

NOTA TÉCNICA N° IDB-TN-3251

Cohesión social en el entorno escolar

Evidencia y propuestas para
contextos de movilidad humana

Marta Luzes
Eynel Pilatowsky
Alejandra Rivera Rivera

Banco Interamericano de Desarrollo
Unidad de Migración

Noviembre de 2025



Cohesión social en el entorno escolar

Evidencia y propuestas para
contextos de movilidad humana

Marta Luzes
Eynel Pilatowsky
Alejandra Rivera Rivera

Banco Interamericano de Desarrollo
Unidad de Migración

Noviembre de 2025



COHESIÓN SOCIAL EN EL ENTORNO ESCOLAR

Evidencia y propuestas para
contextos de movilidad humana

AUTORAS

Marta Luzes — Eynel Pilatowsky — Alejandra Rivera Rivera

AGRADECIMIENTOS

Este informe fue elaborado por un grupo de especialistas de la Unidad de Migración del Banco Interamericano de Desarrollo.

Las autoras agradecen al Gobierno de Canadá por el financiamiento de este proyecto, a través de la Cooperación Técnica RG-T4236, ejecutada por la Unidad de Migración del Banco Interamericano de Desarrollo; a Felipe Muñoz Gómez y Eugenio Monjeau Solari, por sus comentarios; y a Sara Schodt, cuya exploración inicial aportó insumos muy valiosos que sirvieron de base para este documento.

Favor de citar esta publicación como: Luzes, M., Pilatowsky, E., y Rivera Rivera, A. (2025). Cohesión social en el entorno escolar: evidencia internacional y propuestas para contextos de movilidad humana. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, DC.

Catalogación en la fuente proporcionada por la Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo

Luzes, Marta.

Cohesión social en el entorno escolar: evidencia y propuestas para contextos de movilidad humana / Marta Luzes, Eynel Pilatowsky, Alejandra Rivera Rivera.

p. cm. – (Nota técnica del BID ; 3251)/

Incluye referencias bibliográficas.

1. Social integration-Latin America. 2. Social integration-Caribbean Area. 3. Emigration and immigration-Social aspects-Latin America. 4. Emigration and immigration-Social aspects-Caribbean Area. 5. School integration-Latin America. 6. School integration-Caribbean Area. I. Pilatowsky, Eynel. II. Luzes, Marta. III. Banco Interamericano de Desarrollo. Unidad de Migraciones. IV. Título. V. Serie.

IDB-TN-3251

Códigos JEL: I28 – Education: Government Policy, J15 – Economics of Minorities, Races, Indigenous Peoples, and Immigrants; Non-labor Discrimination

Diseño de tapa: Marina Ceballos.

Diseño interior y diagramación: Jimena Vazquez.

Copyright © 2025 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



COHESIÓN SOCIAL EN EL ENTORNO ESCOLAR

→ Evidencia y propuestas para contextos de **movilidad humana**

CONTENIDOS

1. RESUMEN EJECUTIVO	4
2. INTRODUCCIÓN	6
3. OBJETIVO DE ESTE ANÁLISIS	9
4. ¿CÓMO DEFINIR LA COHESIÓN SOCIAL?	11
4.1 COHESIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS DE MOVILIDAD	11
4.2 COHESIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR	12
4.3 COHESIÓN SOCIAL Y POLÍTICA PÚBLICA	13
5. MAPEO DE PROGRAMAS PARA FORTALECER LA COHESIÓN SOCIAL ESCOLAR	15
5.1 ENFOQUE PASIVO: FOMENTO DEL CONTACTO DIRECTO O IMAGINADO	16
5.2 ENFOQUE ACTIVO: FACILITACIÓN DEL DIÁLOGO Y LA REFLEXIÓN SOBRE CREENCIAS APRENDIDAS	18
5.3 ENFOQUE PROACTIVO: CONDICIONAMIENTO COGNITIVO Y SOCIOEMOCIONAL	19
6. LECCIONES DE LA EVIDENCIA PARA LA POLÍTICA PÚBLICA	23
7. CONCLUSIONES	25
8. REFERENCIAS	27
9. APÉNDICE A - RESUMEN DE INTERVENCIONES	32

1. RESUMEN EJECUTIVO

América Latina y el Caribe (ALC) ha registrado un crecimiento sostenido de la movilidad humana; más de 16 millones de personas viven fuera de sus países de origen. Esta dinámica ha incrementado la presencia de niñas, niños y adolescentes migrantes, muchos de los cuales enfrentan condiciones de precariedad, inseguridad y exclusión social en los países de acogida. A estas vulnerabilidades se suman obstáculos administrativos, rezago académico y experiencias de discriminación dentro del entorno escolar que dificultan su integración y debilitan la cohesión social en las comunidades educativas. En este contexto, promover una inclusión efectiva en las escuelas se vuelve indispensable para mejorar su trayectoria educativa, además de construir sociedades más cohesionadas.

Este documento, preparado por la Unidad de Migración del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), identifica las estrategias más efectivas para promover la cohesión social en entornos escolares diversos y propone lineamientos para orientar políticas públicas educativas basadas en evidencia. El análisis se centra en ocho estudios cuantitativos evaluados mediante metodologías experimentales o cuasiexperimentales, que permiten presentar hallazgos sólidos y proponer soluciones efectivas y aplicables a distintos contextos. Los estudios revisados se agrupan en tres enfoques pedagógicos:

- 1) El enfoque pasivo se basa en la convivencia cotidiana entre estudiantes de distintos orígenes y puede conducir a una reducción en los prejuicios y la discriminación cuando cuenta con suficiente respaldo institucional. Sin embargo, su impacto es limitado si no se acompaña de interacciones de calidad en un entorno inclusivo.
- 2) El enfoque activo propone espacios estructurados de diálogo y reflexión crítica sobre estereotipos, diversidad e inclusión. Estas intervenciones pueden generar cambios positivos en el corto plazo, pero su efecto tiende a diluirse en el tiempo si no se articulan con acciones continuas e integradas a cada uno de los proyectos educativos.
- 3) El enfoque proactivo apuesta por incorporar en el currículo escolar el desarrollo de habilidades socioemocionales —como la empatía, la toma de perspectiva y la autorregulación emocional— desde edades tempranas. La evidencia muestra que este modelo no solo mejora el ambiente escolar y fortalece los vínculos entre pares, sino que también puede impactar positivamente en el bienestar y el rendimiento académico, en particular entre estudiantes históricamente excluidos.

A partir de este análisis, se proponen las siguientes recomendaciones para el diseño de una política educativa orientada a la inclusión:

- ◆ Implementar programas escolares que fortalezcan la convivencia entre estudiantes migrantes y nativos, mediante el desarrollo de competencias socioemocionales que prevengan la formación de prejuicios y fomenten actitudes prosociales.
- ◆ Integrar de forma sistemática estos enfoques al currículo escolar, con el propósito de trascender el carácter puntual o extracurricular de la mayoría de las iniciativas actuales.
- ◆ Involucrar al personal docente en la implementación de estos programas a través de acciones complementarias en distintas etapas:
 - ↳ Incorporar, desde los procesos de formación inicial del cuerpo docente, herramientas para la gestión de aulas diversas y el trabajo con habilidades socioemocionales.
 - ↳ Fomentar su participación activa en el diseño, aplicación y evaluación de las estrategias pedagógicas.
 - ↳ Ofrecer programas de actualización profesional continua centrados en inclusión, convivencia y prevención de la discriminación.
 - ↳ Establecer incentivos institucionales que reconozcan su contribución a la construcción de comunidades escolares cohesionadas.
- ◆ Formular mecanismos de evaluación que permitan monitorear cambios en las relaciones escolares, retroalimentar los planes de estudio y orientar las decisiones educativas con base en evidencia:
 - ↳ Diseñar instrumentos para evaluar actitudes, relaciones interpersonales y el clima escolar.
 - ↳ Implementar sistemas de monitoreo continuo que permitan ajustar estrategias pedagógicas en función de los resultados.
 - ↳ Utilizar una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos, desde cuestionarios estandarizados y observaciones sistemáticas en el aula, hasta herramientas lúdicas adaptadas a la infancia o juegos de cooperación que evalúan inclusión, confianza y comportamientos prosociales.
 - ↳ Incluir indicadores de cohesión social escolar en los sistemas nacionales de evaluación educativa, incorporando la voz del personal docente como insumo clave para el diagnóstico.

En contextos atravesados por la movilidad humana, avanzar hacia comunidades más cohesionadas exige políticas educativas que promuevan la convivencia e impulsen procesos sostenidos de inclusión. Apostar por escuelas que enseñen a vivir y convivir en la diversidad desde los primeros años no solo mejora la experiencia educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad, sino que contribuye a fortalecer el tejido social en su conjunto. Las recomendaciones presentadas ofrecen un marco de acción para transformar esta visión en una política pública efectiva, integral y basada en evidencia.

2. INTRODUCCIÓN

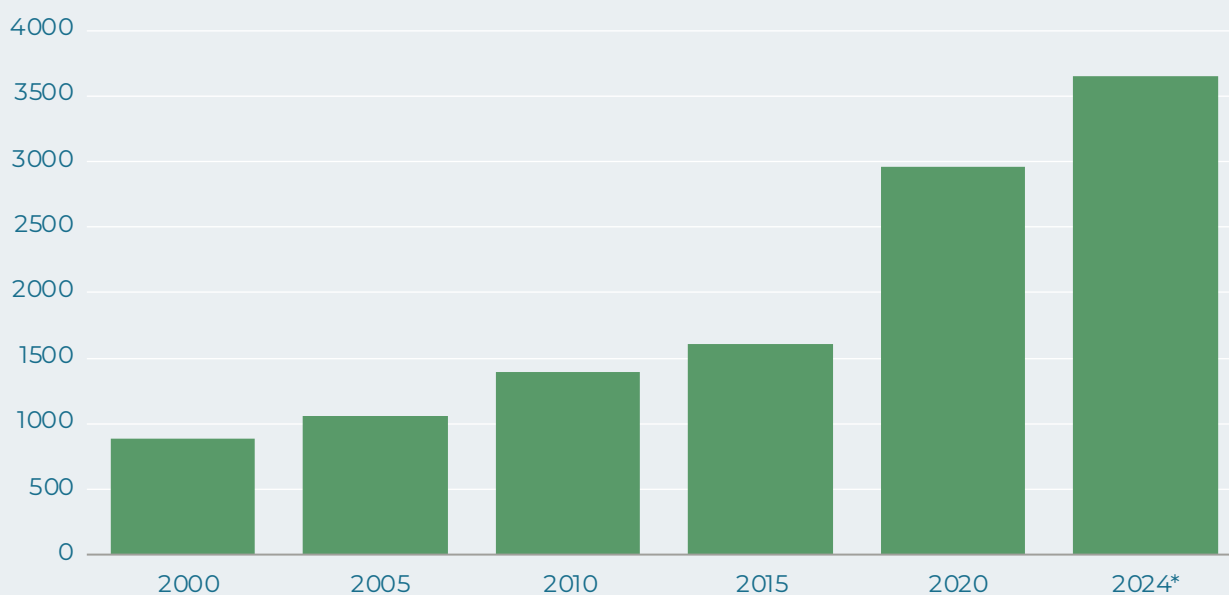
La movilidad humana en América Latina y el Caribe ha aumentado de forma considerable en las últimas décadas; más de 16 millones de personas viven fuera de sus países de origen¹. Este fenómeno ha transformado el perfil demográfico de los países de destino, generando desafíos

relevantes en el ámbito educativo. Entre las poblaciones más vulnerables se encuentran niñas, niños y adolescentes migrantes, cuya presencia en los sistemas escolares ha crecido de manera sostenida. La población migrante en edad escolar se ha multiplicado por más de tres

VOLVER AL ÍNDICE

FIGURA 1

Población migrante en edad escolar (5 a 19 años) 2005-2024



Fuente: UNDESA

Notas: Cifras expresadas en miles.

*Datos basados en estimaciones del BID.

(1) Datos de la Unidad de Migración del BID con base en datos de UNDESA (2020) y R4V (2022).

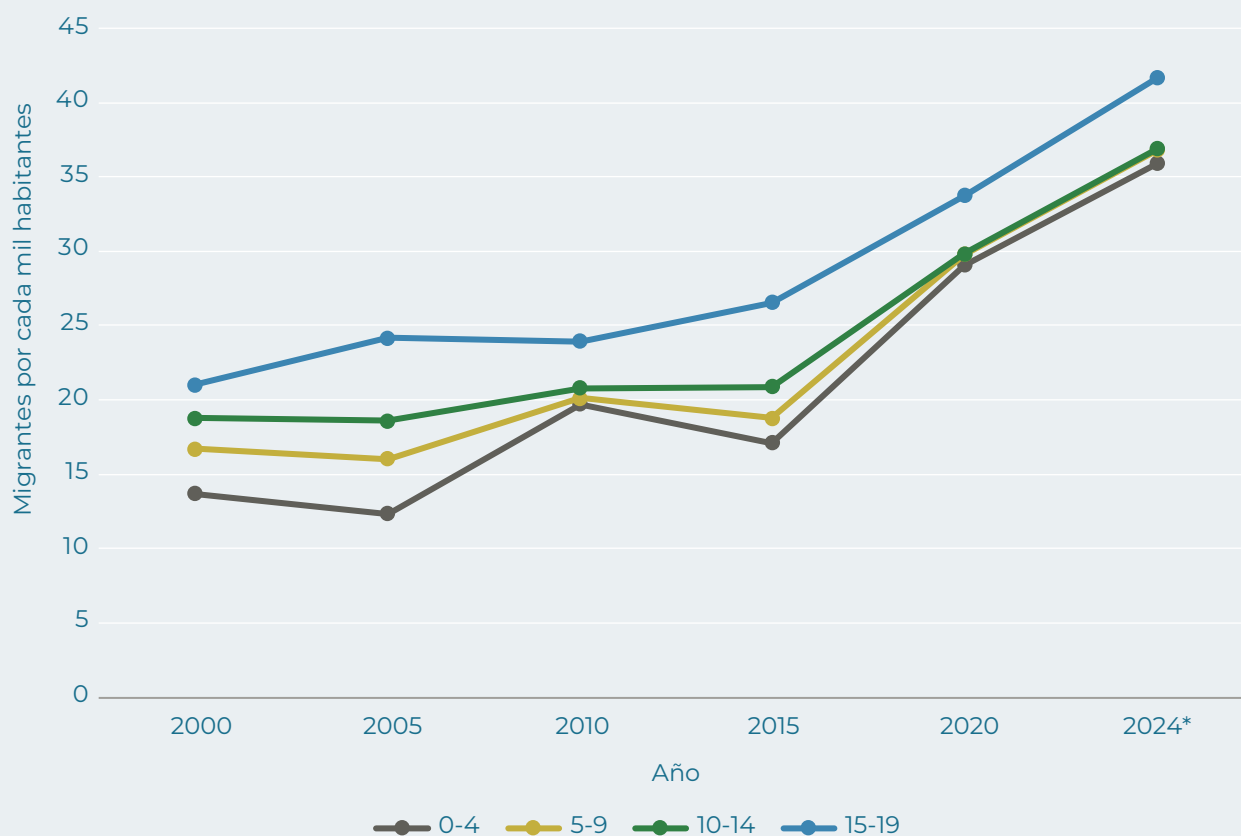
en las últimas dos décadas, pasando de un millón en 2005 a más de 3.6 millones en 2024 (UNDESA, 2005; 2024)². Esta tendencia obliga a repensar las estrategias educativas para garantizar su inclusión, aprendizaje efectivo y su bienestar.

Se suman también más de 1 millón de niñas y niños migrantes de entre 0 y 4 años que, aunque no se encuentran aún en edad escolar, representan un grupo etario significativo que ingresará al

sistema educativo en los próximos años. Además, existe una proporción creciente de niñas y niños nacidos en los países de acogida, pertenecientes a familias migrantes, que —a pesar de no figurar formalmente en las estadísticas de población extranjera— comparten muchas de las barreras culturales, lingüísticas y sociales que enfrentan las infancias que nacieron en otros países (Daga et al., 2024).

FIGURA 2

Niñas, niños y adolescentes migrantes (0-19 años) por cada 1000 habitantes en 2024



Fuente: UNDESA

Notas: Se toma como denominador el total de la población del mismo rango etario de 2020.

*Datos basados en estimaciones del BID.

(2) No hay datos disponibles por rango etario para 2024, la cifra se presenta a partir de estimaciones del BID. La estimación de cinco millones de personas en necesidad de atención escolar reportada por la plataforma R4V incorpora en sus cálculos tanto a población no residente como a solicitantes de la condición de refugiado, lo que amplía el universo de referencia respecto a la cifra de UNDESA.

En América Latina y el Caribe, la niñez migrante suele residir en condiciones de pobreza, inseguridad alimentaria o exclusión social, lo que frecuentemente se traduce en un acceso limitado a servicios de salud, vivienda y protección social. La inestabilidad laboral de sus cuidadores, la incertidumbre migratoria y la falta de redes de apoyo pueden afectar su bienestar físico y emocional, y limitar sus posibilidades de establecer vínculos significativos en las comunidades de destino (UNICEF, 2024; Daga et al., 2024).

A ello se añade el impacto del proceso migratorio en sí mismo, que en algunos casos está atravesado por episodios de violencia, separación familiar o tránsito prolongado. Estas experiencias pueden afectar el desarrollo cognitivo y emocional de niñas y niños, especialmente durante la primera infancia, con implicaciones en su capacidad futura de aprendizaje, socialización e integración (Elías et al., 2022; Daga et al., 2024).

En el sistema educativo de los países de destino, las niñas, niños y adolescentes migrantes enfrentan obstáculos concretos que dificultan su integración y comprometen la cohesión del entorno escolar. Las barreras administrativas —como la falta de documentación, la escasa orientación institucional o la desinformación en las familias— suelen traducirse en escolarización tardía, interrupciones prolongadas, rezago académico y un mayor riesgo de abandono escolar (Elías et al., 2022; Daga et al., 2024). Estas dinámicas afectan el acceso a la educación y reducen las oportunidades de generar vínculos de confianza entre estudiantes, así como de construir entornos escolares donde la convivencia se base en la inclusión, el reconocimiento y la pertenencia.

Con frecuencia, las niñas, niños y adolescentes migrantes se enfrentan a actitudes discriminatorias dentro de las escuelas. Los prejuicios existentes pueden reforzar estigmas que derivan de ambientes escolares segregados, con consecuencias negativas sobre su bienestar emocional, sentido de pertenencia y desempeño académico (Barton et al., 2019; Alesina et al., 2018). A ello se suman barreras lingüísticas, diferencias culturales, aprendizajes interrumpidos, y una baja representación tanto en los contenidos educativos como en el cuerpo docente, lo que limita su integración plena (UNESCO, 2020; Harrison & Turner, 2020). En este contexto, promover escuelas inclusivas se vuelve fundamental para la integración y aprendizajes de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad.

Las escuelas, además de espacios de aprendizaje, son también entornos de socialización cotidiana donde se establecen vínculos, se construyen identidades y se aprenden normas de convivencia. Fomentar el respeto mutuo y la interacción entre estudiantes de orígenes diversos puede contribuir a reducir prejuicios, prevenir la exclusión y fortalecer tanto el bienestar individual como el colectivo (Barton et al., 2019). Las políticas inclusivas no benefician exclusivamente a la población migrante. La evidencia demuestra que la inversión en servicios públicos como educación, salud o infraestructura reduce la competencia por recursos y fortalece los vínculos sociales (Myers et al., 2024; Zhou, Grossman y Ge, 2023). De esta manera, la promoción de la cohesión social escolar tiene un valor estratégico para construir comunidades más receptivas a la diferencia y, por consiguiente, a la movilidad humana.

3. OBJETIVO DE ESTE ANÁLISIS

El análisis presentado en este documento sintetiza los hallazgos de ocho estudios implementados en contextos escolares diversos con el objetivo de fomentar la cohesión social. Se incluyen programas dirigidos a estudiantes migrantes y refugiados, así como a grupos históricamente marginados por motivos étnicos, culturales o de género. Todas las experiencias revisadas se caracterizan por su solidez metodológica, el uso de muestras representativas y la implementación sostenida en el tiempo. Si bien existe una vasta literatura sobre cohesión social en contextos de movilidad, esta revisión se concentra exclusivamente en intervenciones escolares dirigidas a niñas, niños y adolescentes³. Asimismo, el análisis se limita a estudios cuantitativos con métodos experimentales o cuasiexperimentales, lo que, aunque excluye valiosas contribuciones cualitativas y descriptivas, permite extraer conclusiones más robustas sobre la efectividad y aplicabilidad de estas estrategias en el entorno educativo.

El documento se organiza de la siguiente manera. Tras la [introducción](#), se presenta una [síntesis del contexto migratorio en América Latina y el Caribe](#), con especial atención a la situación de la infancia y adolescencia migrante. Seguido a esto, se dedica una sección conceptual a [definir el término cohesión social](#) y a analizar su relevancia en el contexto escolar. A continuación, se describen los programas seleccionados, distribuidos en [tres grupos](#) de acuerdo con su enfoque pedagógico: pasivo —basado en la convivencia cotidiana entre estudiantes de orígenes diversos—, activo —centrado en actividades estructuradas de diálogo, reflexión o interacción—, y proactivo —que integra en el currículo habilidades socioemocionales como la empatía y la autorregulación de forma sostenida. Cada grupo de estudios se acompaña de [lecciones aprendidas](#) y recomendaciones. El documento concluye con [orientaciones](#) para el diseño de políticas públicas a partir de los aprendizajes derivados de esta revisión.

VOLVER AL ÍNDICE

(3) Véanse Sacks et al. (2022) y Holloway & Sturridge (2022) para una revisión exhaustiva de la literatura sobre cohesión social en contextos de movilidad.

PROCEDENCIA Y ENFOQUE DE LOS ESTUDIOS REVISADOS

Los ocho estudios analizados provienen de entornos más allá de América Latina y el Caribe, y fueron seleccionados por su solidez metodológica y la calidad de sus diseños experimentales o cuasiexperimentales. Tres de ellos se centran en población migrante y refugiada: dos en Turquía, un país marcado por la llegada acelerada de población migrante en edad escolar y un referente en estrategias de integración educativa, y uno en Italia, país receptor europeo con una importante trayectoria en políticas de inclusión escolar. Dos estudios se desarrollaron en la India, un contexto caracterizado por amplias desigualdades estructurales, con intervenciones dirigidas a reducir brechas económicas y de género. En Estados Unidos se identificaron dos experiencias implementadas en aulas marcadas por la segregación étnica y económica, mientras que en Francia se revisó un estudio centrado en la inclusión de población LGBTQ+.

Si bien los casos no provienen de ALC, su aporte radica en los mecanismos que documentan para fortalecer la cohesión social escolar en entornos diversos. Las experiencias seleccionadas abarcan realidades geográficas y culturales heterogéneas, lo que permite identificar patrones y estrategias transferibles que pueden adaptarse a los contextos de la región.

En el anexo de este documento se presenta una descripción detallada de estos estudios, sus objetivos, enfoques y resultados principales.

4. ¿CÓMO DEFINIR LA COHESIÓN SOCIAL?

4.1

COHESIÓN SOCIAL EN CONTEXTOS DE MOVILIDAD

La cohesión social es un concepto amplio y multidimensional que alude a la capacidad de una sociedad para mantenerse unida mediante la confianza, el sentido de pertenencia y el compromiso con el bienestar colectivo (Carron et al., 1998). Este concepto también hace referencia a la calidad de las relaciones que se establecen entre personas de orígenes diversos, así como entre estas y las instituciones que median la vida social (Barron et al., 2023; Holloway y Sturridge, 2022) y se entiende como una construcción colectiva que varía según la confianza mutua y la solidez de los lazos sociales (Fotopoulou et al., 2019). En contextos cohesionados se observan mayor disposición a colaborar y menor prevalencia de conductas excluyentes (Fonseca et al., 2019).

En escenarios de movilidad humana, la cohesión social adquiere mayor relevancia, en tanto que la llegada de personas migrantes puede alterar dinámicas locales, intensificar la competencia por recursos y generar tensiones con la población de acogida (Holloway y Sturridge, 2022; Sacks et al., 2022). Estas fricciones se ven influidas por

desigualdades económicas, diferencias culturales y narrativas estigmatizantes. La evidencia muestra que, según el contexto, las tensiones pueden expresarse de formas diversas: competencia por tierra y agua en países africanos (Anomat Ali et al., 2017; Smith et al., 2021), hostilidad hacia refugiados en áreas urbanas europeas con altos niveles de desempleo (Hangartner et al., 2019; Albarosa y Elsner, 2022), y la proliferación de prejuicios que asocian a los migrantes con sobrecarga de servicios o criminalidad (López Villamil, 2025).

La cohesión social no implica ausencia de conflicto, sino la existencia de mecanismos para gestionarlo de manera constructiva, garantizando derechos y fomentando espacios de interacción (ACNUR, 2018; OECD, 2011). El contacto entre migrantes y comunidades receptoras puede fortalecer la cohesión, pero sus efectos dependen del contexto y de las acciones gubernamentales (Myers, Sacks, Téllez y Wibbels, 2024; López Villamil, 2025). La ausencia de respuestas institucionales adecuadas puede exacerbar las tensiones, mientras que la implementación de políticas públicas inclusivas, acompañadas de inversiones en desarrollo que beneficien tanto a la población migrante como a las comunidades receptoras puede contribuir a reducir la polarización y promover vínculos de confianza.

VOLVER AL ÍNDICE

4.2 COHESIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Las escuelas desempeñan un papel central en la promoción de la cohesión social, ya que no solo son espacios de formación académica, sino también entornos donde se moldea la convivencia y se construyen vínculos duraderos entre estudiantes, docentes y familias (Oder, 2005). Al fomentar el respeto por la diversidad contribuyen a generar sociedades más cohesionadas y a la integración de niñas, niños y adolescentes (Estefan, 2023).

Un entorno escolar cohesionado brinda experiencias seguras y positivas, reduce la discriminación en contextos diversos y promueve la cooperación cotidiana (Nishina et al., 2019). En el corto plazo, esto se traduce en mayor bienestar emocional, menor percepción de soledad y la construcción de vínculos, como es el caso de las amistades interétnicas que reducen el acoso y la violencia escolar (Alan, 2021). En lo académico, la inclusión favorece el aprendizaje, la asistencia, la

conclusión de estudios y la continuidad educativa, con efectos positivos en los puntajes académicos (Pianta et al., 2008; Curby et al., 2009; Dee, 2015; Wright et al., 2021).

A largo plazo, estas experiencias disminuyen prejuicios y fomentan la participación cívica, en tanto que quienes crecen en escuelas inclusivas tienden a ser personas más activas y abiertas frente a la diversidad (Mickelson y Nkomo, 2012; Kourkoutas y Giovazolias, 2015). Estos efectos se amplifican cuando las instituciones adoptan estrategias de inclusión y fortalecen redes de apoyo sostenibles (Klaus y Siraj, 2020).

Las escuelas además ofrecen condiciones únicas para promover interacciones cotidianas en igualdad de condiciones, tanto en aulas como en recreos o actividades extracurriculares (Nishina et al., 2019; Brenick et al., 2019). Invertir en cohesión escolar desde edades tempranas, además de prevenir la formación de prejuicios, sienta las bases para comunidades más resilientes, equitativas y democráticas (Brenick et al., 2019; Büssing et al., 2013).

VOLVER AL ÍNDICE

BOX 2

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN: RETOS Y ESTRATEGIAS PARA EVALUAR INTERVENCIONES EN COHESIÓN SOCIAL

Uno de los principales retos de las intervenciones que buscan promover la cohesión social escolar es disponer de instrumentos de medición confiables, especialmente en aquellos casos no vinculados a habilidades académicas tradicionales. Los desafíos incluyen la medición de habilidades más abstractas y multidimensionales, como las habilidades socioemocionales, que son menos tangibles y más complejas de evaluar porque pueden estar sujetas a errores aleatorios y sistemáticos, o a la interpretación de los efectos mismos del programa (Macours et al., 2023).

El rigor empírico de la evidencia proporcionada recae en gran medida en el diseño de instrumentos de medición desde el inicio de las intervenciones, que incorporen un cuestionario estandarizado, aleatorio y repetido. En este sentido, la evidencia muestra que la forma más efectiva de obtener resultados confiables es la combinación de múltiples métodos de medición que ayuden a reducir los sesgos y mejoren la precisión de los resultados (Macours et al., 2023). Al respecto, Alan et al. (2021) diseñaron un conjunto de herramientas multidisciplinarias que combinan estrategias cuantitativas y cualitativas para medir la cohesión social del entorno escolar a partir de distintos indicadores. Estos incluyen datos de registros administrativos, informes del personal docente o reportes de niñas y niños que documentan la conducta del alumnado, incluyendo episodios de violencia de alta intensidad; la observación de exclusión social y segregación étnica en las

aulas mapeados mediante el análisis de redes; juegos de cooperación que permiten medir el comportamiento como la confianza, la reciprocidad y el altruismo; pruebas de rendimiento académico; y cuestionarios de respuesta a ítems para evaluar normas de comportamiento, sesgos étnicos, toma de perspectiva, preocupación empática e impulsividad aplicados antes y después de la intervención (Alan et al., 2021).

En la misma línea, Dhar et al. (2022) integran distintos instrumentos de medición para evaluar el impacto de su programa, como la aplicación de un cuestionario, pruebas de asociación implícita (IAT) y la observación del comportamiento durante las actividades en clase. El cuestionario cubrió actitudes, comportamientos y aspiraciones de género y orientó la creación de un Índice de Actitudes de Género con subíndices sobre igualdad en educación, empleo y otros aspectos, y logró medir comportamientos como la interacción con el sexo opuesto y la participación en tareas domésticas. Las pruebas IAT, aplicadas a la mitad de la muestra, midieron actitudes implícitas hacia los géneros y estereotipos asociados al trabajo. La observación permitió registrar comportamientos durante distintas actividades, como una competencia de cuestionarios, discusiones en clase y la creación de carteles, e hizo posible la participación del alumnado y la segregación de género en las interacciones.

Los estudios de Alan et al. (2021) y Boucher et al. (2021) incorporaron instrumentos innovadores para medir el impacto de los programas en la cohesión social. Específicamente, en el campamento con infancias sirias en Turquía analizado por Boucher et al. (2021), se recolectaron, por un lado, datos sobre las redes de amistad antes y después de la intervención, mediante ejercicios en los que los propios niños nombraban a sus mejores amigos del aula. Por otro lado, se aplicó una versión del *dictator game* —el “Sticker Game”— para observar comportamientos prosociales como la disposición a compartir. Ambos instrumentos fueron implementados por el profesorado y permitieron capturar cambios conductuales de manera indirecta, sin hacer referencias explícitas a la etnicidad o el origen de los participantes.

VOLVER AL ÍNDICE

4.3 COHESIÓN SOCIAL Y POLÍTICA PÚBLICA

Los Estados receptores desempeñan un papel fundamental en la promoción de la cohesión social entre comunidades locales y población migrante. A través de distintos instrumentos de política pública, pueden facilitar procesos de integración, prevenir tensiones y fortalecer el entramado social. Esto puede lograrse, en una primera etapa, mediante apoyos materiales inmediatos orientados a cubrir necesidades básicas (Sacks et al., 2022).

Además de estas respuestas iniciales, la política pública juega un rol central en el mediano y largo plazo al habilitar marcos normativos que faciliten la integración, que garanticen, por ejemplo, el acceso a un empleo formal, la adquisición de vivienda y la inclusión financiera (Müller et al., 2022). Las inversiones sostenidas en bienes públicos contribuyen tanto al bienestar de la población desplazada como al fortalecimiento de las comunidades receptoras. En este sentido, existen experiencias positivas de integración que demuestran que cuando los recursos destinados a atender a las personas desplazadas también se utilizan para mejorar los servicios locales, los beneficios se extienden a toda la población, se

reducen las tensiones y aumenta la aceptación social de políticas inclusivas (Myers et al., 2024; Zhou, Grossman y Ge, 2023). En consecuencia, el apoyo ciudadano a la integración está directamente relacionado con la percepción de equidad en la distribución de los recursos y con la mejora tangible de su entorno (Myers et al., 2024).

En el entorno escolar, la política pública tiene un rol determinante para asegurar que las escuelas se conviertan en espacios de inclusión y cohesión social (Elías et al., 2022). Más allá del acceso, una política educativa orientada a la cohesión social debe promover la integración plena del estudiantado. Esto requiere un enfoque de largo plazo que incluya la incorporación de contenidos que fomenten la convivencia y prevengan la xenofobia, así como la formación continua de docentes y equipos directivos en gestión de la diversidad, resolución de conflictos y construcción de climas escolares inclusivos.

La eficacia de estas políticas depende en gran medida de su planificación y diseño, puesto que existe el riesgo de reforzar divisiones, profundizar desigualdades e incluso debilitar los mecanismos locales de resolución de conflictos (Holloway y Sturridge, 2022). Es por ello que resulta indispensable integrar las lecciones aprendidas del campo experimental y comprender qué tipo de programas educativos son más efectivos para promover la cohesión social.

Finalmente es importante subrayar que sociedades cohesionadas e integradas no solo reducen los riesgos de violencia y exclusión, sino que también permiten aprovechar mejor los beneficios de la migración: mayor dinamismo económico, contribuciones fiscales y revitalización demográfica (Alesina and La Ferrara, 2005; Sambanis and Shayo, 2013; Dustmann et al., 2016). De este modo, la cohesión social deja de ser únicamente un fin normativo y se convierte en una condición habilitante para transformar la migración en una verdadera oportunidad de desarrollo compartido.

5. MAPEO DE PROGRAMAS PARA FORTALECER LA COHESIÓN SOCIAL ESCOLAR

Este análisis revisa ocho estudios implementados en entornos escolares diversos, cuyo objetivo principal es fortalecer la cohesión social, promover el respeto por la diversidad y reducir los prejuicios entre estudiantes. Estas intervenciones han sido clasificadas en tres enfoques según su lógica pedagógica y operativa: pasivo, activo y proactivo.

- ♦ **ENFOQUE PASIVO:** se basa en la premisa de que la convivencia cotidiana entre estudiantes de distintos orígenes puede, por sí sola, favorecer actitudes más inclusivas, sin requerir una intervención explícita.
- ♦ **ENFOQUE ACTIVO:** introduce actividades puntuales de diálogo, reflexión o interacción estructurada, generalmente extracurriculares, diseñadas para provocar cambios inmediatos en actitudes o percepciones.

- ♦ **ENFOQUE PROACTIVO:** propone una incorporación sistemática y sostenida en el currículo escolar de contenidos y metodologías orientadas a desarrollar habilidades socio-emocionales, como la empatía, la toma de perspectiva o la autorregulación emocional.

Los proyectos analizados se implementaron en distintos países, niveles educativos y con grupos de estudiantes de composición étnica, nacional o socioeconómica variada. Algunas estuvieron orientadas a promover la convivencia en contextos multiculturales, mientras que otras se enfocaron en fomentar la equidad de género o el respeto por la diversidad sexual. Aunque difieren en duración, intensidad y enfoque teórico, todas comparten el propósito de construir entornos escolares más inclusivos, seguros y cohesionados⁴.

(4) Si bien existe una vasta literatura sobre intervenciones escolares, esta revisión se concentra únicamente en aquellas que cuentan con un diseño metodológico sólido, basadas en muestras representativas y con instrumentos de medición validados. Para mantener un enfoque analítico claro y comparativo, el análisis se restringe a estudios cuantitativos que emplean metodologías experimentales o cuasiexperimentales. Esta decisión implica dejar fuera contribuciones cualitativas y descriptivas valiosas, pero permite extraer lecciones más robustas sobre su efectividad y aplicabilidad. En el Apéndice a se presenta una síntesis de las ocho intervenciones revisadas, detallando sus principales características, enfoques, países de implementación y resultados evaluados.

Clasificación de intervenciones escolares en torno a la cohesión social

**ENFOQUE PASIVO**

- ◆ Se centra en el contacto directo o imaginado.
- ◆ Se limita a fomentar la convivencia entre estudiantes.
- ◆ Incorpora actividades de grupo en espacios comunes sin una intención formativa explícita.

ENFOQUE ACTIVO

- ◆ Propicia la reflexión, el desarrollo personal y el reconocimiento mutuo.
- ◆ Incluye talleres de reflexión, actividades de sensibilización, dinámicas grupales guiadas y discusión entre pares.
- ◆ Suelen ser breves y extracurriculares.

ENFOQUE PROACTIVO

- ◆ Implica modificar creencias, actitudes y comportamientos a través de un entrenamiento cognitivo y socioemocional.
- ◆ Busca transformar actitudes y conductas de forma sostenida.
- ◆ Integra actividades al currículo escolar de manera recurrente.

5.1

ENFOQUE PASIVO: FOMENTO DEL CONTACTO DIRECTO O IMAGINADO

El contacto cotidiano entre estudiantes de distintos orígenes, cuando se produce en condiciones de igualdad y con respaldo institucional, puede reducir prejuicios, mitigar emociones negativas y fomentar actitudes prosociales, especialmente en la infancia. Estudios recientes han mostrado que este tipo de interacciones favorece la formación de vínculos de empatía, reciprocidad y cooperación, contribuyendo así a la formación de entornos escolares más cohesionados. Estos hallazgos se enmarcan en la teoría del contacto intergrupal que sostiene que las interacciones frecuentes entre personas de distintos grupos—incluso en ausencia de una intervención explícita— pueden generar

cambios positivos en las actitudes y percepciones del otro (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2005, 2006).

Distintos estudios han documentado efectos positivos de esta forma de contacto en entornos escolares. En Turquía, una investigación experimental con niñas y niños de cinco años —refugiados sirios y nativos turcos— mostró que la convivencia recreativa en un campamento de verano favoreció la formación de amistades interétnicas entre el estudiantado local y mejoró las habilidades lingüísticas de la población refugiada. Además, se observó un efecto positivo en la asistencia escolar posterior de esta última (Boucher et al., 2021). Estos resultados sugieren que la interacción en espacios lúdicos puede ser una vía eficaz para reducir actitudes de rechazo desde edades tempranas.

Por su parte, un estudio en India analizó el impacto de una política de desegregación en escuelas privadas de Delhi, que requería reservar un porcentaje de plazas para estudiantes de bajos ingresos. A través de un experimento natural, se encontró que la convivencia diaria con compañeros de contextos socioeconómicos distintos promovió actitudes más igualitarias, mayor generosidad y una disposición más abierta hacia la diversidad entre el estudiantado de más alto nivel socioeconómico (Rao, 2019).

Aunque estos hallazgos apuntan a los beneficios del contacto cotidiano como herramienta para fortalecer la cohesión social en las escuelas, este enfoque también presenta limitaciones. Al tratarse de una estrategia pasiva, no siempre incorpora mecanismos que faciliten la reflexión crítica o la gestión de posibles tensiones derivadas de la

diversidad. La efectividad del contacto depende en gran medida de factores como la calidad de las interacciones, el acompañamiento pedagógico y la existencia de espacios que promuevan el reconocimiento mutuo (Brenick et al., 2019).

Estudios recientes advierten que, en ausencia de apoyos específicos para la integración, el simple hecho de compartir espacios puede no ser suficiente a largo plazo, e incluso derivar en dinámicas contrarias a las esperadas. En contextos donde predominan los estereotipos o existe una marcada segmentación social, el estudiantado tiende a reforzar vínculos con su propio grupo y a profundizar sesgos preexistentes (Boucher et al., 2021; Spinner, 2021). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de complementar el contacto con estrategias más estructuradas que trabajen intencionadamente la convivencia y la inclusión.

BOX 3

LECCIONES APRENDIDAS: LO QUE MUESTRA LA EVIDENCIA SOBRE EL CONTACTO INTERGRUPAL EN LA ESCUELA

- ◆ El contacto entre estudiantes de distintos orígenes puede generar vínculos positivos, especialmente en la infancia, cuando se da en condiciones de igualdad, con objetivos comunes y respaldo institucional.
- ◆ Las amistades intergrupales son un factor central en la reducción de prejuicios y el fortalecimiento de la cohesión social, más aún cuando surgen en espacios informales como el juego, el recreo o actividades extracurriculares.
- ◆ El impacto del contacto depende del contexto: cuando hay tensiones, segregación o prejuicios arraigados, la convivencia espontánea por sí sola puede no ser suficiente para transformar actitudes.
- ◆ Las intervenciones pasivas muestran limitaciones si no se acompañan de estrategias más estructuradas.

VOLVER AL ÍNDICE

5.2 ENFOQUE ACTIVO: FACILITACIÓN DEL DIÁLOGO Y LA REFLEXIÓN SOBRE CREENCIAS APRENDIDAS

A diferencia del contacto espontáneo, los enfoques activos parten de la premisa de que la cohesión social en contextos escolares requiere condiciones deliberadas para prosperar. El cambio no se produce únicamente por exposición a la diversidad, sino mediante espacios estructurados de diálogo, reflexión y análisis crítico, donde el estudiantado puede revisar sus creencias, cuestionar estereotipos y desarrollar actitudes más inclusivas (Dhar et al., 2022; Spinner, 2021). Estas estrategias coinciden en que, para generar relaciones basadas en el reconocimiento mutuo, es necesario activar recursos personales como la empatía, la toma de perspectiva, la autoconfianza y el pensamiento crítico.

La evidencia indica que este tipo de intervenciones no solo transforma percepciones, sino que puede traducirse en cambios observables en los comportamientos dentro y fuera del aula. Algunas evaluaciones muestran efectos positivos en la disposición del estudiantado a socializar con pares de otros grupos, en la reducción de prácticas discriminatorias y en la mejora del clima escolar. En India, un programa facilitó sesiones de discusión sobre roles de género entre adolescentes de ambos sexos en más de 300 escuelas. El diálogo guiado a lo largo de dos años y medio no solo modificó creencias normativas en torno al trabajo femenino y la participación política, sino que también promovió comportamientos más equitativos en el hogar y mayor interacción entre estudiantes de distintos géneros. Además, la iniciativa buscó extender su impacto más allá del entorno escolar: se distribuyeron materiales de apoyo e invitó al alumnado a compartir lo aprendido con sus familias, con el objetivo de influir en normas sociales más amplias (Dhar et al., 2022).

En Francia, una estrategia de corta duración impulsada por el profesorado en 75 escuelas secundarias, basada en videos educativos y conversaciones estructuradas sobre diversidad sexual, promovió la toma de perspectiva y el cuestionamiento de estereotipos. Aunque breve, la intervención generó una mejora inmediata en las actitudes hacia las personas LGBTQ+ (Carcillo et al., 2025). Resultados similares se observaron en una experiencia implementada en el norte de Italia, donde se realizaron sesiones participativas con más de 4,500 estudiantes. A través de dinámicas grupales, intercambio de experiencias e información sobre migración, el alumnado reflexionó sobre prejuicios y discriminación. El proyecto logró disminuir actitudes xenófobas y reducir comportamientos discriminatorios a partir de juegos experimentales (Giunti et al., 2025).

Desde una lógica complementaria, otras iniciativas se enfocan en fortalecer la autoestima y la identidad individual como base para mejorar la convivencia. En Estados Unidos, un experimento basado en ejercicios de autoafirmación —donde las y los estudiantes escribían sobre su propio valor— mostró efectos positivos en la reducción de la vulnerabilidad a estereotipos y, en ciertos contextos, mejoras en el rendimiento académico de estudiantes históricamente marginados (Dee, 2015).

Si bien las metodologías activas pueden provocar cambios significativos en el corto plazo, su impacto profundo y duradero depende de que se articulen con estrategias más sostenidas e integradas al proyecto educativo. La mayoría de estas intervenciones son breves, se implementan en espacios extracurriculares y carecen de continuidad que garantice su sostenibilidad en el tiempo. En el caso francés, los efectos positivos disminuyeron tres meses después, especialmente entre varones y estudiantes de menores ingresos (Carcillo et al., 2025). De manera similar, la evaluación de la intervención en Estados Unidos evidenció resultados mixtos: no se observaron mejoras generalizadas en el desempeño académico y, en ciertos casos, incluso efectos adversos, especialmente entre el alumnado femenino (Dee, 2015).

LECCIONES APRENDIDAS: LO QUE MUESTRA LA EVIDENCIA SOBRE EL DIÁLOGO Y AUTOAFIRMACIÓN

- ◆ Las intervenciones activas crean espacios deliberados de diálogo y reflexión que permiten al estudiantado cuestionar estereotipos, revisar creencias y construir actitudes más inclusivas.
- ◆ La participación activa fortalece habilidades personales como la empatía, la autoconfianza y el sentido de pertenencia, elementos fundamentales para la cohesión social.
- ◆ Algunas intervenciones apelan al trabajo entre pares, mientras que otras se enfocan en la autoafirmación de valores personales, en ambos casos se prioriza la agencia de cada estudiante.
- ◆ Estas estrategias pueden generar efectos indirectos más allá del entorno escolar, al incentivar conversaciones dentro de los hogares y transformar normas sociales en el entorno familiar.
- ◆ Suelen ser intervenciones de corta duración y extracurriculares, lo que limita su capacidad para producir transformaciones sostenidas en las relaciones cotidianas dentro de la escuela.

5.3

ENFOQUE PROACTIVO: CONDICIONAMIENTO COGNITIVO Y SOCIOEMOCIONAL

El enfoque proactivo parte de la premisa de que la empatía, la toma de perspectiva, la autorregulación emocional y la apertura hacia la diferencia no son cualidades innatas, sino habilidades que pueden y deben enseñarse desde edades tempranas. Su objetivo es prevenir la formación de prejuicios mediante una enseñanza sistemática y sostenida de estas capacidades, incorporándolas de forma estructural al currículo escolar. A diferencia de los enfoques pasivo o activo, este modelo no se limita a la exposición a la diversidad ni a intervenciones puntuales, sino que propone un trabajo continuo que forme al estudiantado en los recursos cognitivos y emocionales necesarios para convivir en contextos socialmente diversos (Alan et al., 2021).

Inspirado en propuestas como el currículo anti-sesgo (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2010), este enfoque pedagógico promueve el pensamiento crítico, el respeto por la diferencia y la capacidad de actuar frente a la injusticia. Parte de la idea de que las niñas y los niños no son receptores pasivos de conocimiento, sino participantes activos que construyen significados a partir de sus propias experiencias y observaciones (Turner Brown, 2008). Esta visión cuestiona la creencia de que las infancias están libres de sesgos o que es preferible evitar conversaciones sobre temas incómodos. Por el contrario, se reconoce que, desde edades muy tempranas, niñas y niños elaboran ideas sobre identidad, pertenencia y dinámicas de desigualdad (Kok Yang, 2022; Doucet & Adair, 2013; Husband, 2012 en Kimura et al., 2022).

La evidencia muestra que cuando estas habilidades se enseñan de forma explícita, su efecto trasciende la dimensión emocional: niñas, niños y adolescentes que participan en programas de entrenamiento cognitivo y socioemocional fortalecen sus vínculos con el entorno, a la vez

que mejoran su desempeño académico. En Estados Unidos, una evaluación del currículo de estudios étnicos en cinco escuelas secundarias de San Francisco reveló que el abordaje de contenidos críticos sobre historia y diversidad cultural promovió entornos más inclusivos, redujo actitudes de discriminación y mejoró indicadores educativos como la asistencia, la graduación y el ingreso a la universidad (Bonilla et al., 2021).

Las estrategias proactivas se integran al plan de estudios a través de actividades regulares y adaptadas a cada etapa del desarrollo. Estas incluyen dramatizaciones, juegos de roles, ejercicios de escritura y lectura, visualización de contenidos audiovisuales y actividades que fomentan la identificación emocional con otras personas. Muchas de estas actividades, de hecho, se enfocan en las consecuencias emocionales de la exclusión y el sufrimiento, con el fin de generar empatía como una respuesta aprendida (Spyropoulou et al., 2022; Kimura et al., 2022).

Un ejemplo destacado es el programa implementado en 80 escuelas primarias en Turquía, donde al menos una quinta parte del alumnado era población refugiada. Durante seis meses, docentes facilitaron sesiones semanales centradas en el desarrollo de la empatía, mediante cuentos, videos, diarios escolares y ejercicios para interpretar estados emocionales. Aunque la identidad étnica no se abordaba de forma explícita, las dinámicas permitieron reconocer emociones compartidas y responder de forma prosocial. Los resultados

mostraron que la intervención logró una reducción significativa en la violencia hacia estudiantes refugiados, una menor segregación étnica y un aumento en el apoyo entre pares. Además, las y los estudiantes refugiados obtuvieron mejores resultados en pruebas de lengua turca, lo que sugiere un impacto positivo también en su integración académica (Alan et al., 2021).

Estas experiencias refuerzan la idea de que la empatía no es solo un valor deseable, sino una habilidad que se puede cultivar intencionalmente desde la infancia, con efectos positivos tanto en la convivencia escolar como en el aprendizaje. Así como las niñas y los niños aprenden matemáticas o gramática, también pueden desarrollar en el aula competencias como la gestión emocional, la resolución de conflictos y la respuesta constructiva frente a la diversidad social. Las actitudes altruistas no dependen únicamente de la buena voluntad: son también habilidades cognitivas y emocionales que se vinculan con el comportamiento y el desarrollo cerebral (Alan et al., 2021). El enfoque proactivo permite así construir comunidades educativas más cohesionadas, inclusivas y preparadas para enfrentar la diversidad como una oportunidad pedagógica y social. Al centrarse en procesos formativos continuos, sostenidos y en etapas tempranas, este tipo de intervenciones no se limita a la obtención de resultados inmediatos sino que busca sembrar las condiciones para una transformación profunda y duradera en las formas de relacionamiento entre estudiantes.

LECCIONES APRENDIDAS: LO QUE MUESTRA LA EVIDENCIA SOBRE EL ENTRENAMIENTO COGNITIVO Y SOCIOEMOCIONAL

- ◆ Los programas proactivos son más efectivos cuando las habilidades cognitivas y socioemocionales —como la empatía, la toma de perspectiva y la gestión emocional— se enseñan de forma sistemática y sostenida, como parte integral del currículo escolar.
- ◆ El entrenamiento cognitivo y socioemocional permite desarrollar actitudes prosociales desde edades tempranas, previniendo la formación de prejuicios y fortaleciendo las competencias necesarias para la convivencia en contextos diversos.
- ◆ El currículo anti-sesgo ofrece un marco pedagógico sólido para trabajar desde la infancia en el respeto por la diversidad, el pensamiento crítico, la autoestima y la capacidad de actuar frente a la injusticia.
- ◆ Actividades adaptadas al desarrollo infantil —como juegos de roles, dinámicas de reflexión emocional, ejercicios de creatividad y narrativas compartidas— promueven aprendizajes profundos que impactan positivamente tanto en el ambiente escolar como en el rendimiento académico.
- ◆ Las intervenciones que priorizan la empatía y el entendimiento mutuo, incluso sin mencionar explícitamente las identidades, logran reducir la violencia, la segregación y los estereotipos, y favorecen la construcción de entornos más inclusivos y solidarios.
- ◆ La evidencia sugiere que este tipo de enfoques no solo transforma las actitudes y relaciones entre estudiantes, sino que también mejora indicadores educativos clave, como la asistencia, la confianza y el desempeño académico, en especial entre grupos históricamente excluidos.

EL ROL DEL PERSONAL DOCENTE

El personal docente juega un papel fundamental en la promoción de la cohesión social dentro de las escuelas. Más allá de su función académica, las y los profesores son actores clave en la construcción de un ambiente seguro, inclusivo y propicio para el diálogo. Su presencia cotidiana en el aula les permite acompañar los procesos de convivencia entre estudiantes de diversos orígenes y actuar como mediadores culturales que fomenten el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad (Klaus y Siraj, 2020). Además, su cercanía con las dinámicas interpersonales les permite identificar conflictos o tensiones y guiar procesos de reflexión que contribuyan a desactivar prejuicios y estereotipos (Farmer et al.; Kimura et al., 2022).

Diversos estudios sugieren que las estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la cohesión social son más efectivas cuando el profesorado participa activamente en su diseño, implementación y evaluación (Kimura et al., 2022). Este involucramiento permite ajustar los contenidos a las dinámicas del grupo y genera un mayor sentido de apropiación. En India, por ejemplo, docentes y directivos participaron en la planificación de sesiones sobre igualdad de género, lo que facilitó su integración en las dinámicas escolares y reforzó su sostenibilidad (Dhar et al., 2022).

En términos de implementación, su participación activa ha permitido adaptar las actividades a las necesidades del grupo y sostenerlas en el tiempo. En Turquía, el profesorado aplicó durante seis meses un currículo semanal de habilidades socioemocionales, lo que permitió generar cambios positivos tanto en las actitudes como en la convivencia cotidiana (Alan et al., 2021). En contraste, hay evidencia de que intervenciones presentadas por el personal docente sin procesos de formación ni involucramiento previo tienden a tener un impacto más limitado (Dee, 2015).

En algunos casos, el profesorado también ha cumplido un rol en la medición de resultados. En programas implementados en Turquía, docentes registraron la aparición de amistades interétnicas, avances en habilidades lingüísticas y comportamientos cooperativos entre estudiantes de distinto origen (Boucher et al., 2021). Su participación en la observación sistemática de estos cambios ha contribuido a enriquecer la evaluación de las intervenciones con insumos cualitativos provenientes del aula.

La necesidad de formación previa ha sido otro elemento identificado en distintas experiencias. En intervenciones desarrolladas con población refugiada, como las implementadas en Turquía, el personal docente participó en capacitaciones que abordaron tanto el desarrollo de habilidades socioemocionales como aspectos prácticos para aplicar y dar seguimiento a las actividades. Este tipo de formación integral permitió facilitar las dinámicas con mayor seguridad, así como registrar cambios en el comportamiento del estudiantado, fortaleciendo la implementación general del programa (Alan et al., 2021; Boucher et al., 2021). Además, distintas investigaciones destacan el valor de incorporar espacios de reflexión crítica, en los que el profesorado pueda explorar sus propias experiencias, identidades y sesgos, como parte del proceso de enseñanza orientado a la inclusión (Kimura et al., 2022).

6. LECCIONES DE LA EVIDENCIA PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

Una política educativa orientada a fortalecer la cohesión social debe promover la integración plena del estudiantado, con especial atención a los desafíos que enfrentan tanto la población en movilidad como las comunidades de acogida. Las experiencias analizadas muestran que los programas más efectivos son aquellos que logran generar beneficios compartidos, fomentar el encuentro y construir objetivos comunes entre grupos diversos. Para alcanzar estos resultados, se requiere una apuesta sostenida desde la política pública que abarque múltiples dimensiones de la vida escolar.

1) Fomentar la convivencia y prevenir la xenofobia en contextos de movilidad

En entornos marcados por la movilidad humana, la simple convivencia entre estudiantes de diferentes orígenes es necesaria, pero por sí sola no basta para construir cohesión social. La evidencia demuestra que las estrategias basadas únicamente en la exposición espontánea a la diversidad tienen efectos limitados, especialmente cuando no están acompañados por espacios estructurados de reflexión, diálogo o formación en valores. Por el contrario, los enfoques activos y proactivos —que incorporan actividades deliberadas o integran habilidades socioemocionales al currículo— han mostrado mayor efectividad en la transformación de actitudes y comportamientos.

2) Integrar la cohesión social en los planes de estudio

La cohesión social no puede depender de intervenciones puntuales o extracurriculares, sino de estrategias estructurales, sostenidas en el tiempo e integradas al currículo pedagógico. Las políticas educativas deben avanzar hacia la inclusión sistemática de habilidades socioemocionales en los planes de estudio, promoviendo desde edades tempranas competencias como la empatía, la toma de perspectiva y la autorregulación emocional. Estas capacidades, además de reconocer la diversidad del estudiantado como un valor pedagógico, contribuyen a prevenir la formación de prejuicios y a construir entornos escolares más seguros, inclusivos y cooperativos.

El rol del profesorado es fundamental para implementar, sostener y escalar estrategias de cohesión social escolar. Por ello, se requieren acciones específicas en tres etapas:

- ◆ Formación inicial: incluir la gestión de la diversidad y la cohesión social como componentes transversales en los programas de formación docente, con contenidos específicos sobre prejuicios, identidad y habilidades socioemocionales. Esta preparación también debe abrir espacios para la reflexión crítica sobre la identidad y los sesgos del propio personal docente, ya que su rol en el aula

se vincula estrechamente con los mensajes explícitos e implícitos que transmiten.

- ◆ Participación en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas: fomentar que el personal docente y los equipos escolares participen de manera activa y deliberada en el diseño, la planificación y la implementación de iniciativas orientadas a la cohesión social. Esta participación —a través de enfoques colaborativos o de diseño participativo— permite adaptar las actividades a las dinámicas del aula, aumentar su pertinencia y fortalecer el compromiso institucional. Además, es necesario integrar al profesorado en los procesos de evaluación, aprovechando su conocimiento cercano del alumnado y de los cambios en el ambiente escolar, y establecer mecanismos de acompañamiento técnico y pedagógico a lo largo de todo el proceso.
- ◆ Actualización profesional continua: diseñar programas de desarrollo profesional permanente centrados en la inclusión, la prevención de la discriminación y la construcción de climas escolares respetuosos. Estos programas deben incluir espacios de intercambio entre docentes y escuelas para compartir buenas prácticas, recursos y experiencias, así como instancias de acompañamiento durante la ejecución de las actividades que permitan resolver dudas pedagógicas y ajustar estrategias en tiempo real. También es importante fomentar espacios de intercambio entre docentes y escuelas, para compartir buenas prácticas, recursos y experiencias, y crear incentivos institucionales que reconozcan su rol en la promoción de comunidades escolares cohesionadas.

3) Medir y evaluar el impacto de las intervenciones

Diseñar políticas basadas en evidencia requiere contar con instrumentos que permitan evaluar cambios en actitudes, relaciones interpersonales y el clima escolar. Las iniciativas más eficaces han incorporado sistemas de monitoreo continuo, capaces de retroalimentar las estrategias en función de los resultados observados. Para ello, pueden combinarse enfoques cuantitativos y cualitativos, desde cuestionarios estandarizados y observaciones sistemáticas en el aula hasta herramientas lúdicas adaptadas a la infancia o juegos de cooperación que evalúan inclusión, confianza y comportamientos prosociales. Incluir indicadores de cohesión social escolar en los sistemas de evaluación educativa, considerando la voz del personal docente como fuente clave para el diagnóstico, es un paso esencial para institucionalizar esta agenda.

A largo plazo, invertir en cohesión social no solo mejora las condiciones de aprendizaje, sino que también sienta las bases para una ciudadanía más democrática, empática e inclusiva. Para lograrlo, se requiere una política pública que articule intervenciones pedagógicas con acciones estructurales y que posicione a la escuela como un espacio central en la construcción del tejido social.

7. CONCLUSIONES

- ◆ El análisis de los programas destinados a fomentar la cohesión social en entornos escolares muestra que no existe una fórmula única para integrar a estudiantes de diversos orígenes. Sin embargo, es posible identificar principios comunes que aumentan su efectividad. Las estrategias pasivas, centradas en facilitar el contacto intergrupar, han demostrado ser útiles para reducir prejuicios y promover la aceptación, particularmente cuando las interacciones se dan en condiciones de igualdad, con objetivos compartidos y respaldo institucional.
- ◆ Por su parte, las intervenciones activas han contribuido a cuestionar estereotipos, fortalecer la autoestima y generar entornos escolares más inclusivos. Estas dinámicas promueven la reflexión crítica y estimulan la participación del estudiantado, incentivando cambios actitudinales más profundos. En el enfoque proactivo, el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales —como la empatía, la autorregulación emocional o la toma de perspectiva— ofrece herramientas duraderas para la convivencia y el comportamiento prosocial.
- ◆ Si bien los tres enfoques han mostrado resultados positivos, la evidencia indica que su impacto se amplifica cuando se combinan. La mera convivencia entre estudiantes de diferentes orígenes no garantiza por sí sola la cohesión social; debe acompañarse de estrategias pedagógicas deliberadas que promuevan la inclusión y transformen activamente las relaciones cotidianas dentro del aula.
- ◆ Otro hallazgo recurrente es que la duración e intensidad de las intervenciones marcan una diferencia sustantiva en sus resultados. Las iniciativas breves o aisladas pueden producir efectos temporales, pero tienden a diluirse con el tiempo. En cambio, aquellas integradas de forma sostenida en el currículo y respaldadas por el compromiso del personal docente y las autoridades escolares logran transformar de manera más consistente tanto las actitudes como el clima institucional. La formación docente en temas de diversidad y la existencia de mecanismos rigurosos para evaluar el impacto de las intervenciones también han sido factores determinantes en su éxito.
- ◆ En América Latina y el Caribe, donde niñas, niños y adolescentes migrantes enfrentan múltiples barreras de integración, resulta esencial diseñar políticas educativas que promuevan procesos de inclusión intencional y sostenida. Apostar por escuelas que enseñen a convivir en la diversidad desde edades tempranas no solo mejora el aprendizaje, sino que sienta las bases de comunidades más justas y cohesionadas. La evidencia muestra que las estrategias más prometedoras son

aquellas que tienen alcances estructurales y están integradas al currículo, y permiten desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía, la toma de perspectiva y la autorregulación. Estas competencias

fortalecen los vínculos interpersonales y mejoran tanto el bienestar como el desempeño académico, especialmente en contextos multiculturales o de exclusión.

8. REFERENCIAS

- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307–336. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001>
- Adida, C. L., Lo, A., & Platas, M. R. (2018). Perspective taking can promote short-term inclusionary behavior toward Syrian refugees. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(38), 9521–9526. <https://doi.org/10.1073/pnas.1804002115>
- Alan, S., Baysan, C., Gumren, M., & Kubilay, E. (2021). Building social cohesion in ethnically mixed schools: An intervention on perspective taking. *Quarterly Journal of Economics*, 136(4), 2147–2194. <https://doi.org/10.1093/qje/qjab009> <https://doi.org/10.1093/qje/qjab009>
- Alesina, A. and La Ferrara, E. (2005). Ethnic diversity and economic performance. *Journal of Economic Literature*, 43(3), 762–800.
- Albarosa, E. and Elsner, B. (2022) Forced migration, social cohesion and conflict: The 2015 refugee inflow in Germany. Policy Research Working Paper 9913. Washington DC: World Bank (<https://doi.org/10.1596/1813-9450-9913>).
- Anomat Ali, J., Imana, D.K. and Ocha, W. (2017). “The refugee crisis in Kenya: exploring refugee-host community causes of tensions and conflicts in Kakuma refugee camp”. *Journal of International Relations and Foreign Policy* 5(2). <http://jirfp.com/vol-5-no-2-december-2017-abstract-4-jirfp>
- Berger, R., Abu-Raiya, H., & Gelkopf, M. (2015). The art of living together: Reducing stereotyping and prejudicial attitudes through the Arab-Jewish Class Exchange Program (CEP). *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 678–688. <https://doi.org/10.1037/edu0000015>
- Bonilla, S., Dee, T. S., & Penner, E. K. (2021). Ethnic studies increases longer-run academic engagement and attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(37), e2026386118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2026386118>
- Boucher, V., Tumen, S., Vlassopoulos, M., Wahba, J., & Zenou, Y. (2021). Ethnic Mixing in Early Childhood: Evidence from a Randomized Field Experiment and a Structural Model. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3823627>
- Brenick, A., Lawrence, S. E., Carvalho, D., & Berger, R. (2019). Teaching tolerance or acting tolerant? Evaluating skills- and contact-based prejudice reduction interventions among Palestinian-Israeli and Jewish-Israeli youth. *Journal of School Psychology*, 75, 8–26. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.001>
- Bruns, B. & Luque, B. (n.d.). *Great Teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean* [Text/HTML]. World Bank. Retrieved August 5, 2024, from <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/833781468238477204/Great-Teachers-how-to-raise-student-learning-in-Latin-America-and-the-Caribbean>

- Carron, A.V.; Brawley, L.R.; Widmeyer, W.N. The Measurement of Cohesiveness in Sport Groups. In *Advancements in Sport and Exercise Psychology Measurement; Fitness Information Technology*. Morgantown, WV, USA, 1998; pp. 213–226
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469–488. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x>
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the Racial Achievement Gap: A Social-Psychological Intervention. *Science*, 313(5791), 1307–1310. <https://doi.org/10.1126/science.1128317>
- Copur-Gencturk, Y., Thacker, I., & Cimpian, J. R. (2022). Teacher bias in the virtual classroom. *Computers & Education*, 191, 104627. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104627>
- de Gendre, A., Karbownik, K., Salamanca, N., & Zenou, Y. (2024). *Integrating Minorities in the Classroom: The Role of Students, Parents, and Teachers*.
- Daga, G., López Bóo, F., & Van der Werf, C. (2024). *Cre- cer en movimiento: Desafíos y oportunidades para la primera infancia migrante* (Nota Técnica No. IDB-TN-02982). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/crecer-en-movimiento-desafios-y-oportunidades-para-la-primera-infancia-migrante>
- Dee, T. S. (2015). Social Identity and Achievement Gaps: Evidence from an affirmation intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/19345747.2014.906009>
- Dhar, D., Jain, T., & Jayachandran, S. (2022). Reshaping adolescents' gender attitudes: Evidence from a school-based experiment in India. *American Economic Review*, 112(3), 899–927. <https://doi.org/10.1257/aer.20201112>
- Elías, A., Granada, I., Näslund-Hadley, E., Ortiz, P., Romero, J., & Dávalos, A. (2024). *Migración y educación: Desafíos y oportunidades*. Banco Interamericano de Desarrollo, Unidad de Migración y División de Educación. <https://publications.iadb.org/es/migracion-y-educacion-desafios-y-oportunidades>
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Tveitereid, K. (2024). Inclusion of immigrant students in schools: The role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 440–455. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher Attunement and Social Dynamics Management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286–305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., & Alegre, A. (2019). Improving social cohesion in educational environments based on a sociometric-oriented emotional intervention approach. *Education sciences*, 9(1), 24. <https://doi.org/10.3390/educsci9010024>
- Georgiadis, F., Koutsouri, A., & Zisimos, A. (2011). Educational interventions on "otherness": Co-operative learning through intercultural children's literature in Muslim minority schools in Greece. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 31(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/13602004.2011.556888>
- Gian Antonio, D. B. (2017). Vicarious, extended and imagined intergroup contact: A review of interventions based on indirect contact strategies applied in educational settings. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 1, 3–21. <https://doi.org/10.4473/TPM24.11>
- Grapin, S. L., Griffin, C. B., Naser, S. C., Brown, J. M., & Proctor, S. L. (2019). School-based interventions for reducing youths' racial and ethnic prejudice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 154–161. <https://doi.org/10.1177/2372732219863820>
- Grimminger-Seidensticker, E., & Möhwald, A. (2020). Enhancing social cohesion in PE classes within an intercultural learning program: Results of a quasi-experimental intervention study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 316–329. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741532>
- Giunti, S., Guariso, A., Mendola, M., & Solmone, I. (2025). *Hacking anti-immigration attitudes and stereotypes: A field experiment in Italian high schools* (IZA Discussion Paper No. 17978). IZA Institute of Labor Economics. <https://docs.iza.org/dp17978.pdf>

- Harrist, A. W., & Bradley, K. D. (2003). "You can't say you can't play": Intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 185–205. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00024-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00024-3)
- Hangartner, D., Dinas, E., Marbach, M., et al. (2019). 'Does exposure to the refugee crisis make natives more hostile?' *American Political Science Review* 113(2): 442–455 (<https://doi.org/10.1017/S0003055418000813>).
- Hymel, S., & Katz, J. (2019). Designing classrooms for diversity: Fostering social inclusion. *Educational Psychologist*, 54(4), 331–339. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098>
- Holloway, K., & Sturridge, C. (2022). *Social cohesion in displacement: The state of play* (HPI Working Paper). Humanitarian Policy Group, ODI. <https://odi.org/en/publications/social-cohesion-in-displacement-the-state-of-play/>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Keles, S., Munthe, E., & Ruud, E. (2024). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 924–939. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1979670>
- Kimura, A. M., Antón-Oldenburg, M., & Pinderhughes, E. E. (2022). Developing and teaching an anti-bias curriculum in a public elementary school: Leadership, K-1 teachers', and young children's experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 183–202. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1912222>
- King, E., Samii, C., & Snilstveit, B. (2010). Interventions to promote social cohesion in sub-Saharan Africa. *Journal of Development Effectiveness*, 2(3), 336–370. <https://doi.org/10.1080/17449057.2010.504552>
- Klaus, S., & Siraj, I. (2020). Improving Roma participation in European early childhood education systems through cultural brokering. *London Review of Education*, 18(1). <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.04>
- Kok, X. W., & Yang, W. (2022). 'Quilting' a play-based anti-bias curriculum for very young children: The Mosaic Approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(6), 827–851. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2009534>
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lampret, A. (2021). Contact-based interventions to reduce ethnic prejudice against migrants and ethnic minorities in the school context: A systematic literature review. In A. Kozina & N. Wiium (Eds.), *Positive Youth Development in Contexts* (pp. 179–208). Pedagoški inštitut. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-341-7.179-208>
- Lautenbach, F., Korte, J., Möhwald, A., Heyder, A., & Grimmer-Seidensticker, E. (2020). A 14-Week intervention study on changing preservice teachers' psychological perspectives on inclusion: Explicit and implicit attitudes, self-efficacy, and stress perception toward inclusion. *Frontiers in Education*, 5, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00007>
- López Villamil, S. (2025). Social cohesion in the context of the Venezuelan displacement to Colombia, IDOS Discussion Paper, No. 14/2025, ISBN 978-3-96021-259-1, German Institute of Development and Sustainability (IDOS), Bonn, <https://doi.org/10.23661/idp14.2025>
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 337.
- Marsh, K., & Dieckmann, S. (2017). Contributions of play-ground singing games to the social inclusion of refugee and newly arrived immigrant children in Australia. *Education 3-13*, 45(6), 710–719. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347128>
- Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/1368430213510573>
- Myers, Emily & Sacks, Audrey & Tellez, Juan F. & Wibbels, Erik, 2024. "Forced displacement, social cohesion, and the state: Evidence from eight new studies," *World Development*, Elsevier, vol. 173(C).

- Müller, T., Pannatier, P., & Viarengo, M. (2022). *Labor market integration, local conditions and inequalities: Evidence from refugees in Switzerland* (Policy Research Working Paper No. 9914). Washington, DC: World Bank Group. <https://documents.worldbank.org/curated/en/744751643249598650/Labor-Market-Integration-Local-Conditions-and-Inequalities-Evidence-from-Refugees-in-Switzerland>
- Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019). Ethnic diversity and inclusive school environments. *Educational Psychologist*, 54(4), 306–321. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923>
- Northwestern University, Jayachandran, S., Jain, T., Indian School of Business, Dhar, D., & Bill & Melinda Gates Foundation. (2018). *Impacts of breakthrough's school-based gender attitude change programme in Haryana, India* (2018th ed.). International Initiative for Impact Evaluation (3ie). <https://doi.org/10.23846/PW21E89>
- Oder, E. (2005). The social cohesion role of educational organizations: Primary and secondary schools. *Peabody Journal of Education*, 80(4), 78–88. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8004_6
- O'Neill, B. E. (2013). Improvisational play interventions: Fostering social-emotional development in inclusive classrooms. *Young Children*.
- Rao, G. (2019). Familiarity does not breed contempt: Generosity, discrimination, and diversity in Delhi schools. *American Economic Review*, 109(3), 774–809. <https://doi.org/10.1257/aer.20180044>
- Reimer, N. K., Love, A., Ralf, W., & Miles, H. (2021). Building social cohesion through intergroup contact: Evaluation of a large-scale intervention to improve intergroup relations among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(6), 1049–1067. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01400-8>
- Sacks, A., Winkler, S., Myers, E., Tellez, J. F., & Wibbels, E. (2022). *Social cohesion and forced displacement: A synthesis of new research* (World Bank Report). Washington, DC: World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/96b682aa-c330-518e-ab56-7ad-0cadabb0e/content>
- Sambanis, N. and Shayo, M. (2013). Social identification and ethnic conflict. *American Political Science Review*, 107(2):294–325.
- Smith, L., Howard, D.A., Giordano, M., et al. (2021) Local integration and shared resource management in protracted refugee camps: findings from a study in the Horn of Africa. *Journal of Refugee Studies* 34(1): 787–805. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez010>.
- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., Torres, D., & De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down Syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x>
- Spinner, L., Tenenbaum, H. R., Cameron, L., & Wallinheimo, A.-S. (2021). A school-based intervention to reduce gender-stereotyping. *School Psychology International*, 42(4), 422–449. <https://doi.org/10.1177/01430343211009944>
- Spyropoulou, E., Surlantzi, A., Karakosta, A., Kotsampasoglou, M., & Giovazolias, T. (2022). Longitudinal evaluation of friendship project: A multicultural – antiracist program for elementary school children. *Current Psychology*, 41(5), 3111–3123. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00842-w>
- Tondok, M. S., Suryanto, S., & Ardi, R. (2022). Intervention program to reduce religious prejudice in education settings: A scoping review. *Religions*, 13(4), 299. <https://doi.org/10.3390/rel13040299>
- Turner, R. N., & Brown, R. (2008). Improving children's attitudes toward refugees: An evaluation of a school-based multicultural curriculum and an anti-racist intervention 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(5), 1295–1328. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00349.x>
- UNESCO (2015). Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000233137>
- UNICEF (2025). Informe anual de UNICEF 2024. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/es>
- Ülger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E., Reichle, B., & Gaertner, S. L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology*, 67, 88–103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.002>

- Valero, D., Redondo-Sama, G., & Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: A factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787–802. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Vrdoljak, A., Jelić, M., Čorkalo Biruški, D., & Stanković, N. (2023). Efficacy of imagined contact intervention with children and adolescents in reducing negative intergroup outcomes: A systematic review. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09869-w>
- Wright, A. J., Moffitt, U., Jungbluth, J., Cuadrado, I., Mulvey, K. L., Rapp, D. N., & Rutland, A. (2021). Interventions to improve intergroup attitudes and relations in youth: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 92(1), e70–e88. <https://doi.org/10.1111/cdev.13405>

9. APÉNDICE A - RESUMEN DE INTERVENCIONES

ENFOQUE PASIVO

FAMILIARITY DOES NOT BREED CONTEMPT: GENEROSITY, DISCRIMINATION, AND DIVERSITY IN DELHI SCHOOLS



Rao, Gautam (2019)



India



Contacto directo

NIVEL EDUCATIVO / EDAD

2° - 5° grado, entre 7 y 11 años

POBLACIÓN / DIVERSIDAD

Segregación económica

MUESTRA

17 escuelas, 2,300 estudiantes

RESULTADOS

El estudio demuestra que la convivencia entre estudiantes de contextos socioeconómicos diversos ayuda a incrementar las actitudes de inclusión de estudiantes de alto nivel económico y a reducir la discriminación a estudiantes de bajos recursos.

ETHNIC MIXING IN EARLY CHILDHOOD: EVIDENCE FROM A RANDOMIZED FIELD EXPERIMENT AND A STRUCTURAL MODEL



Boucher, Vincent; Tumen, Semih; Vlassopoulos, Michael; Wahba, Jackline; Zenou, Yves (2021)



Turquía



Contacto directo

NIVEL EDUCATIVO / EDAD

Preescolar, 5 años

POBLACIÓN / DIVERSIDAD

Migrante o refugiada

MUESTRA

604 estudiantes, 11 escuelas

RESULTADOS

La exposición a niñas y niños de distintos orígenes étnicos conduce a un aumento en la formación de amistades interétnicas, especialmente entre los niños turcos.

ENFOQUE ACTIVO

SOCIAL IDENTITY AND ACHIEVEMENT GAPS: EVIDENCE FROM AN AFFIRMATION INTERVENTION



Dee, Thomas S. (2015)



Estados Unidos



Congruencia en los valores y autoestima

NIVEL EDUCATIVO / EDAD

7° - 8° grado, entre 12 y 14 años

POBLACIÓN / DIVERSIDAD

Segregación étnica

MUESTRA

6 escuelas, 2500 estudiantes

RESULTADOS

El tratamiento condujo a mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento de los estudiantes minoritarios en entornos de aula más apoyadores.

RESHAPING ADOLESCENTS' GENDER ATTITUDES: EVIDENCE FROM A SCHOOL-BASED EXPERIMENT IN INDIA



Dhar, Diva; Jain, Tarun; Jayachandran, Seema (2022)



India



Influencia de pares: discusión y diálogo

NIVEL EDUCATIVO / EDAD

7° - 10° grado, entre 12 y 15 años

POBLACIÓN / DIVERSIDAD

Género

MUESTRA

314 escuelas, 14,000 estudiantes

RESULTADOS

El programa hizo que las actitudes fueran más favorables hacia la igualdad de género. El programa también condujo a un comportamiento autoinformado más igualitario en términos de género. Los resultados perduraron después de dos años.

ENFOQUE ACTIVO

COMBATING LGBTPHOBIA IN SCHOOLS: EVIDENCE FROM A FIELD EXPERIMENT IN FRANCE



Carcillo, Stéphane Valfort ,
Marie-Anne; Vergara Merino ,
Pedro (2025)



Francia



Influencia de pares:
discusión y diálogo

NIVEL EDUCATIVO / EDAD

8° - 12° grado, 13-18 años

POBLACIÓN / DIVERSIDAD

LGBTQ+

MUESTRA

75 escuelas, 10,356 estudiantes

RESULTADOS

Los resultados mostraron un aumento notable en la disposición de los estudiantes a cuestionar los estereotipos y adoptar actitudes más inclusivas hacia las personas LGBTQ+.

HACKING ANTI-IMMIGRATION ATTITUDES AND STEREOTYPES: A FIELD EXPERIMENT IN ITALIAN HIGH SCHOOLS



Giunti, Sara Guariso , Andrea;
Mendola ,Mariapia; Irene,
Solmone (2025)



Italia



Influencia de pares:
discusión y diálogo

NIVEL EDUCATIVO / EDAD

8° - 12° grado, 13-18 años

POBLACIÓN / DIVERSIDAD

Migrante y refugiada

MUESTRA

40 escuelas, 4,500 estudiantes

RESULTADOS

El programa generó actitudes y comportamientos más positivos hacia las personas migrantes, especialmente en clases con mayor diversidad. En cuanto a los mecanismos, la intervención redujo las percepciones erróneas del estudiantado y modificó las normas percibidas en torno a la migración, aunque no tuvo impacto sobre los sesgos implícitos, la empatía ni los contactos sociales.

ENFOQUE PROACTIVO

ETHNIC STUDIES INCREASES LONGER-RUN ACADEMIC ENGAGEMENT AND ATTAINMENT



Bonilla, Sade; Dee, Thomas S.; Penner, Emily K. (2021)



Estados Unidos



Entrenamiento cognitivo y socioemocional

NIVEL EDUCATIVO / EDAD

📌 9° grado, 14 y 15 años

POBLACIÓN / DIVERSIDAD

📌 Segregación étnica y económica

MUESTRA

📌 5 escuelas, 1,405 estudiantes

RESULTADOS

📌 La intervención aumentó significativamente el rendimiento académico, la asistencia, la probabilidad de graduarse de la escuela secundaria y de matrícula en la educación postsecundaria.

BUILDING SOCIAL COHESION IN ETHNICALLY MIXED SCHOOLS: AN INTERVENTION ON PERSPECTIVE TAKING



Alan, Sule; Baysan, Ceren; Gumren, Mert; Kubilay, Elif (2021)



Turquía



Entrenamiento cognitivo y socioemocional

NIVEL EDUCATIVO / EDAD

📌 3° a 6°, 8 a 12 años

POBLACIÓN / DIVERSIDAD

📌 Migrante o refugiada

MUESTRA

📌 80 escuelas, 6,500 estudiantes

RESULTADOS

📌 El programa fue altamente efectivo en la reducción de la violencia de alta intensidad en el aula, redujo la exclusión social y la segregación étnica, aumentó la confianza, la reciprocidad y la cooperación entre estudiantes, así como las actitudes altruistas.



Canada

