

**La Situación de los Estudiantes Inmigrantes en las Escuelas Latinoamericanas: Una Exploración desde las Perspectivas de Inclusión e Interculturalidad**

**The Situation of Immigrant Students in Latin American School: An Exploration from the Perspectives of Inclusion and Interculturality**

Renatto Merino Solari

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Lima, Perú

rmerinos@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-4108-6595>

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2025

Fecha de publicación: 31 de marzo de 2025

Mi patria está doquiera se está bien

—Marco Tulio Cicerón, *Disputaciones tusculanas, Libro V*

### **Resumen**

El ensayo tiene como objetivo explorar la situación de los estudiantes inmigrantes en las escuelas latinoamericanas centrados en dos aspectos: los factores que limitan una práctica educativa inclusiva e intercultural y las formas en que los estudiantes responden a los retos que les plantea su experiencia escolar. Lo que se concluye es que en los sistemas educativos latinoamericanos conviven contradictoriamente dos concepciones/prácticas educativas. Una, que entiende la educación como un bien público universalizable en las mismas condiciones para todos; otra, que concibe la educación como un bien limitado en relación con las posibilidades económicas, sociales y culturales de las familias, modelo impuesto a partir del giro neoliberal que se produjo en la región. Se trata de una tensión que impacta directamente en la vida escolar y se manifiesta a partir de dos situaciones paradójicas: i) los estados reconocen que deben garantizar la educación para todos, pero a la vez, propician la expansión de un mercado educativo segregador; ii) la incorporación de los enfoques de inclusión e interculturalidad en las políticas y currículos nacionales conviven con prácticas discriminatorias y de no reconocimiento de la identidad cultural. En consecuencia, los estudiantes inmigrantes se encuentran en una situación de

permanente tensión entre formas de “inclusión subordinada” y la lucha por el reconocimiento de sus derechos y el respeto de sus particularidades culturales.

*Palabras clave:* educación inclusiva, educación intercultural, estudiantes inmigrantes, identidad cultural, escuela.

### **Abstract**

The essay aims to explore the situation of immigrant students in Latin American schools focusing on two aspects: the factors that limit an inclusive and intercultural educational practice and the ways in which students respond to the challenges posed by their school experience. The conclusion is that two contradictory conceptions/practices of education coexist in Latin American educational systems. One, which understands education as a public good that can be universalized under the same conditions for all; the other, which conceives education as a limited good in relation to the economic, social and cultural possibilities of families, a model imposed by the neoliberal shift that took place in the region. This tension has a direct impact on school life and is manifested in two paradoxical situations: i) states recognize that they must guarantee education for all, but at the same time, they promote the expansion of a segregating educational market; ii) the incorporation of inclusion and intercultural approaches in national policies and curricula coexist with discriminatory practices and non-recognition of cultural identity. Consequently, immigrant students find themselves in a situation of permanent tension between forms of “subordinate inclusion” and the struggle for recognition of their rights and respect for their cultural particularities.

*Keywords:* inclusive education, intercultural education, immigrant students, cultural identity, school.



Educación, ISSN: 1813-3363, e-ISSN: 2708-5074

Vol. 31. N° 1 ene-jun.2025 e3421

<https://doi.org/10.33539/educacion.2024.v31n1.3421>

Renatto Merino Solari

## **La Situación de los Estudiantes Inmigrantes en las Escuelas Latinoamericanas: Una Exploración desde las Perspectivas de Inclusión e Interculturalidad**

En las últimas décadas la migración intrarregional en América Latina y el Caribe (ALC) se ha intensificado de 7 millones a 15 millones de inmigrantes (McAuliffe y Triandafyllidou, 2022). En América del Sur la mayoría de los países aumentaron los porcentajes de población que se desplazaba al interior de la subregión con excepción de Venezuela<sup>1</sup>, sin embargo, la migración venezolana es la más numerosa con más de 6 millones de personas (OIM, 2022). La región se ha convertido en zona de destino, de tránsito y de retorno para millones de personas. Incluso jóvenes y niños. El 25% de la población que se moviliza son niños, niñas y adolescentes (NNA) y se estima que en ALC existen 6,3 millones de menores migrantes (UNICEF, 2023). Los NNA constituyen un grupo particularmente vulnerable, pues están expuestos a la incertidumbre de los viajes, así como a diferentes tipos de riesgos: trata, explotación, secuestro, violencia (física, psicológica y sexual) y muerte.<sup>2</sup> Estos movimientos poblacionales han creado situaciones particulares para la educación de los niños. El objetivo de este ensayo es explorar la situación de los estudiantes de origen migrante en las escuelas latinoamericanas. De manera específica, nos interesa determinar los factores que limitan una práctica educativa inclusiva e intercultural, así como conocer las formas en que los estudiantes responden a los retos que les plantea la experiencia escolar.

Entre los factores que explican el flujo migratorio intrarregional, McAuliffe y Triandafyllidou (2022) destacan el cambio ambiental, los desastres naturales, la violencia o conflictos, las distancias más cortas, y el creciente desarrollo de la tecnología digital que permite acceder a contactos e información relevante de lugares, rutas, riesgos, personas que pueden brindar ayuda, condiciones de vida en el país de destino y estrategias de supervivencia. Para Pedone e Hinojosa (2022), las causas estructurales son las que explican esta dinámica migratoria, especialmente los contextos de crisis que atraviesan los países latinoamericanos, y que se manifiestan en diversas formas de violencia: sociopolítica, por inseguridad ciudadana, por género o por racismo.

Lo cierto es que las personas se movilizan por diferentes motivos. La mayoría lo hace por razones laborales (la población en edad de trabajar, de 15 a 64 años, constituye casi las dos terceras partes del total de inmigrantes en el mundo); mientras que otras se encuentran en condición de desplazadas y refugiadas. Los países han respondido, luego de un primer momento de flexibilidad, intensificando los controles de seguridad. La situación de muchas personas se ha

---

<sup>1</sup> Los porcentajes más altos se encuentran en países como Colombia (96%), Perú (87%), Argentina (83%) y Ecuador (80%) (OIM, 2022).

<sup>2</sup> El grupo más vulnerable entre los NNA es el compuesto por los menores extranjeros no acompañados (MENAS) de quienes no existen datos confiables.

visto agravada, especialmente de las que viajan con menores recursos; las fronteras también constituyen espacios de vulneración de los derechos fundamentales.

Los inmigrantes representan un reto muy grande para los países. Los gobiernos se ven en la necesidad de incorporar legislación y generar condiciones institucionales apropiadas para acoger a un flujo humano no previsto; y esto es algo que avanza a diferentes ritmos, en relación con las posibilidades y las limitaciones de cada país. Además, la convivencia al interior de las sociedades puede ser conflictiva en la medida en que existen percepciones estereotipadas (“etiquetas” sociales) y valoraciones jerarquizadas de los extranjeros. Se trata de miradas racializadas que en determinadas coyunturas como las crisis (políticas, económicas y sociales) pueden activar conductas de discriminación, racismo y xenofobia.

En medio de lo difícil que puede resultar la situación de los inmigrantes, el hecho de llegar a otro país es, también, una esperanza. Para las familias extranjeras acceder a una buena educación es parte del nuevo proyecto de vida en el territorio de destino. Regularizar la condición migratoria y posicionarse laboralmente (“ganarse la vida”) es tan importante como matricular a los menores en alguna escuela. Así, el acceso a la educación favorece la estabilidad de las familias convirtiéndose en uno de los principales medios de inclusión y movilidad social. Sin embargo, las diferencias culturales, lingüísticas, religiosas, de género, de raza y la situación jurídica de los inmigrantes configuran una compleja realidad que impacta en los sistemas educativos de los países latinoamericanos. Las instituciones no están preparadas para acoger ni la magnitud de la movilidad intrarregional, ni su heterogeneidad lo que pone en cuestión el derecho a una educación para todos.

Los sistemas educativos latinoamericanos no han determinado patrones comunes para garantizar el derecho a la educación de los inmigrantes, por tanto, la implementación de las políticas, los procedimientos e instrumentos dependen de las decisiones de cada gobierno (Poblete, 2019). Los Estados reconocen principios fundamentales establecidos en las convenciones internacionales como la garantía del acceso sin ningún tipo de restricciones (por ejemplo, el origen nacional), el respeto a la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, o la inclusión educativa. Las diferencias se encuentran en las formas en que se implementan y en los resultados que se obtienen en cada país. Las investigaciones muestran que los Estados evidencian eficacia para garantizar el acceso al sistema educativo, pero no sucede lo mismo con respecto a las trayectorias y la calidad educativa.

A grandes rasgos, este es el marco en el que se ubica este ensayo. Examinaremos la situación en la que se encuentran los estudiantes migrantes en las escuelas de América Latina,

de esta región atravesada por grandes desigualdades sociales que impactan significativamente en los sistemas educativos, y en la que la práctica educativa inclusiva e intercultural está limitada.

Presentamos, de manera general, los enfoques de inclusión e interculturalidad, pues sus premisas orientarán nuestras ideas sobre el tema. Entendemos la *inclusión* como un proceso socioeducativo de construcción permanente que busca responder pertinentemente a la diversidad que presentan los estudiantes. La idea de *diversidad* no se refiere solo a las necesidades educativas especiales por condición de discapacidad, sino también a la diversidad generada por la cultura, la etnicidad y las condiciones socioeconómicas. Ella tiene un carácter participativo que incorpora activamente las experiencias y las voces de los estudiantes, que identifica y limita las barreras que dificultan la convivencia democrática en la escuela, y que se encuentra arraigada en las culturas institucionales, las políticas y las prácticas educativas. El centro de su actuación está en los estudiantes más vulnerables, pues son los que presentan las condiciones menos favorables para el aprendizaje (Echeita, G. y Ainscow, M., 2011; Booth, T. y Ainscow, M., 2015).

El enfoque intercultural describe y explica la forma en que se relacionan las diversas culturas. Entiende a las culturas como un sistema particular de valores, creencias, prácticas tradicionales y emergentes, y usualmente portadoras de una lengua propia. Estas particularidades no son fijas y van redefiniéndose en las interacciones que establecen. En términos de prácticas sociales, podemos entender la *interculturalidad* como las relaciones simétricas o asimétricas que establecen los sujetos a partir de sus particulares rasgos identitarios.

La interculturalidad fue incorporada en la educación latinoamericana como parte de las reivindicaciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Los intensos cambios producidos en el mundo contemporáneo por los impactos de la globalización, las migraciones nacionales e internacionales, las dinámicas cambiantes de los espacios urbanos, las desigualdades socioeconómicas y culturales han llevado a que el enfoque intercultural se transversalice en las políticas públicas de los países y a que ya no esté focalizado en los territorios indígenas y sus poblaciones, pues su aplicación se ha ampliado a todos los espacios en donde conviven grupos humanos con diferencias culturales.

En el campo educativo, Tubino (2015) identifica dos formas de interculturalidad: funcional y crítica. La *interculturalidad cultural* se caracteriza porque propone un diálogo entre culturas en el cual se soslayan las relaciones de poder, las causas de la injusticia social y cultural que afecta a los grupos e individuos. Este tipo de interculturalidad resulta funcional a las relaciones asimétricas que se imponen en la realidad. La segunda, la *interculturalidad crítica*, tiene un

carácter transformador, pues busca eliminar las causas de la dominación y de las desigualdades que han sostenido las relaciones entre las culturas y los grupos sociales. Desde esta posición, la convivencia intercultural solo es posible a partir de relaciones horizontales y, para lograrlo, es necesario interculturalizar las instituciones educativas de manera integral (gestión administrativa y procesos educativos).

### **El Contexto Socioeducativo: La Desigualdad en América Latina**

A pesar de no ser la zona más pobre del mundo, ALC es la región con las mayores desigualdades sociales. Como sostiene el PNUD (2021), ALC se encuentra atrapada en la “trampa de la desigualdad”; esto es alta desigualdad, poco crecimiento económico y escasa productividad como consecuencia de tres factores: primero, una concentración de poder en las élites que les permite establecer grandes distancias con los sectores más vulnerables e influenciar directamente en las políticas de los gobiernos para beneficios particulares; segundo, el incremento de la violencia en todas sus modalidades al punto que somos la región más violenta del mundo (con el 9% de la población generamos el 34% del total de muertes violentas); y, tercero, sistemas de protección social y de regulación de los mercados ineficientes, afectados gravemente por la debilidad de las instituciones y la corrupción (PNUD, 2021).

La desigualdad es una característica estructural de Latinoamérica que se puede explicar por la existencia de una “matriz de la desigualdad”, es decir, por la correlación arraigada y persistente entre la condición socioeconómica (clase social), las desigualdades de género, etnia, raza, territoriales (urbano-rural) y de grupos etarios (Cepal, 2016). Esta matriz, que impacta negativamente en las posibilidades de producción y reproducción de la vida colectiva, especialmente de los grupos más vulnerables, se intensificó en las últimas décadas del siglo pasado y las reformas neoliberales no lograron revertirla. Por el contrario, en algunos sectores como el educativo y el de salud las distancias socioeconómicas se han agudizado en los países latinoamericanos.

La pandemia del COVID 19 potenció de manera dramática las brechas sociales por los efectos diferenciados que produjo en los países en relación con las condiciones socioeconómicas y las características culturales de las poblaciones. Las consecuencias que se manifestaron fueron el aumento de la desnutrición, de la obesidad y del sobrepeso entre la población. Además, la prolongada crisis social aumentó la pobreza y, finalmente, uno de los grupos más vulnerables fue la infancia: en el 2022, la pobreza en los menores de 18 años alcanzaba al 45, 4% y la extrema pobreza al 18, 5% (CEPAL, 2022).

Las consecuencias de la desigualdad en el campo educativo son de gran magnitud y la pandemia las agravó:

Las pérdidas de aprendizaje proyectadas y reales son muy altas, y más graves para los primeros grados, los estudiantes de menor edad y la población en condición socioeconómica más baja. Los niveles de rendimiento en lectoescritura y en matemáticas de los estudiantes del nivel primario caerían a niveles similares a los de hace más de diez años, en un contexto en el que las mejoras ya eran de por sí muy lentas. Se estima que alrededor de 4 de cada 5 estudiantes de sexto grado no serían capaces de entender e interpretar adecuadamente un texto de longitud moderada (BM-UNICEF-UNESCO, 2022, p. 17).

Por los efectos diferenciados que genera la pandemia, los más afectados son las poblaciones con menos recursos. Los sistemas educativos serán incapaces de mantener a la parte más vulnerable de sus estudiantes y las escuelas los abandonarán.<sup>3</sup> Las calles como espacio de reproducción de la vida material se convertirán en la principal opción de estos NNA. No podemos obviar que la tercera parte de la población joven en la región no termina la educación secundaria (UNESCO, 2022). Si acceder a una escuela no garantiza recibir una buena educación, entonces el riesgo es que pierda el sentido social y práctico que esperan los jóvenes y las familias. En estas condiciones, el compromiso asumido por los Estados de la región con respecto al ODS 4 es un recorrido “todavía demasiado largo y se ha vuelto más incierto e impredecible” (UNESCO, 2022, p. 210). ddddddddddddddddddddddddddddddd

### **La Convivencia Contradictoria entre dos Modos de Hacer Escuela**

Hemos identificado dos características de los sistemas educativos latinoamericanos que, como fuerzas antagónicas, tensionan a las instituciones escolares y generan prácticas educativas contradictorias: la primera es la tensión entre el reconocimiento de la educación como un derecho que deben garantizar los Estados y la expansión de un mercado educativo segregador; la segunda es la tensión entre la incorporación de los enfoques de interculturalidad e inclusión, y las prácticas discriminatorias y de homogeneización cultural.

### ***La Educación como un Derecho y, a la vez, un Mercado Educativo Segregador***

Durante las últimas décadas del s. XX las políticas económicas neoliberales se volvieron hegemónicas en la región. Esto implicó una transformación en la estructura política: de un Estado proteccionista y asistencialista que controlaba el proceso productivo y los principales servicios se transitó a un Estado que liberalizó el comercio internacional y la inversión extranjera, que privatizó las empresas y servicios públicos, y que redujo el gasto fiscal. En la concepción

---

<sup>3</sup> Al respecto: “en 2020, la UNESCO estimaba que 3, 13 millones de estudiantes de preprimaria a educación superior se encontraban en riesgo de abandonar sus estudios (...) Mientras que el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) estimaba un abandono de 1, 2 millones en la población de 6 a 17 años, lo que representa un aumento del 15%” (UNESCO, 2022, p. 57).

neoliberal, la expansión del mercado propiciaría el crecimiento económico y la libre competencia mejoraría los servicios. Se impuso un Estado mínimo, pretendidamente eficiente y con coberturas sociales focalizadas en los sectores más vulnerables. Servicios que eran predominantemente públicos como la salud y la educación fueron privatizados y sus costos debieron ser asumidos por las personas (clientes).

En consecuencia, los gobiernos de la región incorporaron en sus políticas educativas medidas que favorecían diversas formas de inversión privada. La educación concebida desde mediados del s. XX como derecho humano y bien público, responsabilidad fundamental de los Estados, abrió sus puertas a la participación de diversos agentes y fuentes de financiamiento, y se convirtió en un mercado atractivo para las inversiones privadas. Este giro fue parte de una tendencia global: en el mundo existen más de 350 millones de estudiantes matriculados en IIEE privadas y el crecimiento de la matrícula tanto en primaria como en secundaria aumentó 7 puntos porcentuales en aproximadamente 10 años (UNESCO, 2021).

Entre 1990 y 2014, la región alcanzó la tasa de escolarización privada más grande del mundo en el nivel primario; situación similar ocurrió con la tasa de escolarización privada en el nivel secundario, pero compartiendo el primer lugar con la región del África subsahariana (Verger et al. 2017). Los autores señalan que en la mayoría de los países latinoamericanos la inversión privada creció,<sup>4</sup> salvo en el caso de Bolivia, país en el que se ha producido una “contención de la privatización” en base a mayor regulación del Estado, inversión pública y modernización de la escuela.

Los procesos privatizadores han sido implementados de diferentes formas en los países y han constituido modelos híbridos. Los límites entre lo público y lo privado no siempre son claros y el predominio de uno u otro sector guarda relación con la orientación política de los gobiernos. Lo que resulta evidente es que se ha producido en la región una contracción de la inversión pública en el sector y la progresiva desregulación del mercado educativo. La implementación de un proyecto educativo con estas características en una región caracterizada por la desigualdad social, la fragilidad institucional y grandes problemas de corrupción (tanto en la esfera pública como en la privada), tendría como consecuencia el agravamiento de las desigualdades educativas preexistentes.

No es de extrañar que América Latina presente las mayores inequidades socioeducativas del mundo. Esto es, un nivel elevado de segregación escolar a partir de las condiciones

---

<sup>4</sup> Los autores identifican siete trayectorias privatizadoras. Se trata de procesos diversos en los que los escenarios políticos han influido en el avance o retroceso de estas medidas. De manera esquemática, los “gobiernos progresistas o de izquierda” han incrementado la inversión pública mientras que los “gobiernos de derecha” han favorecido la inversión privada.

socioeconómicas de las personas (Murillo y Graña, 2022; Murillo y Carrillo, 2021; Kruger 2019). Las distancias pueden manifestarse en la posibilidad de asistir a una escuela urbana o rural, o a una escuela pública o privada. En el mercado educativo privado la posibilidad de elegir una escuela pasa por la capacidad económica que tienen las familias para solventar los costos que demandan las instituciones educativas (en determinados contextos las diferencias en los costos de matrículas y pensiones son inmensas). De esta manera, se configuran espacios educativos separados por grupos sociales en los que aprendizajes, continuidad y culminación escolar están definidos, en gran medida, por los recursos económicos, sociales y culturales de las familias. En ellos, los logros escolares no son expresión del mérito y del talento, sino de posicionamientos sociofamiliares. Así, la educación pierde el sentido de la justicia escolar (igualdad y equidad).

Esta situación afecta la integración social y escolar, la cohesión e inclusión, la construcción de ciudadanía y la convivencia democrática. Los beneficios colectivos que debe generar la educación están cediendo el paso a los beneficios individuales que obtienen las familias en relación con los recursos que poseen. En el caso de las familias inmigrantes, por la condición legal en la que se encuentran y el acceso limitado a bienes y servicios, la principal opción es la escuela pública, o las escuelas con alguna forma de financiamiento o subsidio. Si disponen de mayores ingresos, optan por una escuela privada de bajo costo que en algunos países son predominantes en el sector privado. Por tanto, es común que las escuelas a las que asisten tengan los promedios de rendimiento académico más bajos en sus respectivos países.

Los inmigrantes suelen vivir en las zonas populares y marginales de las principales ciudades. Generalmente laboran en el mercado informal quedando expuestos a bajos salarios, explotación, maltratos y no reconocimiento de los derechos básicos de un trabajador. De esta forma se intersecan las deficientes condiciones socioeconómicas de las familias con los territorios precarizados que habitan y los espacios escolares de menor calidad educativa.

Las medidas de los gobiernos se han focalizado en garantizar el acceso de los menores a la escuela flexibilizando los aspectos administrativos, de manera especial, los vinculados a la matrícula. Sin embargo, estas acciones chocan con barreras estructurales de los sistemas educativos como los bajos presupuestos, el estado de la infraestructura, y la falta de equipamiento, de personal docente y de vacantes (UNESCO, 2020). Las normas, además de encontrar estas barreras, no garantizan la permanencia ni la calidad de la educación que reciben los estudiantes: las “escuelas pobres”, sean públicas o privadas, suelen producir “aprendizajes pobres”.

Lo que está en juego es el derecho a la educación de los hijos de las familias inmigrantes. El acceso a la escuela es solo un aspecto de las obligaciones con las que deben cumplir los

Estados. El derecho también comprende la permanencia en el sistema educativo, lograr aprendizajes de calidad, no ser víctima de discriminación y recibir buen trato (López Villamil et al., 2018).

De mantenerse estas tendencias, el riesgo es que se desvirtúe la idea de educación como un bien público (responsabilidad fundamental de los Estados) y se intensifique la competencia por acreditaciones educativas en relación con las posibilidades particulares de las familias.

### ***Prácticas de Interculturalidad e Inclusión Conviven con Prácticas Discriminatorias***

Las élites latinoamericanas desde el s. XIX proyectaron la formación de Estados nación unitarios a partir de elementos y de simbologías asociadas al poder que los particularizaba y los distinguía: el territorio como manifestación de soberanía, una historia general como fundamento de la identidad nacional, una cultura que asumió como modelo a la modernidad occidental, una lengua oficial que comunicaba a los ciudadanos con el Estado y una religión que unía a la nación en torno a una fe.

El desarrollo de un Estado con estas características generó una tensión estructural que se impuso en sociedades plurilingües y multiculturales, es decir, en pueblos con diversas concepciones del mundo, de la naturaleza y de la vida social; en una variedad de pueblos originarios en los que la fe es una manifestación sincrética de múltiples creencias.

Los sistemas educativos fueron organizados para “dar forma” a la nación proyectada, por tanto, la tarea de la escuela fue la formación de ciudadanos culturalmente homogéneos en procura de alcanzar y mantener la unidad nacional. En base a políticas de asimilación cultural influenciadas por el pensamiento positivista y el darwinismo social del siglo XIX, se desarrollaron sistemas educativos monoculturales, monolingües, nacionalistas y civilizadores. En estos modelos educativos la idea de unidad nacional era sinónimo de cultura única, y la diversidad humana y cultural significaba un problema que debía ser normalizado (entiéndase occidentalizado) o excluido. De esta forma se configuraron las dicotomías que han caracterizado a los discursos sobre la escuela: tradición - modernidad (en tiempos más recientes esta se asocia a la tecnología), normal - anormal (la condición de discapacidad y las conductas socialmente “desviadas”) e inclusión - exclusión (de poblaciones y culturas), entre otras.

En países con predominante población indígena como México, Bolivia, Perú y Ecuador, este patrón educativo fue hegemónico; en ellos se impuso la ideología de que el atraso y el subdesarrollo se explicaban por la masiva presencia de indios analfabetos, incultos; racial y étnicamente inferiores. Una situación similar ocurrió en los países con población afrodescendiente: Brasil, Venezuela, Colombia y Ecuador.

A mediados del s. XX eran evidentes las limitaciones de los sistemas educativos latinoamericanos. Según Mantovani (1966), el porcentaje de población mayor de 14 años en condición de analfabetismo era elevado en la mayoría de los países, especialmente en Haití (89.5%), Bolivia (67.9%), Brasil (50.6%), Ecuador (44.3%) y Perú (39.4%); además, el problema era mucho más grave en las zonas rurales de América Latina, pues, por un lado, el analfabetismo como promedio regional alcanzaba al 55% de la población adulta y, por el otro, el 73% de los niños en edad escolar no asistían a la escuela (Mantovani, 1966).

Esta situación del mundo rural es parte del contexto de las migraciones internas que transformaron a Latinoamérica en sociedades predominantemente urbanas. La expansión de los sectores populares, así como de los urbano marginales generaron demandas (vivienda, educación, empleo, salud) que cuestionaron la frágil institucionalidad de los países. En este contexto, los gobiernos realizaron una gran inversión para universalizar la educación básica. El crecimiento de la matrícula masificó la escuela. Sin embargo, y a pesar de las grandes transformaciones que experimentaron las sociedades latinoamericanas, la escuela continuó bajo la influencia del paradigma unitario y monocultural.

Los años noventa fueron testigos de movilizaciones sociales que significaron una reemergencia de lo étnico en el escenario latinoamericano. El discurso de la interculturalidad al vincular cultura, etnicidad y poder evidenció la forma en que lo cultural fue utilizado como parte de los mecanismos de dominación interna aportando así una nueva mirada al pensamiento crítico latinoamericano. La diversidad comenzó a ser pensada en términos positivos, como un recurso cultural, y la escuela como un espacio de socialización propicio para la utopía de la convivencia intercultural: la conformación de un nosotros diverso. De manera concomitante, la idea de inclusión se posiciona en los debates sobre educación. La Conferencia Mundial de Jomtien (1990) reconoce el derecho a la educación para todos y el imperativo de atender las necesidades de aprendizaje de los grupos vulnerables. Luego, la Conferencia de Salamanca (1994) marca un giro en la concepción de inclusión al proponer que las escuelas deben ser para todos y todas, lo que supone el fin de cualquier forma de segregación escolar. Así, las instituciones inclusivas e interculturales constituyen el principal instrumento para construir sociedades democráticas.

Aunque se trata de derechos conquistados como parte de las luchas de las minorías y no del resultado de un consenso nacional que exprese la voluntad de construir sociedades democráticas y plurales, se introducen reformas constitucionales que reconocen el carácter multicultural y plurilingüístico de los países. Además se avanzó en el reconocimiento de los derechos de las diversas minorías y, por otro lado, estas reivindicaciones fueron incorporadas en

contextos de grandes desigualdades, cuando las políticas privatizadoras y la expansión del mercado educativo se habían consolidado en todos los países de la región.

De esta forma, las IIEE tienen el reto de ser inclusivas e interculturales en sociedades con múltiples desigualdades y en sistemas educativos con estructuras monolíticas que ostentan la mayor segregación escolar del mundo. En consecuencia, se genera una situación contradictoria: por una parte, se aceptan las políticas y se declara el valor tanto de la diversidad cultural como de la inclusión, pero a la vez, se mantienen prácticas segregadoras y discriminadoras. Es decir, se produce una convivencia contradictoria entre los principios de interculturalidad e inclusión con tendencias homogeneizadoras y un nacionalismo escolar basado en las ideas de identidad, unidad y soberanía (Beniscelli et al., 2019, Novaro, 2016).

La condición de inmigrante es una etiqueta social definida por prejuicios y estereotipos. Ser extranjero es como una marca que se manifiesta en la manera de hablar, en los rasgos físicos y en determinadas prácticas culturales que influyen en la forma en que los otros lo ven, se relacionan con ellos y en la experiencia del racismo (Hendel, 2021). En los imaginarios sociales de cada país no todos los inmigrantes son iguales, pues algunos son poblaciones deseadas y otros no. Por ejemplo, en Argentina la inmigración boliviana es una población no deseada (Maggi, 2022). En Chile, las percepciones de peruanos y bolivianos son similares, pero con respecto a los argentinos la mirada es diferente porque expresan el ideal de blancura del país (Pavez Soto, et al. 2019). En el caso de las mujeres, además de ser racializadas, son sexualizadas, como ocurre con la población femenina venezolana en el Perú. En las escuelas también se presenta este problema como en el caso de las niñas afrocolombianas y haitianas (Pavez Soto, et al. 2019). La etiqueta de *extranjero* es como una huella que las personas llevan permanentemente e incluso tiene carácter “hereditario”, en la medida que los hijos de los inmigrantes nacidos en el país de destino continúan siendo considerados extranjeros a pesar de ser connacionales.

Estas “marcas sociales” se expresan en la vida cotidiana escolar cada vez que los estudiantes de origen extranjero sufren experiencias de discriminación, racismo, violencia y xenofobia por su origen nacional, la condición migratoria, la religión, las costumbres y las diferencias lingüísticas. Es común que estas prácticas se produzcan en los espacios y tiempos libres de la mirada de la autoridad como, por ejemplo, en los patios, las escaleras, los pabellones, los pasadizos, las aulas, etc. También es común que no se realice una intervención pedagógica pertinente, lo que favorece la reproducción de los estereotipos y prejuicios que se encuentran normalizados en la vida cotidiana.

Las investigaciones han identificado un conjunto de dificultades que deben enfrentar las familias y los estudiantes como la falta de protocolos, de documentos, de planes y reglamentos; es decir, ausencia de planificación y prácticas de gestión que responda de manera específica a la realidad de esta población. Asimismo, no existen instancias *ad hoc*, es decir, cargos académicos y administrativos con funciones propias para atender a sus necesidades. Las dificultades que se presentan suelen derivarse a los servicios de tutoría, pues la idea predominante es que se trata de un problema de nivelación académica, por lo que los estudiantes inmigrantes deben prepararse para alcanzar el ritmo que impone la escuela. La pauta es resolver lo urgente con los medios disponibles (Gómez y Sepúlveda, 2022; Flanagan-Borquez et al., 2022; Baeza et al., 2021; Granda y Loaiza de la Pava, 2021; Mora Olate, 2021; Alarcón-Leiva et al., 2020).

Además, se desconocen las características académicas de los estudiantes y su procedencia sociocultural, en cambio, son tratados con criterios homogeneizadores. La planificación de contenidos y actividades curriculares mantiene sus líneas matrices y la participación de NNA migrantes consiste en integrarse a las actividades preexistentes. De esta forma, los estudiantes inmigrantes son “invisibilizados” y sus conocimientos, saberes, valores y experiencias familiares no son incorporados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se estaría configurando una situación de “inclusión subordinada” en la que se desconocen sus trayectorias educativas y se silencian sus voces (Novaro, 2016), lo que tiene un impacto negativo tanto en la afirmación de los valores identitarios como en el logro de los aprendizajes.

En la medida en que no existe mayor planificación desde la gestión académica, el ejercicio profesional de los docentes responde a iniciativas y motivaciones particulares. El profesor en el aula es quien define el currículo, lo que no es necesariamente negativo, sin embargo, resulta un problema si ocurre como respuesta a una gestión deficiente. En general, el aula se torna un espacio propicio para la multiplicación de prácticas educativas contradictorias con respecto a la diversidad cultural. En una realidad educativa con estas características, la implementación de los principios de inclusión e interculturalidad resulta circunstancial.

### **Los Estudiantes: la Lucha Cotidiana por el Reconocimiento de sus Identidades**

Lo que se espera de una escuela es que sea acogedora con la diversidad humana, y que genere condiciones para que los estudiantes se sientan bien y seguros. Sin embargo, la cotidianeidad escolar puede estar marcada por experiencias discriminadoras en la medida que la escuela es permeada por las prácticas y por los discursos racializados que circulan en la sociedad. Para responder a este reto los estudiantes recurren a diversas estrategias que les permiten incorporarse de la mejor manera posible al escenario escolar haciendo uso de sus recursos

culturales. Veamos algunos ejemplos: Hendel y Maggi (2022) destacan la relevancia que tienen para los jóvenes las redes familiares y de paisanaje (afecto, amistad y acompañamiento), así como los lazos construidos intergeneracionalmente (compañerismo y afectos) en el momento de la elección de la escuela; para ellos, lo más importante es estar acompañados por sus amigos y saber que en la escuela se van a sentir bien. En resumen, estas redes constituyen un heterogéneo sistema de interacciones transnacionales en las que participan los parientes del hogar de origen y del hogar de acogida, así como los amigos del entorno y de la escuela. Son importantes porque brindan soporte emocional, reconocimiento social y les permiten proyectar sus vidas en el nuevo territorio.

En cuanto al proceso de construcción identitaria, Ibañez (2020) reconoce dos formas entre los estudiantes haitianos: identidades en resistencia e identidades estratégicas. Por medio de las *identidades en resistencia* establecen comunidades con sus compatriotas y otros inmigrantes para enfrentar las dificultades en el aprendizaje, comunicarse en kreyòl —la lengua haitiana— y compartir sus prácticas religiosas o sus juegos. Por otro lado, gracias a las *identidades estratégicas*, logran insertarse en los grupos de sus compañeros del país de origen mediante la adopción y resignificación de elementos identitarios y culturales. Sánchez (2013) encuentra que los niños inmigrantes —principalmente colombianos y haitianos— hacen uso de diversas estrategias para construir su identidad: la primera consiste en aceptar el lugar subordinado con el objetivo de lograr la asimilación; la segunda, en aceptar la estigmatización de la sociedad y actuar desde este lugar utilizando sus capitales culturales y simbólicos para ejercer un (contra) poder frente a la exclusión. Por su parte, Maggi (2022) describe la forma en que la marca de “bolivianidad” asociada al rechazo social es resignificada por los jóvenes desde el orgullo y la membresía. La puesta en práctica de diversas estrategias de sociabilidad —como acompañarse colectivamente, practicar sus valores, o utilizar símbolos culturales propios como danzas y deportes— durante los actos escolares afirma su nacionalidad y resignifica la condición de extranjeros impuesta por un país que los mira como población no deseada.

Para Hendel (2020) la escuela tiene tres significados: lugar de pertenencia, lugar de integración y lugar de la diversidad. La escuela como lugar de pertenencia es una respuesta frente a experiencias de discriminación que los han definido como *los otros*; en la escuela establecen lazos de sociabilidad que les permiten ser reconocidos como parte del grupo (encontrar amigos, compañeros, seres queridos). La escuela como lugar de integración se refiere a los riesgos que viven en los territorios por los que se desplazan distinguiendo el “adentro escolar” como un lugar seguro que les permite sentirse cómodos y mostrarse “como son”.

Finalmente, la escuela, a pesar de no estar libre de conflictos, es el espacio en el cual las diferencias pueden convivir y convertirse en un lugar para la diversidad.

Los jóvenes utilizan estas estrategias de manera flexible en la medida en que los contextos cambian y deben asumir diferentes roles. Se trata de prácticas conscientes y autónomas que, en medio de la marginación y la violencia a las que se encuentran expuestos, les permiten vivir con dignidad esta etapa de sus vidas y afirmar sus identidades.

### **La Tensión Esencial: Educación como Bien Público y, a la vez, como Bien Limitado**

En este ensayo nos propusimos explorar la situación en la que se encuentran los estudiantes inmigrantes en las escuelas latinoamericanas; para eso, nos centramos en dos aspectos: los factores que limitan una práctica educativa inclusiva e intercultural, y las formas en que los estudiantes responden a estos retos. La principal conclusión es que, en los sistemas educativos latinoamericanos, conviven contradictoriamente dos concepciones y prácticas educativas: la primera es la concepción y práctica de la educación como un bien público universalizable en las mismas condiciones para todos. Este es el gran logro educativo del siglo XX. En paralelo, se concluye que la educación es un bien limitado en relación con las posibilidades económicas, sociales y culturales de las familias. Este último modelo es el impuesto a partir del giro neoliberal que se produjo en la región. Estas tendencias son como fuerzas que se mueven en diferentes direcciones con respecto al sentido, los medios y los fines pedagógicos, lo que genera tensiones en las escuelas tanto a nivel de la gestión académica como de las prácticas docentes.

La intensidad con la que se manifiesta esta contradicción varía con las particularidades de cada país puesto que el giro neoliberal en las políticas educativas y la incorporación de los valores del mercado —legalización del lucro; ampliación del mercado privado de servicios educativos; hegemonía de concepciones como competencia, emprendimiento, calidad, gestión, eficiencia, impacto y medición de resultados— fueron más sistémicos en unos países que en otros.

Esta tensión esencial impacta directamente en la vida cotidiana escolar, lo que limita el potencial democratizador que tiene una educación inclusiva e intercultural. Esa tensión se manifiesta a partir de dos situaciones paradójicas: en la primera, los Estados reconocen que deben garantizar la educación para todos, pero a la vez, propician la expansión de un mercado educativo segregador. En la segunda, la incorporación de los enfoques de inclusión e interculturalidad en las políticas y currículos nacionales convive con prácticas discriminatorias y de no reconocimiento de la identidad cultural.

No se puede precisar de manera precisa qué tan inclusivas e interculturales son las escuelas latinoamericanas, pues entran en juego tanto factores estructurales (trayectorias institucionales) como coyunturales (decisiones políticas y técnicas) que responden a realidades particulares. Asimismo, el carácter híbrido (modos de interacción entre los intereses públicos y privados) y, por tanto, contradictorio de los sistemas educativos permite que las IIEE actúen con un nivel relativo de autonomía.

Los principios de inclusión e interculturalidad no se definen en la normativa, sino en las prácticas socioeducativas, es decir, en la dinámica cotidiana de las escuelas. Como las escuelas enfrentan grandes dificultades para implementar de manera pertinente ambos enfoques, los estudiantes inmigrantes se encuentran en una situación de permanente tensión entre formas de inclusión subordinada, y la lucha por el reconocimiento de sus derechos y el respeto de sus particularidades culturales. Para ello, recurren a diversas estrategias que les permiten integrarse a la vida escolar, afirmar sus identidades y cuestionar las narrativas oficiales que las instituciones han definido previamente.

Finalmente, es posible afirmar que las prácticas de inclusión e interculturalidad son parciales, subalternizantes y que no cuestionan las desigualdades que predominan en la sociedad. Los sistemas educativos estarían reproduciendo los males sociales como consecuencia de la convivencia contradictoria de dos formas opuestas de concebir la educación.

### Referencias

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C. y Díaz-Yañez, 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>
- Baeza Correa, J., Bustos Reyes, C., Guzmán Droguett, A., Imbarack Dagach, P. y Mercado Guerra, J. (2021). Migrantes en escuelas católicas chilenas: Desafíos para una cultura inclusiva. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 257-271. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042baeza15>
- Banco Mundial - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Dos años después. Salvando una generación*. [https://documents1.worldbank.org/curated/en/099519106222227657/pdf/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab.pdf?\\_gl=1\\*1puy0sc\\*\\_gcl\\_au\\*NTQwNzI4MjYwLjE3MjM1NzU1NDY](https://documents1.worldbank.org/curated/en/099519106222227657/pdf/IDU0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab.pdf?_gl=1*1puy0sc*_gcl_au*NTQwNzI4MjYwLjE3MjM1NzU1NDY)
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – División de Desarrollo Social (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4458>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>
- Echeita, G., Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- Flanagan-Bórquez, A., Cáceres-Silva, K., & Reyes-Alarcón, J. (2022). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas

- inclusivas. *Revista Colombiana De Educación*, (85), 189–211.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num85-11997>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). *El rostro cambiante de la niñez migrante en América Latina y el Caribe. Una región como ninguna otra*.  
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2023-09/UNICEF%20Migration%20Child%20Alert%20050923%20ES.pdf>
- 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>
- Granda, C., y Loaiza de la Pava, J. (2021). La niñez migrante y su acogida en la escuela: investigaciones latinoamericanas. *Cuadernos de Pesquisa*, 51, 1-18.  
<https://doi.org/10.1590/198053147987>
- Hendel, V. (2020) Jóvenes, migración y vida cotidiana: sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina). *Périplos* 4(1), 67-95.  
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/170820>
- Hendel, V. (2021). A lo largo de lo rural y lo urbano. Experiencias de movilidad territorial en perspectiva histórica (Gran Buenos Aires, 1930-2020). *Transporte y Territorio*, (24), 149-171. <https://doi.org/10.34096/rtt.i24.10231>
- Ibáñez, K. (2020). Construcciones identitarias migrantes: identidades en resistencia e identidades estratégicas en niños y niñas haitianos en Santiago de Chile. *Revista Innova Educación*, 2(2), 260-279. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.003>
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 27, 8. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>.
- López Villamil S., Rodríguez Lizarralde C., González L. D. A., y Barriga Durán L. C. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Hojas Y Hablas*, (16), 10-26. <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/171>
- Maggi, M. F., & Hendel, V. (2022). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-24. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.3.4811>
- Mantovani, J. (1966). Los problemas de la educación en América. En. F. Larroyo et al. *Fundamentos de la educación*, (pp. 345-370). Eudeba/Unesco.
- McAuliffe, M. y A. Triandafyllidou (2021). Síntesis del informe: Transformaciones tecnológicas, geopolíticas y medioambientales que definen la futura migración y movilidad. En M.

- McAuliffe y A. Triandafyllidou (Eds.), *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra. <https://www.javerianacali.edu.co/sites/default/files/2022-06/Manual%20de%20Normas%20APA%207ma%20edicio%CC%81n.pdf>
- Mora-Olate, M. (2021). Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 253-272. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.19.2.4345>
- Murillo, F. J., & Carrillo, S. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. Un estudio desde Perú. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 29, 49. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5129>
- Murillo, J., y Graña, R. (2022). Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina. Un estudio en cuatro países prototípicos. *Revista Colombiana De Educación*, (84), 1–23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697>
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas* (45), 105-121. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50535>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. <https://www.unicef.org/lac/media/37786/file/La%20encrucijada%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde?* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076\\_spa?posInSet=3&queryId=86eb9356-5fac-4158-a1f7-bb8656fa63ad](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa?posInSet=3&queryId=86eb9356-5fac-4158-a1f7-bb8656fa63ad)
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO](2020). *Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: informe regional; resumen ejecutivo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378849>
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2022). *Movimientos migratorios recientes en América del Sur - Informe Anual 2022*. <https://publications.iom.int/books/movimientos-migratorios-recientes-en-america-del-sur-informe-anual-2022>
- Pavez Soto, I., Ortiz López, J. y Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile; trato, diferencias e inclusión social.

- Estudios Pedagógicos* 45(3), 163-183. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Pedone, C. e Hinojosa, A. (Coords.) (2022). Prólogo. En C. Pedone y A. Hinojosa (Coords.). *Vidas en movimiento. Migración en América Latina* (pp. 9-12). <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/06/Vidas-en-movimiento.pdf>
- Poblete Melis, R. (2019). Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 353–368. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2021). *Informe Regional de Desarrollo Humano. Atrapados: Alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe*. <https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/informe-regional-de-desarrollo-humano-atrapados-alta-desigualdad-y-bajo-crecimiento-en-america-latina-y-el-caribe>
- Sánchez, C. (2013). *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. FLACSO. [https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio\\_view.php?bibid=133035&tab=opac](https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=133035&tab=opac)
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial PUCP.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Educación Internacional. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5417>