

Artículo de reflexión o ensayo

Migración y necesidades educativas especiales transitorias

Migration and temporary special educational needs

Migrações e necessidades educativas especiais transitórias

Daniela Poblete Godoy^a 

^aUniversidad de Los Lagos, Osorno, Chile.

Cómo citar: Godoy, D. P. (2025). Migración y necesidades educativas especiales transitorias. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 33, e3992. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.cto407839923>

Resumen

El artículo reflexiona sobre las necesidades psicosociales de la infancia y adolescencia migrante en Chile, destacando la falta de recursos institucionales y la falta de coordinación entre el sistema educativo y el sistema de protección infantil. Apesar que en Chile existe un número considerable de niños y niñas de origen migrante (con y sin compañía parental), la normativa de educación especial y la definición de necesidades educativas especiales no ha evolucionado para abordar las necesidades específicas y temporales que surgen durante la trayectoria migratoria. La literatura revela que, aspectos como las barreras lingüísticas, los periodos sin escolarización, la falta de compañía parental, el ejercicio de autonomía progresiva y el proceso de transición a la vida adulta, no son consideradas en la legislación que define una necesidad educativa transitoria. Se propone un enfoque interdisciplinario y se reflexiona desde los marcos conceptuales de la terapia ocupacional y la sociología, enfatizando la importancia de la adaptación y la justicia ocupacional.

Palabras clave: Migración Internacional, Educación Especial, Terapia Ocupacional.

Abstract

The article reflects on the psychosocial needs of migrant children and adolescents in Chile, highlighting both the lack of institutional resources and the insufficient coordination between the education system and the child protection system. Although migration has increased significantly, with a considerable number of boys and girls of migrant origin (both with and without parental accompaniment), special education regulations and the definition of special educational needs have not evolved to address the specific requirements that arise from migratory trajectories. The literature shows that key aspects—such as language barriers, periods without schooling, the absence of parental care, the exercise of progressive autonomy, and the transition to adult life—are not adequately considered in the legislation that defines a transitory educational need.

Recibido Nov. 15, 2024; 1ª Revisión Feb. 2, 2025; 2ª Revisión Feb. 14, 2025; Aceptado Jul. 1, 2025.



Este es un artículo publicado en acceso abierto (*Open Access*) bajo la licencia *Creative Commons Attribution* (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

In response, the article proposes an interdisciplinary approach and engages with conceptual frameworks from occupational therapy and sociology, emphasizing the importance of adaptation, equitable access to supports, and occupational justice. It also calls for the development of public policies and pedagogical guidelines that recognize diverse migratory experiences and ensure inclusive, timely, and culturally responsive educational responses.

Keywords: International Migration, Special Education, Occupational Therapy.

Resumo

O artigo reflete sobre as necessidades psicossociais da infância e da adolescência migrante no Chile, destacando tanto a falta de recursos institucionais quanto a insuficiente coordenação entre o sistema educativo e o sistema de proteção infantil. Embora a migração tenha aumentado significativamente, com um número considerável de meninos e meninas de origem migrante (com e sem companhia parental), a normativa de educação especial e a definição de necessidades educacionais especiais não evoluíram para contemplar as exigências específicas decorrentes das trajetórias migratórias. A literatura evidencia que aspectos centrais — como barreiras linguísticas, períodos sem escolarização, ausência de cuidado parental, exercício de autonomia progressiva e transição para a vida adulta — não são devidamente considerados na legislação que define uma necessidade educacional transitória. Diante disso, o artigo propõe uma abordagem interdisciplinar e dialoga com marcos conceituais da terapia ocupacional e da sociologia, enfatizando a importância da adaptação, do acesso equitativo a apoios e da justiça ocupacional. Também defende o desenvolvimento de políticas públicas e diretrizes pedagógicas que reconheçam a diversidade das experiências migratórias e garantam respostas educativas inclusivas, oportunas e culturalmente pertinentes.

Palavras-chave: Migração Internacional, Educação Especial, Terapia Ocupacional.

Introducción

Este artículo tiene por objetivo reflexionar las necesidades psicosociales de la infancia y adolescencia (en adelante NNA) migrante como un problema que amerita recursos humanos y materiales en el sistema educativo (escolar y superior), además de una alta coordinación y sintonía con los servicios de protección infantil. La condición de recursos necesarios para la atención de NNA migrantes es invisible a la legislación que regula el quehacer de los equipos de integración escolar en Chile y también es invisible a la formación profesional, la cual hasta ahora apenas encuentra cierta estandarización para la formación inicial docente, pero es ausente en la formación de otras profesiones. A través de este artículo de reflexión se busca argumentar la necesaria formación y recursos materiales para el abordaje de las necesidades especiales que acarrea la migración de población infanto-adolescente, especialmente para las intervenciones que realizan las profesiones de la salud como la terapia ocupacional.

Para desarrollar esta idea revisamos las estadísticas demográficas e introducimos la normativa vigente. Finalmente, analizamos el caso con las herramientas conceptuales que ofrecen las disciplinas de la terapia ocupacional y la sociología para interpelar el campo de

la educación especial. La búsqueda bibliográfica se organizó en tres partes, en primer lugar se revisaron las revistas disciplinares de terapia ocupacional entre los años 2020 y 2024 seleccionando todos los artículos referidos a migración internacional. Con esta selección se generó un análisis temático y comparativo que fue sistematizado en fichas de literatura. Luego se retomó la bibliografía derivada de la tesis doctoral de la autora (Poblete-Godoy, 2022) infiriendo relaciones con la literatura en terapia ocupacional. Finalmente, gracias a la revisión de pares, se actualizó la bibliografía con la finalidad de mejorar el diálogo interdisciplinar y orientar el texto hacia una lectura más transversal que disciplinar.

El Problema

En Chile, la migración internacional ha aumentado en los últimos años, alcanzando 1.608.650 personas extranjeras residentes en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas, 2025). Las personas de nacionalidad venezolana (41,6%), peruana (14,5%), colombiana (12,3%) y haitiana (9,8%) son las primeras mayorías de personas extranjeras en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas, 2025). La migración extranjera responde a crisis políticas y humanitarias que se desprenden desde los países de origen, afectando a todo el continente y agudizándose con retornos post-pandemia (Organización Internacional para las Migraciones, 2022). Chile es tan solo uno de los destinos preferentes. La falta de una política migratoria y de relaciones internacionales capaces de responder a la crisis humanitaria han producido el incremento de la migración por pasos no habilitados, retornos y movilidades en condiciones de alta vulnerabilidad económica y psicosocial (Stang et al., 2020, 2021).

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas (2023) (en adelante INE), resulta complejo contabilizar el número de niños y niñas de origen migrante en Chile, no solo por las limitaciones metodológicas censales, mejoradas mediante las estimaciones de población anual. Además, hay al menos otras dos limitaciones. En primer lugar, hijos o hijas de personas extranjeras adquieren la nacionalidad chilena por *ius soli*, es decir, por haber nacido dentro de territorio nacional y, por lo tanto, no son contabilizados en la categoría de población extranjera. Luego, otro grupo de niños y niñas invisible a la estadística son aquellos que han ingresado a Chile por pasos no habilitados y que no han ingresado su solicitud de permiso de residencia (Instituto Nacional de Estadísticas, 2023). Exceptuando estos dos grupos, el INE contabiliza 198.266 niños y niñas entre cero y 19 años, residentes en Chile y nacidos en el extranjero, que provienen en su mayoría de Venezuela (35%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2023).

Según el Art. 17 de la Ley N° 21.325 de Migración y Extranjería (Chile, 2021b), la niñez migrante tiene acceso garantizado y gratuito a la educación preescolar, básica y media. Además, un acceso garantizado a los sistemas de protección especializada a la niñez y adolescencia según el Art. 8 de la Ley N° 21.430 (Servicio Nacional de Migraciones, 2024). Una década antes de los cambios legislativos, hubo evidencia del racismo que experimenta la niñez migrante en el sistema escolar (Pavez-Soto, 2012; Tijoux-Merino, 2013). Se evidenció una política educativa apenas centrada en resolver las brechas de acceso educativo de la infancia migrante (Poblete, 2009) y proyectos inclusivos como experiencias aisladas (Poblete, 2018). Aún más, aquellos proyectos educativos declarados “multi-culturales” no dejan de estar centrados en la asimilación cultural a la mayoría nacional y muy lejos de valorar la diversidad cultural (Beniscelli et al., 2019; Riedemann et al., 2020).

En definitiva, las nociones de multi-culturalidad e interculturalidad se utilizan de modo indistinto en los diferentes documentos orientadores y la legislación que rige al Ministerio de Educación en Chile (Pavez-Soto et al., 2020a). Por el contrario, la construcción teórica en ciencias sociales es clara en distinguir entre los enfoques multiculturalistas, que sencillamente aceptan la diversidad. En contraposición, los enfoques interculturales están basados en el diálogo y la acogida, valorando la diversidad (Fornet-Betancourt, 1998). Por otra parte, se distingue una perspectiva crítica de la interculturalidad (Walsh, 2012) que apela derechamente a una educación situada, opuesta al racismo (Micolta & Lira, 2022) y pensada como una liberación de la hegemonía del conocimiento colonial (Walsh, 2013).

Mora (2018) llama a esta ausencia de la política pública y la legislación “el silencio elocuente” de la institucionalidad escolar a nivel nacional frente a la diversidad migratoria. En la misma línea, Grau-Rengifo et al. (2021) realizan un exhaustivo metaanálisis de literatura producida en Chile y confirman lo señalado por Mora (2018). Ambas concluyen que los sistemas educativos permanecen sin cambios y que se distancian tanto de la interculturalidad como de la inclusión educativa. Este hecho es preocupante, pues si bien los desafíos como el racismo, la vulnerabilidad y la violencia se evidencian en el ámbito educativo (Pavez-Soto et al., 2023), no se ha logrado institucionalizar la perspectiva intercultural concretamente, dotando a la política de recursos necesarios para atender a la demanda y tampoco dotando a las instituciones de educación superior de los recursos para formar nuevos conocimientos. Mora & Sanhueza (2025) respaldan esta reflexión sobre el ámbito educativo. Revela que, si bien las jefaturas de carrera de pedagogía en la educación superior chilena expresan preocupaciones sobre la incorporación del enfoque intercultural, no evidencian un cuestionamiento epistemológico más profundo respecto a los planes formativos que dirigen.

Recién el año 2024 atisba cambios más sustanciales en la política educativa, cuando en enero de ese año, el Ministerio de Educación actualiza su política: “Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros. Garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad”. De acuerdo a Mora (2023), esta actualización acierta en una mirada amplia de las trayectorias educativas que abarca desde la primera infancia hasta la educación superior. Sin embargo, falta una línea de acción que haga referencia a la formación inicial docente. La formación de los y las docentes sigue siendo una brecha para la real inclusión de niños y niñas de origen migrante (Pavez-Soto et al., 2023). En especial por la formación de ciertas competencias interculturales y curriculares del profesorado (Bennett, 2015), que permitan sortear los siguientes desafíos: (1) adaptar y flexibilizar el currículum oficial a las necesidades del alumnado (Pavez-Soto et al., 2024); (2) transversalizar la perspectiva intercultural a nivel de currículo oculto (Torres, 1991), es decir los aprendizajes implícitos que se adquieren en la convivencia; y (3) avanzar desde un enfoque intercultural a otro anti-racista que asuma y, por ende, erradique la violencia y el racismo en las aulas (Pavez-Soto et al., 2023, 2024).

Si bien en Chile actualmente existe una política institucional de rango ministerial que abre su perspectiva, ninguna declaración puede concretarse en acciones sostenibles si no se destinan los recursos humanos y materiales a los centros educativos de forma articulada con el sistema de protección infanto-adolescente. Articulación necesaria que, hasta hace poco seguía evidenciando una desconexión. La investigación liderada por Iskra Pavez es pionera en explorar las vivencias de la niñez migrante en Chile. Muestra

una tensión de los paradigmas de la protección institucional fundados en el interés superior del niño/a y el principio de participación de la Declaración Internacional de los Derechos del Niño. Su investigación atisba los efectos para la salud que acarrea el proceso de migración infantil, especialmente el malestar psíquico (Pavez-Soto & Poblete-Godoy, 2023). Además, encuentra discursos profesionales que tienden a la auscultación de las familias migrantes y a la negación de la agencia infantil, es decir, una negación de la capacidad infantil para participar, influir y decidir sobre su propia vida (Pavez-Soto et al., 2021, 2023). El concepto de “agencia” es clave pues de ser asumido por la política pública, de ser integrado al principio de autonomía progresiva, entonces permitiría avanzar en intervenciones psicosociales más pertinentes y sostenibles en el tiempo donde NNA son protagonistas y responsables de su vida, ponderando los principios de participación infantil y protección (Ortiz-López et al., 2024).

A saber, la emigración bajo ciertas condiciones de desprotección es considerada un factor de riesgo para la salud (Blukacz et al., 2022; Pavez-Soto, 2022b; Ramírez-Santana et al., 2019) que pone en jaque a la educación formal de la infancia y adolescencia (Carreño et al., 2023; Pavez-Soto et al., 2022a). Estas dos etapas del ciclo vital, infancia y adolescencia, son especialmente vulnerables por la opresión ciertas jerarquías representan en la sociedad, como es la edad y otras categorías de identidad como el género y la condición de extranjería (Poblete-Godoy, 2023). Estas categorías exacerban el potencial de exclusión cuando existen barreras lingüísticas (Campos-Bustos, 2019; Sumonte-Rojas et al., 2018), sumado a la falta de compañía parental durante la migración y periodos de viaje sin escolarización. La migración sin compañía parental, que incluye entre sus múltiples vulnerabilidades la difícil transición a la vida adulta (Gutiérrez-Rodríguez & Cáceres-Rodríguez, 2023). Sin embargo, la normativa que define las necesidades educativas especiales se ha mantenido inalterada frente a la diversidad migratoria. El Decreto 170 fija normas para determinar el alumnado con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (Chile, 2010a). Este decreto define las Necesidades Educativas Transitorias (en adelante NET) como:

Aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización (Chile, 2010a, p. 2).

La subvención especial debe tener el respaldo de una evaluación diagnóstica: “consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas” (letra “b” del decreto 170). Vale mencionar que los instrumentos deben regirse por la norma nacional establecida por el Ministerio de Educación, que alude al decreto que data del año 1998, año en que el fenómeno migratorio en Chile no tenía las dimensiones conocidas hoy. En definitiva, la inyección de recursos públicos para la subvención escolar especial se encuentra sujeta a instrumentos evaluativos para determinar una necesidad educativa transitoria. Volvemos al problema de la formación inicial docente y otras profesiones del área médica o psicosocial que atienden a la población migrante.

La reflexión inicia con la siguiente pregunta: ¿Chile cuenta con instituciones de educación superior que habiliten para evaluar las necesidades educativas especiales derivadas del proceso

migratorio? Y antes: ¿hay instrumentos válidos para evaluar estas necesidades? Estas preguntas pueden ser abordadas por la investigación académica siempre que, antes se conozca la literatura que define las necesidades educativas de la niñez migrante, que existan mínimos acuerdos científicos y legislativos acerca de la aplicabilidad de la etiqueta “necesidad especial”. Haría falta despejar si las dificultades psicosociales del proceso migratorio constituyen la clasificación por sí mismas o si solo apuntarían a comorbilidades, con independencia del proceso migratorio experimentado. Por lo menos, es evidente que factores como la inclusión lingüística o la falta de compañía parental de la niñez migrante no han sido considerados en la definición legal de las Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorio (NET). Esta cuestión es central, porque la norma implica la inyección de recursos para la gestión escolar cuyo alumnado tiene mayor vulnerabilidad y que es definido como alumnado prioritario y preferente de acuerdo a la ley de Subvención Escolar Preferencial (en adelante SEP) (Chile, 2008). Esta subvención de recursos fiscales permite financiar los centros escolares de acceso público, pero deja fuera a la niñez que no ha iniciado su solicitud de residencia. Solo a partir del año 2021, la ley SEP incluye a aquellos niños y niñas que son sujetos del Servicio Nacional de Protección de la Infancia y Adolescencia (ex “SENAME”) de acuerdo al Art. 60 de la ley 21.302 (Chile, 2021a).

La Ley General de Educación en Chile establece que el estudiantado tiene derecho a recibir una educación de calidad (Chile, 2010b), por lo cual las NET son reconocidas como una categoría que requiere atención especial. Esto implica que las instituciones educativas deben implementar estrategias y recursos específicos para apoyar a estos estudiantes, asegurando su inclusión y participación en el proceso educativo. Sin embargo, como sabemos, la infancia migrante queda ajena al concepto de NET, por su falta de definición normativa, aun cuando como veremos, el proceso migratorio condiciona su bienestar y es mediado por las condiciones psicosociales que desfavorecen una participación ocupacional con propósito y significado.

Adaptación Ocupacional: un Concepto Clave en la Salud de NNA de Origen Migrante

Según Nayar & Stanley (2015), la adaptación ocupacional es la capacidad de respuesta al cambio de contexto y condiciones psicosociales. Es un proceso mediado socialmente por las condiciones contextuales y, por ende, la adaptación puede perderse y debe reiniciarse con la migración. Si la sociedad receptora promueve la exclusión o marginación, puede dificultar los procesos de integración y adaptación (Achotegui, 2019), lo cual puede afectar la salud y la satisfacción con la vida (Arola et al., 2020).

Desde la psiquiatría, Achotegui (2019) asegura que la migración puede presentar niveles de estrés de tal intensidad que superen la capacidad humana de adaptación. Achotegui (2019) acuña el término “Síndrome de Ulises” para referirse a cuando las personas son muy vulnerables al duelo migratorio extremo, en periodos de estrés prolongado (Achotegui, 2019, p. 264). Los estresores más relevantes dentro del Síndrome de Ulises son: el estrés aculturativo, la soledad, la separación forzosa, la sensación de desesperación o fracaso, la lucha y el miedo (Roberts et al., 2022). Todas estas son condiciones que atraviesan las vivencias de niños, niñas y adolescentes migrantes, especialmente aquellos que migran sin compañía parental (Acosta & Martín Cabrera, 2024; Pavez-Soto et al., 2025).

Desde la terapia ocupacional se ha definido a la justicia ocupacional como el derecho de todas las personas a participar en actividades significativas y ocupaciones que

contribuyan a su bienestar, desarrollo y calidad de vida, enfoque desde el cual podría entenderse a la niñez institucionalizada (Ruiz et al., 2021). Sin embargo, lo frecuente ha sido que la transición a la vida adulta de la niñez migrante es vista muy lejos del enfoque de justicia ocupacional. Por el contrario, esta etapa ha sido comprendida a través de categorías estigmatizantes de la niñez migrante, como la categoría de “problemas externalizantes-antisociales” (Inofuentes et al., 2022).

Encuentros para la Reflexión Interdisciplinar

La prevención de estigma y racismo que embarga el fenómeno es prevenible si la intervención se enfoca desde perspectivas interdisciplinarias y teorías críticas. Respondiendo a ello, proponemos abordar esta reflexión provocando un encuentro entre la sociología y la terapia ocupacional.

La salud y el aprendizaje de la infancia y adolescencia migrante se relacionan estrechamente con su contexto social y una intersección de categorías de identidad que determinan el lugar de opresión o privilegio que las personas ocupan en la sociedad (Collins & Bilge, 2019). En atención a la edad y el sexo-género, como categorías relevantes, se ha encontrado que las mujeres reportan mayores síntomas de ansiedad, depresión y estrés, lo cual puede atribuirse a “las responsabilidades adicionales asignadas en sus roles de género” (Becerra et al., 2020). La separación forzosa o la conformación de hogares mono-parentales pueden generar un desequilibrio ocupacional. Esto es un desvalance entre los roles que desempeña una mujer migrante trabajadora y la falta de acceso a servicios que garantizan la membresía nacional. En su defecto, la conformación de hogares extendidos sin vínculo sanguíneo en viviendas compartidas puede suplir la falta de redes sociales para el cuidado de NNA. Este mecanismo de arreglo doméstico de cuidado puede ser visto como un estigma en el sistema escolar desde la perspectiva profesional. El cuidado asumido por NNA es clasificado como “parentalización de la infancia”, donde niños y adolescentes asumen tareas “adultas” que afectan el desarrollo escolar, fenómeno enunciado como una vulneración de los derechos infantiles desde los dispositivos psicosociales que se rigen por los paradigmas modernos de la infancia (Pavez-Soto et al., 2021).

La noción de cadenas globales de cuidado puede explicar este fenómeno. El concepto surge de la sociología para definir la transferencia de valor que se traslada de países pobres a países en desarrollo mediante el empleo de mujeres migrantes en trabajos de cuidado que permiten la incorporación de mujeres profesionales al mercado laboral (Hochschild, 2001). Desde aquí, investigaciones han propuesto que NNA también asumen labores de cuidado (Pavez-Soto et al., 2020b) e integran activamente las cadenas globales de cuidado (Poblete-Godoy, 2023). Estos hallazgos ponen el foco en la capacidad de los estados como garantes de justicia social.

Desde la sociología, entendemos que el bienestar se organiza en regímenes donde el estado, el mercado y las familias asumen la responsabilidad de proteger a las personas de riesgos como la enfermedad, la muerte o el envejecimiento (Esping-Andersen, 1990). Dependiendo del régimen de bienestar, el acceso a servicios de educación, salud y protección será restringido para las personas migrantes que no son portadoras de los derechos que otorga la nacionalidad. Sin embargo, el acceso a la protección puede ocurrir dependiendo de procesos de desnacionalización o gobiernos locales

(Dobbs et al., 2019). En el caso de Chile, no se ha transitado hacia procesos de desnacionalización de la protección; no obstante, la sociedad civil sí ha impulsado la real ejecución del decreto supremo 67, que asegura el acceso a la atención de salud (Poblete-Godoy, 2022).

Propuestas para el Abordaje de las NET

Por su parte, la terapia ocupacional vista desde el Modelo de Ocupación Humana, es una disciplina orientada a la adaptación y educación para mejorar la adaptación y el bienestar, cuya práctica terapéutica tiene en el centro de su definición la ocupación humana en la vida diaria. Busca favorecer una participación ocupacional a pesar de las dificultades físicas, mentales y emocionales de las personas, promoviendo la independencia y la calidad de vida. Esta reflexión tiene en cuenta ciertas premisas de la terapia ocupacional para su incorporación en las intervenciones de educación diferencial desarrolladas en centros escolares, al integrar el proceso migratorio como influyente en las necesidades educativas especiales transitorias (NET). Sin embargo, es relevante problematizar algunas de estas premisas. El Modelo de la Ocupación Humana (MOHO) alude al vínculo entre la adaptación e identidad que otorga una ocupación, tiende a una mirada funcionalista y, para el problema en cuestión, precisa ser abordada desde nuevas perspectivas de la disciplina, como el de justicia ocupacional, que se articula mejor con la sociología en su vertiente crítica (y no funcionalista).

Desde el modelo de ocupación humana, la competencia ocupacional es la capacidad de una persona para desempeñar de manera efectiva y satisfactoria las actividades y ocupaciones que son significativas en su vida diaria. Se ha postulado que esta capacidad aumenta conforme la identidad ocupacional se consolida y especialmente cuando las personas pueden participar en ocupaciones que les son significativas, interesantes y satisfactorias. Dentro de este modelo, la adaptación es “el proceso de interacción entre la persona, la ocupación y el entorno; es una respuesta al desafío ocupacional” (Walder et al., 2021, p. 1). Si este proceso de interacción es exitoso, dará como resultado la adaptación y una respuesta efectiva ante los desafíos ocupacionales. Sin embargo, la disyunción de las perspectivas críticas con las funcionalistas (tanto en la terapia ocupacional, como en la sociología) son los procesos de cambio social, como la migración forzada. Especialmente la movilidad transfronteriza realizada por pasos no habilitados (con o sin compañía parental) que irrumpe violentamente en las rutinas cotidianas, como es la interrupción del proceso de escolarización (Pavez-Soto et al., 2023; Pavez-Soto, 2020a). Se generan lagunas de aprendizaje formal y también una disrupción brutal del entorno psicosocial (Pavez-Soto et al., 2021). La compilación de datos abiertos recientemente publicados por Pavez-Soto & Acuña (2025) es un valioso recurso de primera fuente que invita a reflexionar sobre las necesidades terapéuticas y educativas de adolescentes migrantes que se movilizan sin compañía parental y/o que son víctimas de tráfico, explotación, o trata de personas. A tener en cuenta, que en situaciones altamente vulnerables como éstas, los procesos de transición de la adolescencia migrante a la vida adulta representan un complejo desafío para la política pública (Lambecka González, 2022).

Desde la perspectiva funcional, Walder et al. (2021) señalan que, cuando la práctica terapéutica centra sus intervenciones en el proceso interno de adaptación, conduce a la persona a afrontar el reto y adaptarse con mayor éxito y satisfacción. No obstante, debemos cuestionar

los límites y potencialidades de las intervenciones en situaciones de vulnerabilidad extrema, como la migración involuntaria o forzada, la trata de personas o la condición de asilo, los campamentos de refugio temporal que luego transitan hacia nuevos destinos más estables. La escolarización puede ser el paso hasta este estadio; no obstante, la literatura referencia dificultades afrontadas a través de planes como “aulas de acogida” en Cataluña (Merino & Balcells, 2015), “Aulas de enlace” en Madrid (Tirado & Olmo, 2019) o “Aulas temporales de adaptación lingüística” en Andalucía (Goenechea Permisán et al., 2011).

En contraste a una perspectiva funcional de la terapia ocupacional, otras publicaciones destacan la importancia de analizar las migraciones desde una perspectiva de justicia ocupacional, es decir, la posibilidad de acceso a las ocupaciones significativas y la distribución de recursos que la sociedad dispone para las personas migrantes (Samacá, 2022). Es punto de vista es significativo proyectado al largo plazo, pues puede definir la inclusión social en una ciudadanía cohesionada o por el contrario, en su ausencia, aumentar el pánico por la disfunción social o la fobia, discriminación y rechazo a la persona extranjera (Poblete-Godoy, 2024).

En este sentido, las intervenciones terapéuticas a lo largo del ciclo vital pueden ser transformadoras, ya que permiten repensar la potencialidad de la ocupación como medio de inclusión. Por un lado, la terapia ocupacional puede proporcionar herramientas “para aportar un nuevo significado a la ejecución de una actividad, en la manera de implementarla y gestionarla. Algo que vincula la ocupación, participación ocupacional, la interculturalidad, la inclusión y el sentido de ciudadanía” (Ahumada Abarca et al., 2014, p. 67). Impulsar intervenciones destinadas a migrantes en contextos desiguales, a través de estrategias que permitan contemplar sus contextos y relaciones interpersonales, favoreciendo el tejido comunitario y permitiendo que los profesionales de la ocupación humana intervengan sobre las estructuras sociales que provocan exclusión (Samacá, 2022). Esto resulta poderosamente beneficioso en contextos de refugio. Wihstutz (2020) y Pavez-Soto et al. (2025) evidencian cómo el arte o el juego permiten formas únicas de participación y apropiación de significado para la niñez refugiada.

Por otro lado, nos atrevemos a plantear que la educación especial y la terapia ocupacional articuladas, proveerían mecanismos de intervención cotidiana en los centros de escolarización o refugio, como es el diseño de las estrategias didácticas que respondan a los desafíos antes señalados. Sin embargo, volvemos nuevamente al problema de los recursos humanos y económicos inexistentes, así como a nuevos dilemas como los que se viven en Francia. La experiencia de este país aporta una información clave y muy relevante de considerar. Según Primon et al. (2018) desde 1960 Francia ha impulsado programas de nivelación escolar y lingüística para refugiados y estudiantes alófonos. Sin embargo, hoy se observa que la etiqueta de “educación especial” ha sido utilizada para prolongar la estadía de alumnado migrante adolescente fuera del sistema de educación regular por la incapacidad del sistema de educación nacional para responder a las necesidades lingüísticas en edad adolescente. Derivar adolescentes migrantes alófonos a escuelas con alumnado en situación de discapacidad moderada y grave, ha significado una nueva exclusión en la trayectorias sociales.

En definitiva, la mirada de las disciplinas sociales, de educación especial y terapia ocupacional plantea importantes desafíos. En primer lugar, las ciencias de la salud pueden ser desafiadas a prestar mayor atención a las estructuras macro-sociales para determinar la salud, como las “zonas grises” o los “régímenes de bienestar”. Este

ejercicio, también requiere una mirada crítica sobre los límites de aplicación del modelo de ocupación humana frente a las estructuras desiguales. Finalmente, se desafía a las ciencias sociales a asumir apuestas interdisciplinarias que permitan aplicar el conocimiento sobre la dimensión social de la salud.

Conclusión

Esta reflexión propone responder a la interrogante sobre el financiamiento y las metodologías que pueden integrar y abordar los procesos migratorios desde una perspectiva de Necesidades Educativas Transitorias (NET) en el contexto escolar. A través de un enfoque teórico, buscamos articular la experiencia de la niñez y adolescencia migrante (NNA) con el concepto de NET, desarrollando propuestas que faciliten su implementación en el ámbito educativo. La hipótesis que guía esta reflexión resalta la importancia de conciliar los intereses y posibilidades de un cuerpo docente-terapéutico especializado y la perspectiva de los NNA migrantes insertos en el sistema escolar, así como la de adolescentes que, por migrar sin compañía parental, se encuentran fuera del sistema escolar o institucionalizados por el sistema de protección (Ruiz et al., 2021).

Tras el análisis, confirmamos la necesidad de abordajes interdisciplinarios para enfocar un problema emergente y poco explorado. Al desarrollar esta reflexión, se evidencia que el objeto de estudio de la sociología en este ámbito es profundamente macrosocial, ya que releva estructuras estables que limitan el acceso y la participación de las personas. Es por ello que la atención terapéutica y educativa de la infancia y adolescencia migrante precisa enfoques teóricos que logren conciliar teorías macrosociales con aquellos enfoques o modelos de intervención micro, como la terapia ocupacional. Disciplinas cuya aplicación en conjunto pueden abrir la definición de nuevos paradigmas para diversificar el concepto de necesidad educativa especial. Concepto legislativo donde hoy NNA migrantes no tienen cabida.

Referencias

- Achotegui, J. (2019). Migrants living in very hard situations: extreme migratory mourning (the ulysses syndrome). *Psychoanalytic Dialogues*, 29(3), 252-268. <http://doi.org/10.1080/10481885.2019.1614826>.
- Acosta, E., & Martín Cabrera, E. (2024). Estrés migratorio y bienestar subjetivo en menores migrantes no acompañados. *Pedagogía Social*, 44(44), 189-216. http://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.11.
- Ahumada Abarca, I., Castro Martínez, M. J., & Vitar Calvo, Y. A. (2014). *Migración e infancia: educación intercultural y su importancia en la intervención de Terapia Ocupacional* (Tesis de pregrado). Universidad Andrés Bello, Santiago. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://repositorio.unab.cl/items/01de6a0c-75f0-4918-bf8d-8ee290c70196>
- Arola, A., Dahlin-Ivanoff, S., & Häggbloom-Kronlöf, G. (2020). Impact of a person-centred group intervention on life satisfaction and engagement in activities among persons aging in the context of migration‡. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 27(4), 269-279. <http://doi.org/10.1080/11038128.2018.1515245>.
- Becerra, D., Hernandez, G., Porchas, F., Castillo, J., Nguyen, V., & Perez González, R. (2020). Immigration policies and mental health: examining the relationship between immigration enforcement and depression, anxiety, and stress among Latino immigrants. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 29(1-3), 43-59. <http://doi.org/10.1080/15313204.2020.1731641>.

- Beniscelli, L., Riedemann, A., Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50(50), 393-423. <http://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>.
- Bennett, J. M. (2015). *The Sage encyclopedia of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage Publishing. <http://doi.org/10.4135/9781483346267>.
- Blukacz, A., Cabieses, B., Obach, A., Madrid, P., Carreño, A., Pickett, K. E., & Markkula, N. (2022). "If I get sick here, I will never see my children again": the mental health of international migrants during the COVID-19 pandemic in Chile. *PLoS One*, 17(11), 1-23. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0277517>.
- Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Review of Education*, 43(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>.
- Carreño, A., Cabieses, B., Obach, A., Blukacz, A., Olivares, D., Oyarte, M., Meneses, K., Robledo, M. C., & Ortega, A. (2023). *Estudio de acceso y pertinencia cultural en la atención de salud de niñas, niños y adolescentes en contextos de migración en atención primaria*. Concepción: Universidad del Desarrollo.
- Chile. (2008). Ley 20248: establece ley de subvención escolar preferencial. *Ministerio de Educación*, Santiago. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Chile. (2010a). Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Ministerio de Educación*, Santiago. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Chile. (2010b). Ley 20370: establece la ley general de educación. *Ministerio de Educación*, Santiago. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Chile. (2021a). Ley 21302: crea el servicio nacional de protección especializada a la niñez y adolescencia y modifica normas legales que indica. *Ministerio de Desarrollo Social y Familia*, Santiago. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154203>
- Chile. (2021b). Ley 21325 de Migración y extranjería. *Ministerio del Interior y Seguridad Pública*, Santiago. Recuperado el 8 de octubre de 2025, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1158549>
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dobbs, E., Levitt, P., Parella, S., & Petroff, A. (2019). Social welfare grey zones: how and why subnational actors provide when nations do not? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(9), 1595-1612. <http://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1432343>.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Fornet-Batancourt, R. (1998). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 3(5), 51-64.
- Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A., & Jiménez Gámez, R. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados: estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). *Profesorado*, 15(3), 263-278. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23158>
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D., & Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 74-102. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/773/77369238004/html/>
- Gutiérrez-Rodríguez, N., & Cáceres-Rodríguez, C. (2023). La transición a la vida adulta de los/as jóvenes migrantes no acompañados/as. Reflexiones para un futuro mejor. *Migraciones*, 57(57), 1-20. <http://doi.org/10.14422/mig.2023.002>.
- Hochschild, A. R. (2001). Las cadenas mundiales de afecto y asistencia y la plusvalía emocional. In W. Hutton & A. Giddens (Orgs.), *En el límite: la vida en el capitalismo global* (pp. 187-208). Barcelona: Tusquets Editores.

- Instituto Nacional de Estadísticas – INE. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF. (2023). *Niñez y adolescencia migrante en Chile: Estimación de población*. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/informe-estimacion-ninez-y-adolescencia-migrante.pdf?sfvrsn=8cac1976_9
- Instituto Nacional de Estadísticas – INE. (2025). *Base de datos: inmigración internacional, censo 2024*. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://censo2024.ine.gob.cl/estadisticas/>
- Inofuentes, R. A., Fuente, L. D., Ortega, E., & García-García, J. (2022). Victimización y problemas de conducta externalizante y antisocial en menores extranjeros no acompañados en europa: revisión sistemática. *Anuario de Psicología Jurídica*, 32(1), 95-106. <http://doi.org/10.5093/apj2021a27>.
- Lambea González, F. (2022). La protección de los migrantes irregulares en la transición de la adolescencia a la vida adulta: el derecho a la educación. In A. L. Aguado, P. M. Cordón & M. E. V. Vivanco (Coords.), *La protección de la infancia migrante frente a las diferentes caras de la violencia de género, la discriminación y la trata*. Madrid: Sepin.
- Merino, M. J. S., & Balcells, P. M. (2015). Las aulas de acogida de Cataluña (2004-2014). In F. J. G. Castaño, A. M. Megías & J. O. Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (pp. 12). Granada: Instituto de Migraciones, Universidad de Granada.
- Micolta, J., & Lira, A. (2022). *Pensando el Antirracismo: una mirada curricular para la valoración de la negritud* (Nota Técnica). Valparaíso: Líderes Educativos PUCV. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2022/06/NT_AL_ANTIRRACISMO_2022.pdf
- Mora, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <http://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>.
- Mora, M. L. (2023). Notas sobre la política de niños, niñas y estudiantes extranjeros en Chile (MINEDUC, 2024). *Revista Andina de Educación*, 7(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.01>.
- Mora, M. L., & Sanhueza, S. (2025). Comprensiones de la educación intercultural desde los discursos de jefes de carreras pedagógicas en Chile. *Interciencia*, 50(1), 23-31.
- Nayar, S., & Stanley, M. (2015). Occupational adaptation as a social process in everyday life. *Journal of Occupational Science*, 22(1), 26-38. <http://doi.org/10.1080/14427591.2014.882251>.
- Organización Internacional para las Migraciones – OIM. (2022). *Migraciones Sur-Norte desde Sudamérica: rutas, vulnerabilidades y contextos del tránsito de migrantes extrarregionales*. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/2348>
- Ortiz-López, J. E., Poblete-Godoy, D., Ramirez, V. A., Tapia, I. D., Pérez, S.-G. S., Pavez-Soto, I., & Contreras, C. A. (2024). La construcción de “vulnerabilidad” y “agencia” en niñas y adolescentes no acompañadas: percepción de las y los actores intervinientes en Chile. *Migraciones*, (61), 1-23. <http://doi.org/10.14422/mig.2024.026>.
- Pavez-Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <http://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Villegas-Enoch, P., Grandón-Cánepa, N., Magalhaes, L., Jara, P., & Olgún, C. (2022a). Inclusion of migrant children in school in Chile. *Open Access Library Journal*, 9(11), 1-12. <http://doi.org/10.4236/oalib.1109391>.
- Pavez-Soto, I. (2022b). The right to health of migrant children in Chile. *Anthropology and Ethnology Open Access Journal*, 5(2), 1-10. <http://doi.org/10.23880/aeoaj-16000192>.
- Pavez-Soto, I., Galaz Valderrama, C., & Poblete Godoy, D. (2020a, mayo). *Guía de Recomendaciones: políticas públicas e intervención psicosocial con infancia migrante en Chile*. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <http://infanciamigrante.cl/>
- Pavez-Soto, I., Galaz Valderrama, C., Poblete-Godoy, D., Acuña, V., & Sepúlveda, N. (2020b). Horizontes de la intervención social con infancia migrante en Chile. *Rumbos TS*, (23), 9-40. <http://doi.org/10.51188/rtrs.num23.403>.

- Pavez-Soto, I., & Poblete-Godoy, D. (2023). Infância migrante e saúde no Chile: Experiências, barreiras e novos cenários. In M. A. Voltarelli & C. Alcantara (Eds.), *Infâncias para além da escola na América Latina: como vê-las?* São Paulo: Phorte Editora.
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., & Alfaro-Contreras, C. (2021). Agencia y polivictimización en infancia migrante: analizando percepciones profesionales. *Migraciones*, (52), 147-175. <http://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.006>.
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., Alfaro-Contreras, C. A., Dufraix, I., & Brevis Arratia, K. (2024). Migración e interculturalidad en el curriculum: Ideas de planificación docente (Talleres). *Revista ProPulsión: Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(2), 8-27. <http://doi.org/10.53645/revprop.v9i2.130>.
- Pavez-Soto, I., Poblete-Melis, R., Poblete-Godoy, D., Alfaro-Contreras, C., & Domaica, A. (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 50(95), 5-35. <http://dx.doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>.
- Pavez-Soto, I., Acuña, V., Ortiz-López, J., Chandía, M. R., Salinas, S.-G., Godoy, D. P., & Olate, M. L. M. (2025). Fanzines elaborados por niñez migrante en Refugios ubicados en la frontera norte: travesías hacia Chile. *Athena Digital*, 25(1), 1-29. <http://doi.org/10.5565/rev/athenea.3669>.
- Pavez-Soto, I. & Acuña, V. (2025). *Adolescentes migrantes no acompañados en Chile* (Minuta de resultados Proyecto FONDECYT, No. 1221337). Santiago de Chile. Autoedición.
- Poblete-Godoy, D. (2024). Migración haitiana en Chile ¿“choque cultural” o pánico moral? *Revista Mad*, (51), 127-147. <http://doi.org/10.5354/0719-0527.2024.77118>.
- Poblete-Godoy, D. (2022). *Migración y agencia de hombres haitianos en Chile: el cuidado y la autoridad de padre frente a nuevos mandatos de género* (Tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2023/hdl_10803_687924/dcp1de1.pdf
- Poblete-Godoy, D. (2023). La plusvalía del cuidado infantil y la violencia de género en Haití: un eslabón de las cadenas globales de afecto. *Izquierdas*, 52, 1-28.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. <http://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>.
- Primon, J.-L., Moguérou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 34(4), 13-43. <http://doi.org/10.4000/remi.11616>.
- Ramírez-Santana, M., Rivera Humeres, J., Bernal Silva, M., Cabieses Valdés, B., Ramírez-Santana, M., Rivera Humeres, J., Bernal Silva, M., & Cabieses Valdés, B. (2019). Vulnerabilidad social y necesidades de salud de población inmigrante en el norte de Chile. *Migraciones Internacionales*, 18(1), 1-19. <http://doi.org/10.33679/rmi.v1i36.2005>.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., Corvalán, J., Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual: un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, 64(64), 337-359. <http://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>.
- Roberts, L. M., Achotegui, J., Allen, R. C., Lopez, M., & Fakhri, M. (2022). Understanding the ulysses syndrome, effective engagement, and ways to heal. *ENGAGE*, 4(2), 38-48. <http://doi.org/10.18060/26776>.
- Ruiz, L., Robles, C., & Pino-Morán, J. A. (2021). Juventudes migrantes institucionalizadas: una mirada desde la Terapia Ocupacional del Sur. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, 1-20. <http://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoao2228>.

- Samacá, J. (2022). Justicia social como marco moral y normativo para la intervención social con ciudadanos migrantes. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR232230663>.
- Servicio Nacional de Migraciones – SERMIG. (2024). *Programa niñez migrante*. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://serviciomigraciones.cl/ninos-ninas-y-adolescentes/>
- Stang, F., Cociña, M., & Joiko, S. (2021). *Colchane y la frontera: cómo la narrativa del “choque cultural” aumentó la tensión con los migrantes*. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://www.ciperchile.cl/2021/08/06/colchane-y-la-frontera-como-la-narrativa-del-choque-cultural-aumento-la-tension-con-los-migrantes/>
- Stang, F., Lara Edwards, A., Andrade Moreno, M., Stang Alva, F., Lara Edwards, A., & Andrade Moreno, M. (2020). Retórica humanitaria y expulsabilidad: migrantes haitianos y gobernabilidad migratoria en Chile. *Si Somos Americanos*, 20(1), 176-201. <http://doi.org/10.4067/S0719-09482020000100176>.
- Sumonte-Rojas, V., Sanhueza, S., Friz Carrillo, M., & Morales, K. (2018). Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de Trabajo (Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales)*, (35), 68-79. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1906
- Tijoux-Merino, E. M. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: Estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20(61), 83-104. Recuperado el 15 de noviembre de 2024, de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1051>
- Tirado, P. C., & Olmo, M. (2019). Dilemas y tensiones de la práctica docente con alumnado migrante. *Disparidades: Revista de Antropología*, 74(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.3989/dra.2019.01.007>.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Walder, K., Molineux, M., Bissett, M., & Whiteford, G. (2021). Occupational adaptation – analyzing the maturity and understanding of the concept through concept analysis. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(1), 26-40. <http://doi.org/10.1080/11038128.2019.1695931>.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Wihstutz, A. (2020). ‘I can’t sit here and cry with you, I have to play’. Strategies by very young children in refugee collective accommodation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 115-128. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707367>.

Disponibilidad de los datos

Los datos que respaldan los resultados de este estudio están disponibles a través del autor de correspondencia, previa solicitud razonable.

Fuente de Financiamiento

Fondecyt Postdoctorado 3250081 ANID Chile.

Autora para la correspondencia

Daniela Poblete Godoy
e-mail: daniela.poblete@ulagos.cl

Editora de sección

Profa. Dra. Mónica Díaz-Leiva