pavez-Soto et al., 2019; Roessler, 2018; Ruiz & Álvarez, 2020; Segovia & Rendón, 2020). Sin embargo, estas indagaciones se han centrado principalmente en estudiantes y docentes, y solo han

capturado experiencias de alcance nacional (Carrasco & Paz-Maldonado, 2022; Espinoza & Ley, 2020; Jiménez-Vargas et al., 2018; Jiménez-Vargas & Montecinos-Sanhueza, 2019; Linares-Alvarado & Forero-Londoño, 2024; Stefoni & Corvalán, 2019).

Poco se sabe del papel que juegan los directivos escolares en entornos educativos diversos en Latinoamérica. Esto llama la atención por dos motivos: por un lado, la literatura ha destacado la capacidad de estos actores para incidir en cambios profundos en sus comunidades, como es la transformación de estructuras escolares para promover la inclusión (Ryan, 2016); por otro lado, más allá de la región se ha producido abundante evidencia investigativa que ha descrito el rol facilitador de los directivos escolares en la construcción de instituciones educativas inclusivas (Gómez-Hurtado et al., 2021; Morrissey, 2021; Zembylas & Iasonos, 2017). Con mayor precisión, el liderazgo que despliegan estos profesionales está a la base de transformaciones que valoren la diversidad y que aseguren que todos los estudiantes, independientemente de sus características, tengan las mismas oportunidades para aprender y participar. Este liderazgo, cuando es inclusivo, actúa directamente frente a las injusticias derivadas de las lógicas excluyentes, buscando generar conciencia en la comunidad educativa sobre las prácticas discriminatorias y promoviendo un trabajo conjunto para erradicarlas (Améstica-Abarca, 2024; Ryan, 2016).

Lo anterior resalta la importancia de profundizar en el vínculo entre el quehacer directivo, el liderazgo escolar y la inclusión; una cuestión especialmente relevante en la escena educativa regional, marcada por la creciente diversidad derivada del fenómeno migratorio sur-sur. Dado el vacío detectado y con el fin de proporcionar conocimiento contextualizado, este estudio busca responder a la pregunta sobre ¿qué hacen los directivos escolares para incluir a los estudiantes migrantes en Latinoamérica? La investigación se propone identificar claves en el trabajo directivo que podrían estar relacionadas (o no) con la inclusión de estos estudiantes, a través de una revisión de literatura orientada por el uso de la metodología PRISMA. Este artículo es un punto de partida que permite organizar y visibilizar la producción científica regional de los últimos cinco años (2019-2023), por lo que constituye un recurso —para investigadores, personal escolar y tomadores de decisiones en política educativa— que contribuye a reducir la dependencia de marcos de referencia ajenos a las realidades latinoamericanas.

METODOLOGÍA

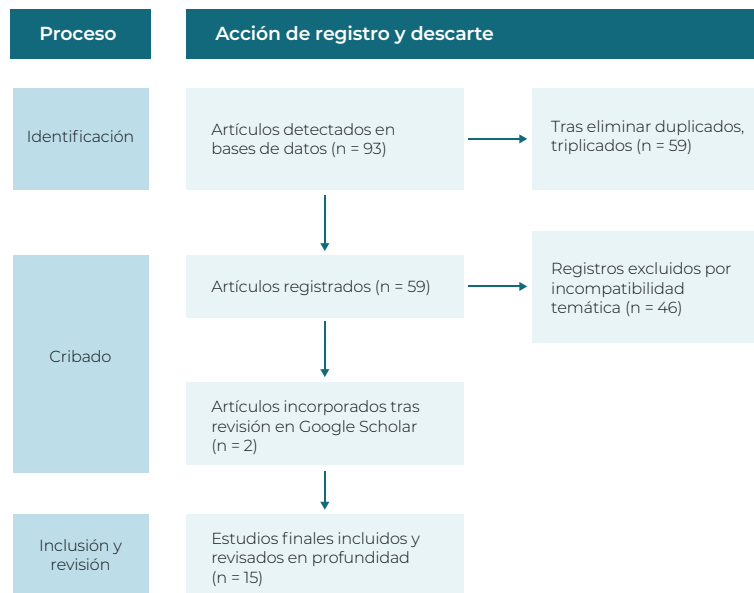
Se realizó una revisión de literatura a partir de las técnicas y procedimientos estandarizados de planificación, recopilación y presentación de datos que delinea la metodología PRISMA (Page et al., 2021). En específico, esta investigación se propuso responder a la pregunta sobre ¿qué hacen los directivos escolares para incluir a los estudiantes migrantes en Latinoamérica?, con foco en las indagaciones publicadas en la región en los últimos cinco años (2019-2023). Los criterios de búsqueda adicionales al temático fueron de carácter idiomático (inglés o español), tipo de producción académica (artículos científicos publicados en revistas indexadas o tesis de grado y postgrado) y bases de datos (WoS, Scopus y JSTOR, para capturar la bibliografía publicada en repositorios de prestigio mundial; SciELO y Dialnet, por ser reconocidas bases de datos de la investigación de Latinoamérica; ERIC, por su especiali-

zación en estudios sobre educación; y la Red de Repositorios Latinoamericanos, para pesquisar tesis de grado o posgrado atingentes). La búsqueda se ejecutó a partir de los siguientes conceptos clave contenidos en el título o resumen de las investigaciones: Migra* AND direct* AND (escuela OR escolar); migra* AND gest* AND (escuela OR escolar); direct* AND (estudiant* migra*); gest* AND (estudiant* migra*); direc* AND (student* immigrant); Principal AND (student* immigrant); management AND (student* AND immigra*); (migra* OR immigra*) AND (principal) AND (school); (migra* OR immigra*) AND (management) AND (school).

Tras dicho procedimiento, se capturaron 93 resultados; sin embargo, 34 de estos 93 artículos estaban contenidos en más de una base de datos, por lo que fueron eliminados del registro, al considerarse duplicados o triplicados. Posteriormente, del total de estudios restantes (59), únicamente se consideraron aquellos que, dentro de su tópico principal o secundario, consideraran explícitamente el vínculo migración-directivos en la escuela (13 indagaciones). Adicionalmente, mediante la plataforma Google Scholar, se buscaron artículos que citaran a alguno de los 13 seleccionados; así, se incorporaron 2 publicaciones atingentes a la temática y se alcanzaron un total de 15 investigaciones. La figura 1 da cuenta del proceso de cribado:

Figura 1

Detalle del proceso de cribado de la búsqueda y revisión de literatura



El análisis de los documentos se realizó en dos etapas, con apoyo del software Atlas.ti 24. En primer lugar, y con base en categorías de indagación establecidas en anteriores revisiones sistemáticas de alta calidad (Iglesias-Díaz & Romero-Pérez, 2021; Maldonado-Díaz & Núñez-Díaz, 2023; Ruffineli et al., 2020), se codificaron elementos referidos a la temática principal de cada documento, el país donde se realiza el estudio, los objetivos y preguntas de investigación, la perspectiva teórica, la metodología, y los resultados y conclusiones.

Esto permitió generar una matriz de ordenamiento de la información que contribuyó a establecer patrones entre los distintos estudios. Por ejemplo, la gran mayoría de los textos revisados (12 casos) se realizan en Chile, predomina la perspectiva metodológica cualitativa (12 casos) y, si bien existe diversidad de paradigmas teóricos, el marco referencial del liderazgo inclusivo (7 casos) destaca por sobre el resto. Todos estos datos se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1

Descripción de los estudios seleccionados

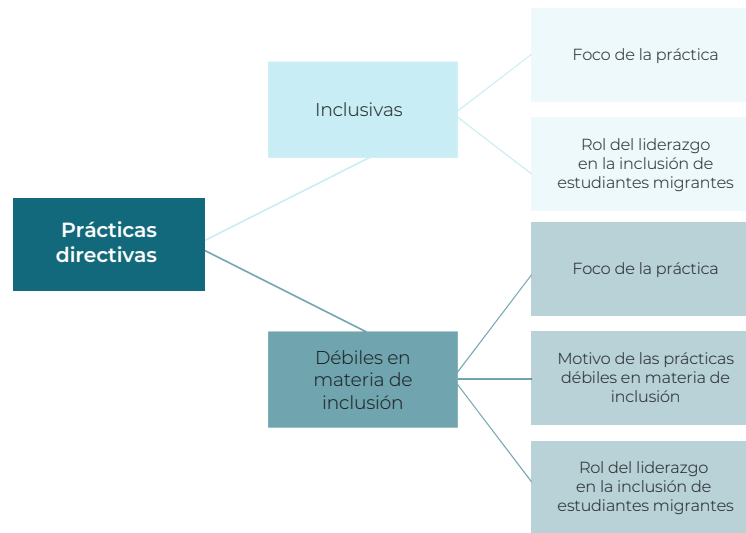
País	Título	Autores	Año	Perspectiva Teórica	Metodología
Brasil	<i>Education of immigrant students: the experience of a public school in São Paulo</i>	<i>Kohatsu et al.</i>	2020	<i>Otro (teoría crítica)</i>	<i>Mixta</i>
	<i>Inclusion of migrant students: A challenge for school management</i>	<i>Alarcón-Leiva et al.</i>	2020	<i>Liderazgo inclusivo</i>	<i>Cualitativa</i>
Chile	<i>Migración de estudiantes internacionales a Chile: desafíos de la nueva educación pública</i>	<i>Alarcón-Leiva & Gotelli</i>	2021	<i>Liderazgo inclusivo</i>	<i>Cualitativa</i>

País	Título	Autores	Año	Perspectiva Teórica	Metodología
Chile	<i>Inclusión de estudiantes migrantes en la región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares</i>	<i>Aravena-Keings et al.</i>	2019	<i>Liderazgo inclusivo</i>	<i>Mixta</i>
	<i>Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools</i>	<i>Gómez-Hurtado et al.</i>	2021	<i>Interculturalidad</i>	<i>Cualitativa</i>
	<i>Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar</i>	<i>Gómez & Sepúlveda</i>	2022	<i>Liderazgo inclusivo</i>	<i>Cualitativa</i>
	<i>Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros</i>	<i>Jiménez-Vargas et al.</i>	2020	<i>Interculturalidad</i>	<i>Cualitativa</i>
	<i>Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante</i>	<i>Morales et al.</i>	2019	<i>Liderazgo inclusivo</i>	<i>Cuantitativa</i>
	<i>Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar</i>	<i>Pavez-Soto et al.</i>	2019	<i>Educación inclusiva</i>	<i>Cualitativa</i>
	<i>Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos, y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural</i>	<i>Pincheira</i>	2020	<i>Interculturalidad</i>	<i>Cualitativa</i>
	<i>Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana</i>	<i>Pincheira</i>	2021	<i>Otro (otredad y alteridad)</i>	<i>Cualitativa</i>
	<i>Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del "identificador provisorio escolar"</i>	<i>Poblete & Moraru</i>	2020	<i>Educación inclusiva</i>	<i>Cualitativa</i>
	<i>Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa</i>	<i>Valdés et al.</i>	2019	<i>Educación inclusiva</i>	<i>Cualitativa</i>
México	<i>Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: "Así como vienen, se van"</i>	<i>Román & Valdéz-Gardea</i>	2022	<i>Liderazgo inclusivo</i>	<i>Cualitativa</i>
	<i>Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense</i>	<i>Vadez-Gardea et al.</i>	2018	<i>Liderazgo inclusivo</i>	<i>Cualitativa</i>

Una vez organizada esta información, en un segundo momento se realizó un análisis de contenido de cada documento completo (Kynygäs, 2020), con énfasis en los apartados de resultados y conclusiones (cuyas categorías se detallan en la figura 2). Al ser este un estudio exploratorio, se consideraron dos categorías preestablecidas: prácticas directivas inclusivas y prácticas directivas débiles en materia de inclusión. Por su

parte, tanto el foco específico de cada práctica (o el ámbito al que refieren) como el rol del liderazgo en la inclusión de estudiantes migrantes fueron categorías emergentes. Por último, la categoría emergente motivos para realizar prácticas débiles en materia de inclusión se construyó a partir de información reportada solo en algunos de los casos estudiados.

Figura 2
Dimensiones de análisis de los artículos revisados



Esta segunda etapa de análisis permitió trazar los resultados de este artículo a partir de la clasificación de datos en dos grandes grupos. Como se aprecia en la siguiente sección, en primer lugar se detallan los casos que, según sus autores, corresponden a prácticas directivas que tienden a la inclusión del estudiantado migrante, sumadas al papel que juega el liderazgo en ello (Aravena-Keings et al., 2019; Jiménez-Vargas et al., 2020; Kohatsu et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2021; Morales et al., 2019; Valdés et al., 2019). En segundo lugar, se reportan estudios cuyos investigadores consideran que los directivos no generan entornos inclusivos para el estudiantado migrante, en conjunto con los motivos detrás de dicha situación y el rol que juega el liderazgo (Alarcón-Leiva & Gotelli, 2021; Alarcón-Leiva et al., 2020; Gómez & Sepúlveda, 2022; Pavez-Soto et al., 2019; Pincheira, 2020; Pincheira, 2021; Poblete & Moraru, 2020; Román & Valdéz-Gardea, 2022; Valdéz-Gardea et al., 2018).

RESULTADOS

¿Cómo es el quehacer de directivos de escuelas latinoamericanas inclusivas en contextos de diversidad cultural?

La tabla 2 da cuenta de los artículos en los que se reporta un quehacer directivo en línea con escuelas inclusivas. En ella destaca la primacía de estudios chilenos, con cinco casos, y un caso brasilero (Kohatsu et al., 2020). Respecto de las metodologías, tres indagaciones utilizan el enfoque cualitativo con entrevistas y observaciones como técnicas de producción de datos principales, dos a partir del método etnográfico (Jiménez-Vargas et al., 2020; Valdés et al., 2019) y una con uso del método del estudio de casos (Gómez-Hurtado et al., 2021). Dos investigaciones presentan una metodología mixta con uso de entrevistas, cuestionarios (Aravena-Keings et al., 2019; Kohatsu, et al., 2020) y observaciones (Kohatsu et al., 2020), mientras que la quinta restante se erige desde una perspectiva cuantitativa utilizando un cuestionario autoaplicado (Morales et al., 2019). En lo que refiere a los marcos teóricos, se observa una variedad de paradigmas tales como la interculturalidad (Gómez-Hurtado et al., 2021; Jiménez-Vargas et al., 2020), el liderazgo inclusivo (Aravena-Keing et al., 2019; Morales et al., 2019), la educación inclusiva (Valdés et al., 2019) y la teoría crítica de la sociedad (Kohatsu et al., 2020).

Tabla 2
Descripción de los artículos de escuelas latinoamericanas inclusivas

País	Título	Autores	Año	Perspectiva Teórica	Metodología
Brasil	<i>Education of immigrant students: the experience of a public school in São Paulo</i>	Kohatsu et al.	2020	Otro (teoría crítica)	Mixta
Chile	<i>Inclusión de estudiantes migrantes en la región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares</i>	Aravena-Keings et al.	2019	Liderazgo inclusivo	Mixta
			2021	Interculturalidad	Cualitativa
	<i>Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools</i>	Gómez-Hurtado et al.			

País	Título	Autores	Año	Perspectiva Teórica	Metodología
	<i>Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros</i>	Jiménez-Vargas et al.	2020	Interculturalidad	Cualitativa
Chile	<i>Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante</i>	Morales et al.	2019	Liderazgo inclusivo	Cuantitativa
	<i>Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa</i>	Valdés et al.	2019	Educación Inclusiva	Cualitativa

Respecto a los resultados presentados en estos artículos, se aprecian cuatro elementos transversales. Primero, los directivos de estas escuelas generan prácticas inclusivas en una diversidad de campos de acción. En este sentido, si bien se reconoce su labor en el ámbito institucional —en donde, entre otras cosas, se aprecian prácticas de tipo administrativo-burocrático—, también destacan acciones que influyen en el ámbito pedagógico y en el de convivencia escolar. Segundo, las distintas áreas de acción en las escuelas están fuertemente entrelazadas, de modo que una práctica puede tributar a más de un ámbito. Tercero, las prácticas impulsadas por los directivos son compartidas y ejecutadas por el conjunto de la comunidad educativa; destacan el trabajo colaborativo y la creación de liderazgos medios. Cuarto, las indagaciones (explícita o implícitamente) dan cuenta de un liderazgo directivo reflejado en distintos aspectos a revisar.

Al profundizar en qué están haciendo estos directivos escolares para que sus escuelas sean consideradas inclusivas con los estudiantes migrantes, se puede notar que, en el caso específico del ámbito institucional, los distintos autores destacan como elemento basal la participación directiva en los procesos de escolarización; entendidos como el permitir y facilitar el acceso a la escuela, por ejemplo, a partir de prácticas orientadas a la convalidación de estudios y/o a la gestión de los trámites para la creación de un número de identificación provisorio (Valdés et al., 2019). No obstante, adicional a estas prácticas —que, al menos en Chile (país que aporta con cinco de los seis casos), son exigencias mínimas de la normativa nacional—, se realizan otras acciones alineadas a la generación de condiciones organizacionales para el desarrollo de aulas inclusivas.

A modo de ejemplo, en estas escuelas los directivos se involucran en el establecimiento de protocolos de acogida y bienvenida con foco en las diversidades (Aravena-Keings et al., 2019; Gómez-Hurtado et al., 2021; Jiménez-Vargas et al., 2020; Valdés et al., 2019), y contratan personal especializado para la inclusión del estudiantado migrante, como equipos bilingües (pensando en estudiantes que no hablan español) o profesionales que tienen algún tipo de especialización en interculturalidad y/o inclusión (Aravena-Keings et al., 2019; Gómez-Hurtado et al., 2021; Jiménez-Vargas et al., 2020; Valdés et al., 2019). Adicionalmente, se aprecia la generación de protocolos y normativas internas con sello intercultural o inclusivo (Aravena-Keings et al., 2019; Gómez-Hurtado et al., 2021) que dan cuenta del sentido comunitario de la educación

inclusiva (Gómez-Hurtado et al., 2021; Kohatsu et al., 2020).

Sobre las prácticas que inciden en el ámbito pedagógico reportadas en estos casos, destacan dos factores: por un lado, que los directivos impulsan y monitorean ajustes curriculares y modos distintos de enseñar los contenidos considerando la experiencia y realidad de otros países (Kohatsu et al., 2020); por otro lado, que estos actores generan pautas de observación en el aula con sello intercultural (Jiménez-Vargas et al., 2020; Valdés et al., 2019). Además, en el plano del desarrollo profesional docente, los directivos fomentan instancias de aprendizaje con sello intercultural y/o inclusivo (Aravena-Keings, et al., 2019; Gómez-Hurtado et al., 2021).

De igual forma, los autores de los estudios revisados indican que, en algunas escuelas, los directivos también hacen parte del proceso pedagógico inclusivo a los estudiantes, situándolos como protagonistas en el aprendizaje de sus pares. Por ejemplo, en Chile, esto se hace mediante el nombramiento de estudiantes tutores (Jiménez-Vargas et al., 2020; Valdés et al., 2019); y, en el caso de Brasil, a través de talleres de español impartidos por estudiantes bolivianos a sus pares brasileños. Con ello se busca destacar su contribución cultural y valorar la diferencia (Kohatsu et al., 2020).

En cuanto a las prácticas directivas que influyen en el ámbito de la convivencia escolar, destaca el impulsar la generación de una cultura escolar con valores compartidos (Morales et al., 2019), realizar fiestas en las que se releve y reivindique la cultura y el folkllore de cada país (Jiménez-Vargas et al., 2020; Morales et al., 2019; Valdés et al., 2019) y el establecimiento de una cuota migrante en cargos de representación estudiantil (Jiménez-Vargas et al., 2020; Valdés et al., 2019) o la creación de instancias de participación para familias migrantes y no migrantes (Gómez-Hurtado et al., 2021). Esto último, según los autores, refleja una comprensión compleja de la educación inclusiva, pues pone el foco no solo en el estudiante, sino también en su familia (Aravena-Keings et al., 2019, Valdés et al., 2019).

Respecto al modo por el cual los directivos despliegan estas prácticas, los casos revisados muestran que estos adoptan un enfoque transformador y participativo de liderazgo. Este enfoque, además de reflejarse en el desarrollo de sus prácticas en distintos ámbitos (institucional, pedagógico y de convivencia escolar) (Aravena-Keings et al., 2019), se ilustra en la búsqueda de que sus comunidades se apropien de la inclusión; lo cual

pretenden facilitar a través de la generación de liderazgos medios (Gómez-Hurtado et al., 2021) y el fomento del trabajo colaborativo (Kohatsu et al., 2020; Valdés et al., 2019).

En suma, la literatura examinada muestra que, para que las escuelas logren involucrarse en prácticas de inclusión sistemáticas e institucionalizadas, sus directivos deben abandonar un rol asociado únicamente a la solución de problemas y transitar hacia un liderazgo enfocado en impulsar una transformación colegiada, que se sustenta en valores de reconocimiento y apreciación de la diferencia.

Adicionalmente, los autores indican que estos directivos escolares se alejan de una lógica centrada únicamente en aquello que demanda la política educativa; en cambio, se posicionan desde una perspectiva crítica que les permite ejercer su agencia de acuerdo con las necesidades particulares de sus escuelas (Aravena-Kings et al., 2019).

¿Cómo es el quehacer de directivos de escuelas latinoamericanas débiles en materia de inclusión en el contexto de la diversidad cultural?

La tabla 3 relaciona nueve investigaciones que muestran prácticas directivas débiles, según sus autores, en cuanto a inclusión en el contexto de aulas con diversidad cultural. Todos estos estudios siguen una metodología cualitativa y utilizan entrevistas (Alarcón-Leiva & Gotelli 2021; Alarcón-Leiva et al. 2020; Gómez & Sepúlveda, 2022; Pavez-Soto et al., 2019; Pincheira, 2020; Pincheira, 2021; Poblete & Moraru, 2020; Román & Váldez-Gardea, 2022; Valdéz-Gardea et al., 2018), grupos focales y revisión documental (Gómez & Sepúlveda, 2022). Cabe destacar que tres de ellos se inscriben en el método del estudio de casos (Pavez-Soto et al., 2019; Pincheira, 2020; Pincheira 2021).

A nivel teórico se aprecian múltiples perspectivas: cinco estudios se posicionan desde el marco teórico del liderazgo inclusivo (Alarcón-Leiva et al., 2020; Alarcón-Leiva & Gotelli 2021; Gómez & Sepúlveda, 2022; Román & Váldez-Gardea, 2022; Valdéz-Gardea et al., 2018), dos estudios se construyeron desde el paradigma de la educación inclusiva (Pavez-Soto et al., 2019; Poblete & Moraru, 2020), uno desde el enfoque de la interculturalidad (Pincheira, 2020) y otro desde la perspectiva de la otredad y alteridad (Pincheira, 2021).

Tabla 3

Descripción de los artículos sobre escuelas latinoamericanas débiles en materia de inclusión

País	Título	Autores	Año	Perspectiva Teórica	Metodología
Chile	<i>Inclusion of migrant students: A challenge for school management</i>	Alarcón-Leiva et al.	2020	Liderazgo inclusivo	Cualitativa
	<i>Migración de estudiantes internacionales a Chile: desafíos de la nueva educación pública</i>	Alarcón-Leiva & Gotelli	2021	Liderazgo inclusivo	Cualitativa
	<i>Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar</i>	Gómez & Sepúlveda	2022	Liderazgo Inclusivo	Cualitativa
	<i>Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar</i>	Pavez-Soto et al.	2019	Educación inclusiva	Cualitativa
	<i>Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural</i>	Pincheira	2020	Interculturalidad	Cualitativa
	<i>Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana</i>	Pincheira	2021	Otro (otredad y alteridad)	Cualitativa
	<i>Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del "identificador provisorio escolar"</i>	Poblete & Moraru	2020	Educación inclusiva	Cualitativa
México	<i>Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: "Así como vienen, se van"</i>	Román & Valdéz-Gardea	2022	Liderazgo inclusivo	Cualitativa
	<i>Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense</i>	Valdéz-Gardea et al.	2018	Liderazgo inclusivo	Cualitativa

Sobre los hallazgos presentados en estos artículos, emergen cuatro elementos comunes. Primero, un marcado énfasis por parte de los directivos en el ámbito institucional; específicamente, en tareas administrativas. Esto deja de lado otras áreas como la influencia en el ámbito pedagógico y de convivencia escolar. Segundo, una tendencia a entender el rol pedagógico de la escuela exclusivamente como un nivelador y convalidador de contenidos. Tercero, una restringida comprensión sobre las posibilidades de acción en el ámbito de convivencia escolar. Cuarto, la adopción de un enfoque pasivo, que delega la inclusión a otros actores, justificando este accionar en diversos motivos que se detallan más adelante.

Respecto a qué están haciendo los directivos de estas escuelas, las investigaciones muestran que sus prácticas tienden a concentrarse en el ámbito institucional; específicamente, en tareas relacionadas con la escolarización y la creación de protocolos de admisión y matrícula, principalmente con base en las exigencias y burocracias de la normativa nacional (Alarcón-Leiva et al., 2020; Alarcón-Leiva & Gotelli, 2021; Gómez & Sepúlveda, 2022; Pincheira, 2020; Poblete & Moraru, 2020; Román & Valdéz-Gardea, 2022; Valdéz-Gardea et al., 2018).

Los autores además dan cuenta de cómo en el ámbito pedagógico las prácticas directivas desplegadas se limitan a cautelar o contribuir a la realización de pruebas de diagnóstico o nivelación. Así, escasean las prácticas de seguimiento o monitoreo de los aprendizajes (Alarcón-Leiva et al., 2020; Alarcón-Leiva & Gotelli 2021; Gómez & Sepúlveda, 2022; Román & Valdéz-Gardea, 2022; Valdéz-Gardea et al., 2018). Si bien en algunos casos los directivos escolares declaran que en sus escuelas se generan prácticas más profundas, tales como ajustes curriculares, las investigaciones señalan que estas no surgen de la iniciativa de estos profesionales, sino que responden a voluntades docentes particulares (Alarcón-Leiva et al., 2020). A su vez, los autores indican que los directivos escolares de sus estudios no desarrollan prácticas para evitar una educación asimilacionista y homogeneizante (Alarcón-Leiva et al., 2020; Alarcón-Leiva & Gotelli 2021; Gómez & Sepúlveda, 2022).

En el ámbito de convivencia escolar, las acciones reportadas en estos estudios toman dos formas. Una forma es la realización de actividades de carácter folclórico, como ferias gastronómicas o la presentación de bailes típicos en días particulares. Esto, si bien es parte del respeto y valoración de las culturas y diversidades, hablaría de una comprensión superficial de la inclusión, en tanto no se complementa con otro tipo de prácticas más profundas (Alarcón-Leiva & Gotelli 2021; Gómez & Sepúlveda, 2022; Pincheira, 2021). Cabe mencionar que en los estudios revisados no se alcanza a distinguir hasta qué punto existe un involucramiento de los directivos en estas prácticas. La segunda forma es la mediación de conflictos originados por actos discriminatorios, pero sin contar con protocolos o lineamientos previos; es decir, el accionar solo a partir de un problema manifiesto (Gómez & Sepúlveda, 2022). Adicionalmente, en un estudio se menciona la existencia de prácticas asistencialistas, como la recolección de recursos básicos para los hogares de las familias o la

entrega de materiales escolares (Pavez-Soto et al., 2019). Para los autores, esto muestra una tendencia a estigmatizar a los estudiantes migrantes, en tanto se les etiqueta como objetos de caridad y no sujetos de derechos. Esto conduciría a que, en contextos escolares de alta vulnerabilidad, estudiantes y familias nacionales sientan un favoritismo hacia los extranjeros por los supuestos beneficios que tendrían por sobre los estudiantes y familias nativas (Pavez-Soto et al., 2019).

Ahora bien, y como se esbozó anteriormente, en las distintas investigaciones los directivos esgrimen variados motivos para no generar otro tipo de acciones. Un motivo mencionado por ellos sería que las políticas educativas mexicanas y chilenas no otorgan mayores lineamientos para la inclusión o que los documentos son poco claros (Alarcón-Leiva et al., 2020; Alarcón-Leiva & Gotelli 2021; Poblete & Moraru, 2020; Román & Valdéz-Gardea, 2022; Valdéz-Gardea et al., 2018). Esto evidencia una dependencia de los directivos escolares a los lineamientos del nivel central y, por tanto, una agencia limitada. Otro motivo que estos actores indican es que realizar acciones diferenciadas según nacionalidad sería discriminar a los estudiantes (Alarcón-Leiva et al., 2020; Alarcón-Leiva & Gotelli 2021; Román & Valdéz-Gardea, 2022). Además, los directivos refieren que los estudiantes migrantes no tienen problemas y, por tanto, no requieren ser foco de atención (Román & Valdéz-Gardea, 2022; Gómez & Sepúlveda, 2022). Los dos argumentos anteriores dan luces de una limitada conceptualización de la inclusión.

Por último, en muchos de estos estudios la razón aludida por los directivos es que los estudiantes se adaptan solos, ya que tienen un alto grado de resiliencia (Gómez & Sepúlveda, 2022; Román & Valdéz-Gardea, 2022). En este último argumento se aprecia una responsabilización al estudiante, menor de edad, por su proceso inclusivo.

Señalar estas razones para no generar escuelas inclusivas refleja un rol directivo que aún no se consolida como liderazgo inclusivo en las instituciones estudiadas por estos investigadores. Los autores convergen en que la influencia de los directivos de estas escuelas en la inclusión es casi nula, en tanto delegan su responsabilidad en otros profesionales, como los equipos psicosociales, el personal de los programas de integración escolar (Gómez & Sepúlveda, 2022; Poblete & Moraru, 2020; Román & Valdéz-Gardea, 2022) o los docentes (Alarcón-Leiva & Gotelli, 2021; Gómez & Sepúlveda, 2022). A su vez, los autores observan una baja capacidad de agencia en los directivos (en tanto solo actuarían en caso de conflictos), amparada en la idea de que la estructura y normativa no les permiten generar cambios en sus escuelas (Alarcón-Leiva & Gotelli 2021; Poblete & Moraru, 2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta revisión de la literatura buscó indagar qué hacen los directivos escolares para incluir a los estudiantes migrantes en Latinoamérica. Esto, atendiendo al vacío investigativo sobre la sistematización de estudios sobre estos actores en la región y a la necesidad de construir conocimiento contextualizado. Así, la revisión se enfocó en mapear y sistematizar el conocimiento disponible,

para llegar a hallazgos que merecen ser discutidos.

Resulta notable que, a pesar de la abundante evidencia internacional sobre el rol clave de los directivos escolares en los procesos inclusivos en contextos de diversidad cultural (Rojas-Fabris et al., 2021; Zembylas & Iasonos, 2017), su papel no ha sido una prioridad en la agenda investigativa de la región, especialmente en comparación con la investigación centrada en estudiantes y docentes (Améstica-Abarca, 2024; Carrasco & Paz-Maldonado, 2022). De hecho, la búsqueda en diversas bases de datos finalmente arrojó solo 15 producciones sobre la labor directiva en escuelas con matrícula migrante.

Al mismo tiempo, se observa una concentración de la producción académica en Chile. Este auge investigativo puede vincularse con el aumento de la matrícula migrante en el país, que alcanza el 244% entre el 2017 y 2023 (Nomade, 2024), así como con la puesta en marcha de distintas normativas vinculadas a la inclusión en el último tiempo (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2016; Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2018). Además, Chile se destaca por su alta productividad científica en el ámbito educativo, impulsada por un modelo académico exigente y competitivo que obliga a los investigadores a publicar en revistas indexadas (Salatino, 2022; San Martín & Rioseco, 2019).

No obstante, el fenómeno de la migración sur-sur ha afectado a la región en su conjunto; por ello, la ausencia de literatura académica sobre directivos escolares en escuelas con matrícula migrante en otros países podría también deberse a que dicho actor no suscita el mismo interés en otras latitudes como lo hace en Chile (Weinstein & Hernández, 2014) o a que en dichos contextos se produce literatura no contemplada en esta revisión, como la literatura gris (Currás, 1998).

Sobre las metodologías, se exhibe una prevalencia de enfoques cualitativos y de uso de técnicas de producción de datos tradicionales, como la entrevista y el cuestionario, en consonancia con la tendencia de la investigación sobre migración y escuela en general (Jiménez-Vargas et al., 2018; Stefoni & Corvalán, 2019). Frente a ello, se proponen dos ideas para futuros estudios: (i) fomentar el uso de metodologías mixtas que permitan, además de profundizar en experiencias particulares, incluir otro tipo de variables que generen una visión más compleja del quehacer directivo en contextos de diversidad cultural; y (ii) utilizar técnicas más participativas o, en su defecto, transitar hacia investigaciones aplicadas transformadoras (Jiménez-Vargas & Montecinos-Sanhueza, 2019). Esto es relevante, ya que la revisión evidenció una predominancia de escuelas débiles en términos de inclusión, por lo que un trabajo colaborativo y articulado entre comunidades educativas e investigadores podría dar lugar a la construcción conjunta de conocimientos significativos tanto para el cuerpo académico como para las propias escuelas. Ello ayudaría a reducir la investigación extractivista y contribuiría a la generación de procesos reflexivos (Romo et al., 2020).

Respecto a las perspectivas teóricas, con siete casos, destaca la primacía del enfoque del liderazgo inclusivo, lo que sugiere el interés de especialistas del campo del

liderazgo por estudiar la labor de los directivos en nuevos contextos. Sin embargo, esto también esboza posibles limitaciones a la hora de plantear indagaciones complejas y en diálogo con otros paradigmas donde la diversidad cultural no se presente únicamente como otro escenario para estudiar el trabajo directivo, sin introducir cambios sustanciales en los lentes para examinar dicho fenómeno.

Al profundizar en los hallazgos de los estudios, a pesar de la importancia del aspecto procedimental de la educación inclusiva —es decir, del complementar los discursos inclusivos con acciones concretas y sistemáticas—, son minoritarias las investigaciones consideradas como casos exitosos de prácticas directivas inclusivas en contextos de migración sur-sur (Aravena-Keing et al., 2019; Gómez-Hurtado et al., 2021; Jiménez-Vargas et al., 2020; Kohatsu et al., 2020; Morales et al., 2019; Valdés et al., 2019). No obstante, estas experiencias ofrecen indicios claros sobre las oportunidades que los directivos escolares tienen para influir en sus comunidades educativas, aun en ausencia de lineamientos del nivel central o frente a estructuras escolares homogeneizadoras; factores que suelen considerarse como barreras para la inclusión (Alarcón-Leiva et al., 2020; Alarcón-Leiva & Gotelli, 2021; Poblete & Moraru, 2020; Román & Valdéz-Gardea, 2022; Valdéz-Gardea et al., 2018).

En este sentido, un primer elemento para considerar es que la labor directiva que, aunque debe atender aspectos del ámbito institucional, también debe influir en los ámbitos pedagógico y de convivencia escolar (Morales et al., 2019; Valdés et al., 2019). Esta tarea se ve facilitada por una comprensión integral de la inclusión educativa, que va más allá de la mera escolarización (Alarcón-Leiva et al., 2020; Alarcón-Leiva & Gotelli, 2021; Gómez & Sepúlveda, 2022; Pincheira, 2020; Poblete & Moraru, 2020; Román & Valdéz-Gardea, 2022; Valdéz-Gardea et al., 2018), y por un enfoque crítico de la diversidad, donde el reconocimiento y la valoración de las culturas trascienda la folclorización. Es decir, diferente a lo que suele ocurrir en escuelas con prácticas de inclusión débiles (Alarcón-Leiva & Gotelli, 2021; Gómez & Sepúlveda, 2022; Pincheira, 2021).

El segundo elemento es que se evidencian prácticas directivas inclusivas que abarcan múltiples campos de acción (Aravena-Keings et al., 2019; Jiménez-Vargas et al., 2020; Valdés et al., 2019;), lo que subraya la necesidad de un trabajo colaborativo que integre a toda la comunidad educativa. Por ejemplo, es esencial que los directivos trabajen estrechamente con el cuerpo docente, dado el vínculo directo de estos últimos con los estudiantes. En ese proceso, es clave desarrollar liderazgos medios (Gómez-Hurtado et al., 2021), sin que esto se confunda, como sucede en casos de inclusión débil, con la simple delegación de funciones y responsabilidades (Alarcón-Leiva & Gotelli, 2021; Gómez & Sepúlveda, 2022; Poblete & Moraru, 2020; Román & Valdéz-Gardea, 2022).

Tercero, las escuelas inclusivas son aquellas donde los directivos centran su atención en el estudiante, no solo reconociendo y valorando su diversidad en términos discursivos, sino también implementando prácticas concretas (Jiménez-Vargas et al., 2020; Kohatsu et al., 2020; Jiménez-Vargas et al., 2020). Responsabilizar al

estudiante de su propio proceso inclusivo, apelando a su resiliencia y capacidad de adaptación (Gómez & Sepúlveda, 2022; Román & Valdéz-Gardea, 2022) o pedirle que comparta en clases conocimientos sobre su país y cultura (Alarcón-Leiva et al., 2020) no se consideran prácticas inclusivas. Los adultos —en particular, los directivos escolares— son quienes tienen el deber de impulsar espacios pedagógicos de intercambio cultural y garantizar que estas prácticas se institucionalicen. Asimismo, aunque las acciones asistencialistas pueden ser necesarias en ciertos contextos, cuando posicionan al estudiante extranjero como un objeto de caridad, en lugar de un sujeto de derechos, no pueden considerarse inclusivas (Pavez-Soto et al., 2019).

Por último, los autores que analizan casos de escuelas inclusivas destacan enfáticamente que las acciones implementadas en estas instituciones responden a las realidades particulares de cada escuela, en el sentido en que son iniciativa y creación de sus directivos, y no mandatos o sugerencias del nivel macro (Jiménez-Vargas et al., 2020; Kohatsu et al., 2020; Morales et al., 2019; Valdés et al., 2019). Por ello, se puede inferir que existe un actuar que trasciende la ejecución de un conjunto de prácticas predefinidas, así como también de liderazgos personalistas. En este punto, el papel del liderazgo en la labor directiva para la inclusión de estudiantes migrantes es fundamental, ya que permite influir situadamente en la transformación de las escuelas. Esto se logra cuando la acción de los directivos abandona el enfoque tradicional de solución de problemas y proporciona respuestas más allá de las demandas impuestas por la política educativa (Aravena-Keings et al., 2019). Consecuentemente, potenciar el liderazgo de los directivos para avanzar en propósitos inclusivos resulta ineludible.

Para terminar, es importante señalar algunas limitaciones, proyecciones e implicancias de este estudio. En cuanto a las limitaciones, a pesar de la rigurosidad en la búsqueda y selección de artículos, los resultados podrían presentar ciertos sesgos por la exclusión de publicaciones de literatura gris y de estudios en portugués; esto último pudo dejar fuera investigaciones brasileñas. Además, la disparidad en la calidad metodológica de los artículos revisados podría haber afectado los hallazgos. Sin embargo, se intentó mitigar este sesgo seleccionando únicamente publicaciones de revistas indexadas en bases de datos de prestigio y reconocida calidad internacional.

En términos de proyecciones, en otras indagaciones o contextos sería interesante explorar si la prevalencia de prácticas directivas inclusivas y aquellas que no presentan este rasgo tienen algún grado de relación con el nivel de desarrollo de las políticas de liderazgo escolar en los países estudiados. Esto, porque investigaciones previas han dado cuenta de avances disímiles en los marcos político-normativos tendientes a fortalecer el liderazgo directivo entre las naciones latinoamericanas (Weinstein & Hernández, 2014). Asimismo, sería relevante investigar las características o condiciones propias de la región que influyen en la generación o ausencia de dichas prácticas, para así comprender las dinámicas contextuales que favorecen o limitan la inclusión educativa en los entornos escolares. Indagaciones de este tipo podrían ayudar a identificar oportunidades para potenciar el liderazgo escolar y su rol en la

inclusión en toda la región, en sintonía con las particularidades de cada contexto.

Respecto a las implicancias de este estudio, los hallazgos de la revisión subrayan la necesidad de fortalecer los marcos regulatorios y orientadores del liderazgo escolar en la región, a fin de generar condiciones para el despliegue de un enfoque inclusivo. Para ello, es crucial desarrollar estrategias que fomenten la formación continua de los directivos escolares en temas de inclusión y atención a la diversidad cultural. Adicionalmente, esta investigación pone de manifiesto la relevancia de que los directivos generen espacios de diálogo y reflexión sobre los desafíos que presentan sus establecimientos en contextos de creciente diversidad cultural. Así, desde una visión crítica, se pueden revisar permanentemente las decisiones y acciones que se desarrollan individual y colectivamente en torno a la inclusión.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). *From exclusion to inclusion: A global perspective*. Routledge.
- Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). *Developing inclusive schools: A practical guide for the teacher*. Routledge.
- Alarcón-Leiva, J. & Gotelli, C. (2021). Migración de estudiantes internacionales a Chile: desafíos de la nueva educación pública. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives*, 29(1), 68.
- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C., & Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa*, 15, 1–24. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15092.049>
- Améstica-Abarca, J. M. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: estado del arte sobre un concepto ambiguo. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 167–189. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189>
- Aravena Keings, O. A., Bravo, P. R., Hernández, M. E. M., & Bravo, C. V. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55–71. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100055>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2021). *Flujos migratorios en América Latina y el Caribe: Estadísticas de permisos para los migrantes*. OCDE. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0003666>
- Carrasco, S. & Paz-Maldonado, E. (2022). Estudiantes Migrantes en Escuelas Chilenas: Una Revisión Sistemática. *UCMaule-Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, (63). <https://doi.org/10.29035/ucmaule.63.56>
- Carter-Thuillier, B. & Gallardo-Fuentes, F. (2021). Aprendizaje-servicio en contextos migratorios o culturalmente diversos: Una revisión sistemática centrada en el campo de la Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 43–59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400043>
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233–246.
- Currás, E. (1998). Sistema experto hipermedia para el reconocimiento, indización y recuperación de literatura gris. *Scire: Representación y organización del conocimiento*, 4(1). 117–130.

- Espinoza, E. & Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 275-288.
- Gómez, S. & Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., & Jiménez Vargas, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Iglesias-Díaz, P. & Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28705>
- Jiménez, F. & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- Jiménez-Vargas, F., Valdés-Morales, R., & Aguilera-Valdivia, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: Voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 173-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Jiménez-Vargas, F. & Montecinos-Sanhueza, C. (2019). Polifonía en educación multicultural: Enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.peme>
- Jiménez-Vargas, F., Valdés, R., Hernández-Yáñez, M. T., & Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Kohatsu, L. N., Ramos, M. D. C. P., & Ramos, N. (2020). Education of immigrant students: the experience of a public school in São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>
- Kyngäs, H. (2020) Qualitative Research and Content Analysis. En H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kaariainen (eds.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (pp. 3-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_1
- Linares-Alvarado, M. L. & Forero-Londoño, Óscar F. (2024). Trayectorias sociales y educativas en las infancias migrantes venezolanas: una revisión sistemática (2015-2022). *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(14), 84-107. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081406>
- Maldonado-Díaz, C. & Núñez-Díaz, C. (2023). Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento educativo*, 60(3). <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.3.2023.3>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile [Mineduc]. (2016). *Mineduc anuncia la creación del Identificador Provisorio Escolar IPE para estudiantes migrantes*. <http://www.mineduc.cl/2016/11/21/mineduc-anuncia-la-creacion-del-identificador-provisorio-escolar-ipe-estudiantes-migrantes/>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile [Mineduc]. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Morales, K., Panes, R., Aguilera, H., Agurto, N., Bahamondes, M., & Olave, M. (2019). Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante. *Espacios*, 40(0), 20. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p20.pdf>
- Morrissey, B. (2021). Theorising leadership for inclusion in the Irish context: A triadic typology within a distributed ecosystem. *Management in Education*, 35(1), 22-31. <https://doi.org/10.1177%2F0892020620942507>
- Murillo, F. J. & Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Nomade (2024). *Caracterización matrícula extranjera en establecimientos educacionales 2017-2023* (Documento de trabajo). <https://www.nomadeconsultora.com/wp-content/uploads/2024/03/-Caracterizacion-matricula-migrante-2017-2023.-Nomade-Consultora.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pavez Soto, I., Ortiz López, J., & Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 163-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Pincheira Muñoz, L. E. (2020). Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural. *Transformación*, 16(1), 14-29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S2077-29552020000100014yng=esynrm=isoytlng=es
- Pincheira Muñoz, L. E. (2021). Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 355-369. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200355>
- Poblete, R., & Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del "identificador provisorio escolar". *Education Policy Analysis Archives*, 28, 184-184. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5074>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de ciencias sociales*, 22(3), 22-34. <https://www.redalyc.org/journal/280/28049146003/html/>
- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de "des-ubicamiento" del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación*, (49), 50-81. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Rojas Fabris, M. T., Salas, N., & Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: Entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo*, 58(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>
- Román González, B. & Valdéz Gardea, G. C. (2022). Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: "Así como vienen, se van". *Estudios sociológicos*, 40(118), 123-148. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40n118.2107>

- Romo López, E. V., Espejo Leupin, R. M., Céspedes Pardo, V. A., & Beltrán Leal, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 92-117. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1038>
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S., & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Ruiz, M. A. & Álvarez, M. B. (2020). La necesidad de la atención a la diversidad cultural desde las instituciones educativas colombianas. *Conrado*, 16(75), 125-130.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Salatino, M. (2022). Los circuitos lingüísticos de la publicación científica latinoamericana. *Tempo Social*, 34(3), 253-273. <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/201928/190029>
- San Martín, V. & Rioseco, M. (2019). Entre zancadillas: la investigación educacional en Chile. *Estudios Latinoamericanos* (43) 149-165. DOI 10.22201/ce-la.24484946e.2019.43.72810
- Segovia, P. & Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: Elementos para una educación intercultural. *Polis (Santiago)*, 19 <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n56-1528>
- Stang-Alva, M. F., Stefoni-Espinoza, C., Riedemann-Fuentes, A. M., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narratives on cultural diversity and migration in Chilean schools. *Magis*, 14. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M14.NDCM>
- Stefoni, C. & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Suárez-Cabrera, L. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 627-643. doi:10.11600/1692715x.1325110414
- Valdés Morales, R., Jiménez Vargas, F., Hernández Yáñez, M. T., & Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 261-278 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Valdéz-Gardea, G. C., Ruiz Peralta, L. F., Rivera García, O. B., & Antonio López, R. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *Región Y Sociedad*, 30(72). <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- Weinstein, J. & Hernández Vejar, M. (2014). Policies to improve the leadership of School Principals in Chile: A comparison against other Latin American school systems. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2017). Social justice leadership in multicultural schools: The case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1080300>

Declaración de conflicto de Interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación fue apoyada por el proyecto FONDECYT de Iniciación N°11221356 y la Universidad Católica Silva Henríquez, a partir del financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

AUTORES

Camila Lizama-Zamora

camila.lizama@ug.uchile.cl Laboratorio de Educación del Centro de Modelamiento Matemático (CMM), Facultad de Ingeniería, Universidad de Chile. Beaucheff 851, Santiago, Chile.

ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-3191-3561>

Carolina Cuéllar Becerra

ccuellar@ucsh.cl Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE), Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. Gral. Jofré 462, Santiago, Chile.

ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-0298-1995>