

UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION FACULTAD DE
COMUNICACIÓN, HISTORIA Y CS. SOCIALES

TRABAJO SOCIAL



UCSC

“Revisión sistemática sobre el proceso de inserción escolar en niños, niñas y adolescentes migrantes que participan del sistema educacional chileno”

Informe de memoria para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social

Profesor Guía: Sr. Fernando Bustamante Durán

Alumna: Srta. Karina Peña Mueña

Concepción, enero 2021

Índice

I. Tema de investigación.....	3
II. Problematización.....	3
III. Justificación	5
IV. Preguntas de investigación.....	7
V. Objetivos de la revisión sistemática	7
VI. Marco conceptual.....	8
VII. Marco Teórico – normativo.....	12
VIII. Metodología	19
Tabla N° 2 Textos seleccionados	24
IX. Resultados	28
X. Discusión / análisis de resultados.....	39
XI. Conclusiones y propuestas	48
Conclusiones.....	48
Propuestas de investigación.....	50
Propuestas de intervención.....	51
XII. Referencias	53

I. Tema de investigación

“Proceso de inserción escolar en niños, niñas y adolescentes migrantes que participan del sistema educacional formal chileno”

II. Problematización

Una de las cualidades del ser humano es ser gregario, los constructos mentales de los individuos se van adquiriendo a medida que interactúan entre ellos mismos, la cultura y valores los definen como personas y son muchas veces dictaminados según la sociedad en la que están insertos, pero las exigencias de la vida y la búsqueda de nuevas oportunidades son factores que impulsan a muchos a emigrar de su país de origen y, por ende, a otra sociedad a la cuál es necesario adaptarse. En el caso de Chile, este es expulsor, pero a la vez receptor de inmigrantes, según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018) “en los últimos 25 años el porcentaje de inmigrantes internacionales ha crecido en forma constante... Esta proporción fue 1,3% en el Censo de 2002 (187.008 personas) y alcanzó a 4,4% en el Censo 2017, con 746.465 inmigrantes internacionales” (p.3).

Profundizando un poco más en el concepto de migración, Ruiz (2002) expone que es “entendida como desplazamientos de personas que tienen como intención un cambio de residencia de un lugar de origen a otro destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división política-administrativa” (p.13).

Al salir de su país de origen, la primera acción que realiza la persona migrante, como se menciona anteriormente, es encontrarse de frente con una sociedad en mayor o menor grado diferente a la suya, donde la persona que emigra, debe establecer comunicación con la cultura receptora (modismos propios del lugar o idioma) y sobrellevar un entorno social diferente (Poblete, Rivera y Salazar, 2019); Linton (1983, citado en Alcalá, 2000) entiende cultura como “la configuración de la cultura aprendida y de los resultados de la conducta cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad” (p.58); sin embargo, se hace más complejo, cuando la persona aún se encuentra construyendo dichas pautas de conducta, es decir su formación psicosocial no está completa, hablamos de los niños, niñas y adolescentes.

Este proceso específico de desarrollo humano, en la niñez y adolescencia, “tiene implicaciones muy serias en todos los niveles: la formación de la identidad y la conciencia del niño, en la formación de sus capacidades cognitivas y en la formación de sus actitudes,

afectos y normas morales” (Del Río, 1992, p.65); siguiendo la línea del autor mencionado “el contexto proporciona fines y motivos, recursos y medios, así como constricciones o limitaciones y resulta integral tanto para la formación de la actividad real concreta de un momento como para la formación de los sistemas psicológicos de actividad del niño” (p.65). Por ende, un cambio en el contexto cultural provocaría una discordancia en el modelo actual aprehendido y los modelos que en el nuevo contexto se le imponen.

Se suma a esto la complejidad de la adolescencia como bien dice Erikson, (1968, citado en Mera, Martínez de Taboada y Costalat- Founeau, 2014):

La cuestión del impacto de la migración en la identidad adquiere una relevancia particular y se amplifica en el caso de los jóvenes inmigrantes de primera generación, quienes deben enfrentar la tarea de adaptarse a una nueva cultura y escenarios sociales en una etapa del desarrollo cuyo principal desafío es la construcción de un sentido del sí mismo en el cual se articulen, de manera coherente, aspectos personales (autobiográficos) y culturales (sociales y étnicos), posibilitando la elaboración de un proyecto vital, a través del cual puedan desplegar sus capacidades. (p.222)

Por otra parte, Chile ha empleado esfuerzos en políticas protectoras y reguladoras en muchos ámbitos, garantizando en diversos tratados, convenios y leyes los derechos básicos a los NNA migrantes tales como el acceso a la educación, los establecimientos educativos son donde pasan más tiempo y, por ende, se hace necesario saber cuál es su rol frente a la realidad anteriormente mencionada. Los lineamientos de la educación en Chile mencionan ser respetuosos con la diversidad cultural, promoviendo acciones para la validación de todas las formas; la Ley N° 20.845 de inclusión escolar, busca abordar a este tipo de minorías (migrantes) e incluirlas de manera efectiva.

Siguiendo la línea en el caso de los niños migrantes Zúñiga (2011) advierte sobre su escolarización que:

Su socialización los pone en contacto con mundos simbólicos rivales que se les presentan por vía de agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales y exámenes. Cada uno de estos universos sociales es presentado a los niños como mundos contundentes, cerrados, inevitables y legítimos. (p.15)

Bajo la premisa que advierte Zúñiga, la educación responde a este desafío como herramienta para romper la brecha que existe entre dos culturas, ayudando a movilizar recursos para subsanar y aligerar dicho cambio contextual en ambas partes, generando espacios de diálogo y respeto.

En sí, teniendo en cuenta, el contexto actual en materia de migración, los factores que implican un cambio contextual en niños, niñas y adolescentes y el derecho a la educación que garantiza la inclusión de todas las culturas en la nación, el actual trabajo, propone, revisar sistemáticamente la información ya disponible, evidenciando procesos actuales que se están viviendo en instituciones educativas a lo largo del territorio chileno, revisando únicamente experiencias empíricas, que sirvan como contextualización de lo que pasa frente a la temática de inserción escolar en los NNA migrantes, teniendo en cuenta las acciones concretas que realizan las instituciones educativas para enfrentar la diversidad de minorías, asociando la realidad a los discursos y lineamientos que ofrece el Estado.

III. Justificación

Desde la perspectiva científica, existen líneas temáticas que han despertado interés recientemente, como por ejemplo migración y educación (Stefoni, C. & Stang, F. 2017, p.117), esto como respuesta al crecimiento del fenómeno de la migración y las constantes referencias a los problemas de inserción cultural de los migrantes o sus hijos(as). En Chile, la migración ha crecido con fuerza en los últimos años y el sistema educativo, responsable de la preparación de la inserción social de las nuevas generaciones, está sintiendo el impacto de este cambio poblacional. Según datos estadísticos proporcionados por el MINEDUC (2018) desde el año 2016 se ha evidenciado un aumento constante de la cantidad de estudiantes extranjeros y extranjeras en el sistema. De 2016 a 2017, la matrícula extranjera creció en un 27%, mientras que de 2017 a 2018 lo hizo en un 47%. (p.2); resulta ser un tema atrayente, por lo anteriormente expuesto. Sin embargo, los resultados de la Organización de los Estados Americanos (2011, citado en Hernández, 2016) demuestran que el tema todavía no logra convertirse en un campo de investigación propio (p.152); que los estudios que evalúan la aplicación de la educación intercultural en Chile coinciden en señalar la dificultad que el sistema educacional ha tenido para reconstruir percepciones positivas acerca del aporte que la comunidad migrante brinda al país (Tsparli-Kitsara & Kaseris, 2006, citado en Salas, N. et al, 2017,p.3); y otros lisa y llanamente consideran que, en el caso de Chile, la investigación es aún insuficiente, pese que mucha de ella tiende a estar alineada con la evidencia internacional. (Castillo, Santa-cruz & Vega, 2018, p.25).

Por otra parte, la educación formal tiene una función socializadora, lo que implica aportar al desarrollo de habilidades para enfrentar los desafíos del mundo, las herramientas que se entregan en las instituciones educativas pueden jugar un rol relevante en el proceso de inserción a la nueva cultura, por ende el conocer las formas de

articulación entre culturas que ejecuta la escuela permite evaluar las dificultades y limitaciones, así como las fortalezas que ha tenido dicho proceso, este es otro punto relevante de la revisión sistemática , ya que permite identificar puntos de encuentro y puntos disimiles que permitan observar la mirada que se tiene sobre la inclusión de esta minoría en Chile.

Los resultados que los textos revisados entregan respecto a la forma en la que responden las instituciones educativas, son importantes para la elaboración de futuras intervenciones orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, permitiendo que el establecimiento educativo entregue experiencias de aprendizaje significativos a todo el alumnado independiente de sus características personales, formando así ciudadanos libres y con igualdad en dignidad de derechos; permitiendo a la vez, captar elementos nuevos que permitan desempeñar el rol del trabajador social en materias de inclusión escolar. Desde la preocupación y aporte que el TRS hace al área educacional, esta revisión sistemática pretende aportar conocimientos relevantes que les permitan comprender las complejidades del proceso de inserción escolar y de las relaciones interculturales que se dan en los establecimientos educacionales pudiendo tener una idea preconcebida que le permita evaluar en conjunto a otros actores que componen la comunidad educativa, qué acciones tienen un impacto más significativo en el bienestar de los NNA y orientar el desarrollo de sus procesos de intervención.

IV. Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la experiencia en educación formal que tienen los niños, niñas y adolescentes en el sistema educacional chileno?
2. ¿Cuál es la disposición de los docentes chilenos frente a la interculturalidad?
3. ¿Qué normativas actuales están presentes en el proceso de inserción de alumnos migrantes en el sistema educativo chileno?

V. Objetivos de la revisión sistemática

Objetivo general

Revisar sistemáticamente investigaciones sobre el proceso de inserción escolar en NNA migrantes que participan del sistema educacional chileno.

Objetivos específicos

1. Indagar sobre la experiencia en educación formal de niños, niñas y adolescentes migrantes en Chile.
2. Indagar en la disposición de los docentes frente a la interculturalidad.
3. Reconocer la presencia de normativas actuales en las acciones empleadas en los establecimientos educativos.

VI. Marco conceptual

El presente marco conceptual, pone en relevancia las diferentes nociones que favorecen una ideal comprensión del tema en general, partiendo con la diversidad en Chile, que es el concepto madre al hablar de cualquier minoría de personas; este ha sido un hecho innegable que se ha dado desde siempre, existiendo personas de diferentes géneros, religiones, ideologías e incluso culturas, por ende, el aula y las instituciones educativas, no están exentas de ésta. El concepto de la diversidad dentro del aula responde a diferentes características que poseen los niños niñas y adolescentes, éstas se pueden atribuir a la formación, experiencia, nivel de vulnerabilidad, personalidad, entre otros. Mountaner (S.F) menciona que la diversidad en el ser humano presenta tres características claves: es un hecho natural, complejo y múltiple.

Dentro de ésta diversidad, se encuentra la migración, la cual ha tenido larga data, la región de Arica y Parinacota, recibe desde antaño migrantes provenientes de Perú y Bolivia, quienes corresponderían a los migrantes tradicionales, pero durante los últimos años, Chile cuantifica una concentración no menor de migrantes caribeños, los cuáles han sido catalogados como inmigrantes nuevos (Stefoni et al, 2016; Stefoni y Stang, 2017), ya que gran parte de su cultura e inclusive su idioma es diferente a la cultura chilena. Para comprender a cabalidad las características de las personas que emigran, la UNESCO (2003) define a migrantes internacionales como:

personas que viven temporal o permanentemente en un país del cual no son nacionales. El término 'migrante' se refiere a los casos en los que la decisión de emigrar ha sido tomada libremente por el individuo en cuestión, sin la intervención de factores externos. Por lo mismo, los migrantes se diferencian de los refugiados y solicitantes de asilo. (p.25)

Frente a esta realidad, Chile ha tomado diversas medidas para asegurar la calidad de vida y derechos humanos a estas personas que se incorporan al país, ratificando varios acuerdos para la protección de los derechos de las personas inmigrantes entre ellos la "Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares" que fue promulgado el 12 de abril del 2005.

El derecho a la educación es primordial para el pleno desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, siendo fundamental para que se enriquezcan personalmente, como para favorecer el crecimiento de la sociedad en la que éste participa. Sin embargo, cada sociedad tiene una cultura propia y conjuntos de intangibles que se expresan en tradiciones, valores, normas explicita o implícitas, lo que conforma parte de la sociedad. Si

bien se entiende que la cultura responde a su contexto, este término es polémico y bastante amplio, pero es necesario definirlo, para abordar el siguiente concepto, para efecto de este trabajo utilizaremos dos definiciones, una de Parsons (1951, citado en Kuper, 1999):

la cultura se convirtió en un paraguas terminológico para el reino de las ideas y los valores, su medio era la circulación de símbolos, los objetos culturales son elementos simbólicos de las tradiciones, ideas o creencias símbolos expresivos o patrones de valores, la cultura. La cultura entraba en la acción, pero también tenía vida propia...(p.71)

Y otra de Salazar (1991), ya que para él supone, "que todo aquello que no surge espontáneamente es típicamente humano y, por lo tanto, una manifestación cultural: es pues la cultura todo lo creado por el hombre frente a la naturaleza; es la "rebelión consciente del hombre contra el curso natural de las cosas"; es el paso inicial para ser hombre (p.2).

La dificultad principal que tienen los migrantes es enfrentarse al desafío de adaptarse a una sociedad que no es la suya y que podría rechazarlos (UNESCO, 2005). Generalmente este conflicto aparece en asegurar los mismos derechos que tienen los nativos de una sociedad civil, lo cual, por lo dicho anteriormente, Chile se ha encargado de suplir, pero una consecuencia inherente de este cambio de sociedad es el denominado choque cultural, que se produce al entrar en contacto con otra cultura, Adler (1975, citado en Uribe, D. 2015) clarifica el concepto de choque cultural desde lo descriptivo y explicativo

El choque cultural es ante todo un conjunto de reacciones emocionales frente a la pérdida de la percepción de refuerzos o retroalimentación de la propia cultura. Enfrentándose a los nuevos estímulos culturales que tienen poco o ningún sentido, y a la falta de comprensión de las experiencias nuevas y diversas. Puede abarcar sentimientos de impotencia, irritabilidad, y el temor de ser engañados, contaminado, herido o no bienvenido. (p.7)

Para abordar este choque cultural, en las instituciones educativas, han surgido diferentes enfoques y conceptos, los cuales podrían asemejarse, al grado de no percibir la brecha existente en su significado, se hace necesario aclararlos, ya que, dentro de la praxis, dichas diferencias derivarían en un alto impacto en los resultados, además de incluir ciertos conceptos que son relevantes a la hora de comprender el análisis.

La integración e inclusión son dos conceptos que derivan y responden a la diversidad existente dentro de las aulas, las características individuales conviven dentro del grupo

curso y en la comunidad educativa. Al aceptar el innegable hecho de que existe una variada gama de individuos, la educación debe hacer frente a esta diversidad para atender y propender la accesibilidad de conocimiento a todos.

El Estado chileno, a través de la Ley 20.370, en el artículo 3, garantiza el acceso a la educación de todos los niños, niñas y/o adolescentes que residen en nuestro país, sin importar su condiciones, características y circunstancias, bajo esta premisa el Estado de Chile responde a la integración de todos los grupos minoritarios, a través del proyecto de integración educativa. Barrio de la Fuente (2009) escribe al respecto: “el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela” (p.16). A esto se le denomina integración educativa donde se pretende incorporar a la persona al sistema ya establecido y normalizado, donde la educación tiene una función homogenizante.

En un concepto que evite la segregación, subdivisión u omisión de grupos de NNA con necesidades diferentes y avance hacia un enfoque más amplio, surgió dentro de un “contexto de debate “Educación para Todos” (EPT), iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, el concepto de inclusión educativa”. (Ainscow, M. 2003, p.2). Dicho concepto está determinado por muchas contradicciones y dista de ser sencillo, sin embargo se encontró elementos similares en las definiciones de inclusión tales como: “La inclusión es un proceso, la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras, inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo” (Ainscow,2003, p.7).

Por ende, la integración se dirige a incorporar al individuo al contexto, anulando las diferencias que lo componen, para que comparta las características y derechos de la mayoría; en cambio la inclusión valora la diversidad como una característica inherente de todos los seres humanos, por consiguiente, el contexto se adaptara en función de las necesidades de cada individuo, sin restar los derechos básicos que se les otorgan a todos los individuos por igual.

Se puede concluir entonces que la diferencia principal entre integración e inclusión es la manera en que se aborda la diversidad, promoviendo enfoques transversales que no estigmaticen ni excluyan, a grupos vulnerables o marginados, pues tal y como dice el Informe Mundial de la UNESCO (2009):

En lugar de intentar preservar la identidad (de cada cultura) en todas sus formas, debería hacerse hincapié en concebir nuevas estrategias que tengan en cuenta estos cambios y permitan, al mismo tiempo, que las poblaciones vulnerables “respondan” al cambio cultural más eficazmente. Todas las tradiciones vivas están sometidas a una continua reinención de sí mismas. La diversidad cultural, al igual que la identidad cultural, estriba en la innovación, la creatividad y la receptividad a nuevas influencias. (p. 6)

Retomando la diversidad en el aspecto cultural, Chile desde que se constituyó como Estado ha tenido culturas y etnias indígenas diversas, al respecto, se han adoptado palabras como la multiculturalidad, ateniéndose al desglose de su palabra, es dar cuenta y asimilar que existen multi -muchas- culturas, pero, “este término posee un carácter más bien descriptivo, constatando la existencia de culturas diversas en una misma sociedad, pero no realiza un abordaje a la diversidad en sí”(MINEDUC, 2017, p.41), por ende, resulta más adecuado hablar de interculturalidad o -entre- culturas, la cual favorece y devela los procesos que se realizan culturalmente, ya sea reconociendo y haciéndose cargo de las simetrías de poder, promoviendo condiciones de igualdad y buscando formas de coexistencia ideal para todas las culturas que habitan en un mismo sector.

Todos los términos mencionados facilitan dentro de la educación los procesos de inclusión de NNA migrantes, suavizando los efectos del choque cultural. Sin embargo, existen otros conceptos que se hace necesario aclarar, ya que éstos también forman parte de la respuesta ante la diversidad y que están presentes en los fenómenos culturales.

El asimilacionismo, es un concepto que se observó por primera vez hace muchos años, contextualizado en tiempos de guerra, donde la población migrante se veía obligada a “chilenizarse” y dejar de lado sus raíces, el Ministerio de Educación (2017) en las “orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros” define la noción de asimilación cultural haciendo referencia

A la integración de un grupo cultural al interior de otro en una relación de subordinación/ privilegio. La asimilación es un proceso que implica diferentes grados de pérdida de la cultura del grupo que es asimilado (aculturación) a la vez que se adoptan los elementos de la cultura dominante. (p. 39)

Este concepto responde a un fenómeno que se da de forma diferente a los conceptos antes expuestos, en los contextos educativos contiene una perspectiva de omisión a las diferencias entre los grupos, con la premisa de que “son todos iguales” invisibilizando y por ende subordinando la cultura del NNA migrante.

Otro concepto que surge bajo este mismo alero, son ciertas actitudes que van más allá de la omisión, hablamos del prejuicio, este es el resultado de las concepciones que se han inculcado principalmente en la temprana edad, dicho concepto se entiende según Stangor (2009, citado en Salas et al. 2017) como una “caracterización negativa hacia sujetos que comparten elementos de asociación social similar” (p.3). Este término podría o no estar asociado a la discriminación, ya que no es una correlación segura, el hecho de poseer un prejuicio no te lleva a discriminar explícitamente, pero podría afectar en las decisiones que se tome frente a determinadas situaciones.

VII. Marco Teórico – normativo

El enfoque de los derechos del niño se da de manera transversal a medida que se desarrolla el proyecto, este permite evaluar cada uno de los planteamientos y resultados a través del interés superior del niño, viendo a este como sujeto de derecho, con el fin de aportar elementos claves para el bienestar psicosocial del alumnado migrante y sus pares. Existen elementos fundamentales dentro del núcleo familiar tales como dinámicas de vinculación afectiva, apegos, empatía, reconocimiento y buenos tratos hacia los NNA, sin embargo, a nivel externo también deben darse espacios apropiados que promuevan la libre expresión, la promoción de su cultura, la enseñanza de valores y el aprendizaje de elementos básicos para su desarrollo personal y social, dentro de estos últimos aspectos se enmarca la educación formal.

La educación en Chile ha ido evolucionando en mejoras para el bienestar del alumnado, siendo el segundo país con menos tasas de deserción en Latinoamérica, más específicamente un 14% (CEPAL, 2002), además tiene un amplio nivel de accesibilidad a los diferentes niveles que imparte. Sin embargo, la existencia de establecimientos educativos con diversas formas de pago genera un panorama de segregación poblacional, donde existe una correlación positiva entre la capacidad económica y la calidad de la educación. Según Jorquera (2017) “esta situación ha sido evaluada como una vulneración con respecto al derecho a la educación en Chile” (p.6”).

El año 2015 para aminorar la situación antes mencionada se establece la Ley 20.845 que prohíbe el lucro de las instituciones y pone fin gradualmente al financiamiento compartido; aunque dicha ley también lleva por nombre Ley de Inclusión Escolar por lo que deja ver que no es solo la segregación económica la que afecta al estudiantado en Chile, sino que también existen dificultades en el ámbito social y cultural. La misma ley, subraya todas las dimensiones antes mencionadas e incluye parámetros para que la diversidad existente en el país sea incluida en una educación de calidad.

Esta ley permitió regular aspectos que anteriormente no se abordan de forma explícita y profunda, como es el caso de la diversidad cultural en la escuela, los incisos f, i, k, n del artículo 1, dan cuenta de una cosa en común, la escuela deberá propender el respeto a la diversidad cultural y étnica, y el pleno desarrollo de la personalidad del ser humano en una educación inclusiva de calidad siendo responsabilidad del Estado y de la institución promover las condiciones necesarias para esto. A continuación, se exponen los incisos mencionados anteriormente:

f) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad."

"i) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos."

"k) Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión."

"n) Dignidad del ser humano. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. (Ley N° 20.845, de Inclusión Escolar, 8 de junio del 2015)

Acorde con esta ley existen diversos tratados y convenciones ratificados por Chile, los cuales obligan al estado a asumir las dificultades que se pueden presentar a nivel cultural y lingüístico en el alumnado migrante, tales como:

1. La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (2005):

Esta convención reconoce la importancia y la magnitud de las migraciones en el mundo, del impacto que produce el trabajo de los migrantes en el estado que ratifica, y la vulnerabilidad de la condición de este, por lo que asegura el acceso a los derechos humanos básicos tales como acceso a la salud, educación y libertad de tránsito. En el artículo 30 de la presente ley menciona explícitamente el derecho y acceso a la educación de los hijos de trabajadores migrantes en igualdad de trato con los nacionales, independientemente de su situación (regular o irregular).

Además, en el Artículo 31:

a) Los Estados Partes velarán porque se respete la identidad cultural de los trabajadores migratorios y de sus familiares y no impedirán que éstos mantengan vínculos culturales con sus Estados de origen.

b) Los Estados Partes podrán tomar las medidas apropiadas para ayudar y alentar los esfuerzos a este respecto (p.12).

2. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1971):

Dicha convención menciona que todos los seres humanos nacen libres y con derecho a ser respetados íntegramente independientemente de su raza, color o religión; en esta convención se encuentran “Convencidos de que toda doctrina de superioridad basada en la diferenciación racial es científicamente falsa, moralmente condenable, y socialmente injusta y peligrosa, y de que nada en la teoría o en la práctica permite justificar en ninguna parte, la discriminación racial” (p.1). Reforzando lo anteriormente expuesto en el artículo 2, inciso e, que cada Estado parte se compromete a crear movimientos interraciales y otros medios para eliminar las barreras entre razas.

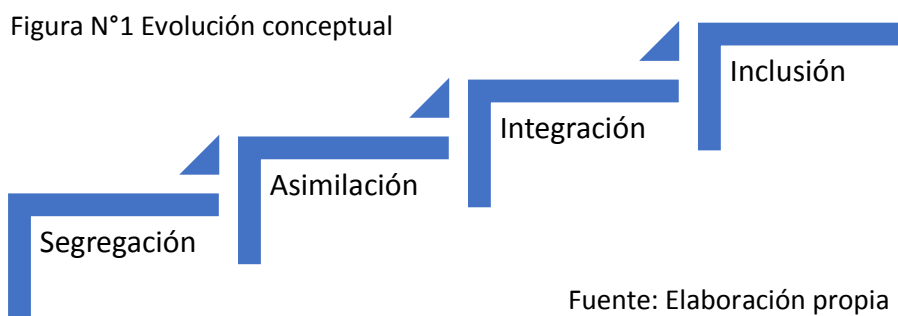
3. Convención sobre los Derechos del Niño (1990)

Los NNA tienen diversos derechos que se les confiere como sujeto parte de la sociedad, en el artículo 29 inciso c y d, está explícitamente uno de estos derechos, este es el deber del Estado como ente que promueve la mantención y el conocimiento de la identidad cultural.

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Retomando los conceptos que abarca la Ley 20.845, resalta el concepto de educación inclusiva, pero para correlacionar la terminología a la realidad práctica de los establecimientos educacionales, es necesario saber que existen matices dentro del modelo de inclusión educativa, que se hacen necesarios exponer. Primero que nada, la inclusión educativa es el punto más álgido de un proceso analítico que se fue dando en diversas instancias (Matrín, 2016) menciona algunas como el foro de la UNESCO en Jomtien (1990), la Conferencia de Salamanca (1994), el Foro de Dakar (2000). El siguiente esquema entrega una idea del proceso conceptual y terminológico que se fue llevando a cabo a lo largo del tiempo.



Para que existan procesos educativos inclusivos la idea sugiere replantearse, transformar o incluir ciertas prácticas pedagógicas en post de propender que el conocimiento se haga representativo y sea aprehendido por todos los miembros dentro del aula.

Marfán et al. (2013) menciona que diversos autores (Stainback, 1999; Ainscow, 2003; Parrilla, 2002; Moriña, 2008) reconocen elementos que son primordiales al momento de encausar a una escuela de carácter inclusivo. Estos son:

Liderazgo Democrático: las escuelas requieren una gestión democrática y colaborativa de parte de todos los actores de la comunidad.

Planificación de Curriculum y Recursos: el contar con la independencia para gestionar sus propias evaluaciones y métodos de enseñanza, dota a una escuela inclusiva la capacidad para responder de forma autónoma a todas las necesidades que tiene el alumnado.

Participación de la comunidad: es importante contar con redes de carácter interno, un feedback adecuado con los apoderados, que permita aportar información de las necesidades educativas de sus pupilos; como también de redes externas como centros de salud, establecimientos sociales, etc.

Formación del Profesorado: el apoyo entre docentes dentro del establecimiento educativo es primordial para retroalimentar técnicas de aprendizaje dentro del aula como información obtenida de otras fuentes.

Trabajo Colaborativo: algunos autores plantean “Los Grupos de Apoyo entre Profesores” (Gallego, 1997 citado en Marfán et al. 2013) También está asociado con los aprendizajes colaborativos entre estudiantes y la colaboración con redes externas como otros docentes entre establecimientos.

Equipos de Apoyo: es relevante tener un guía a cargo de liderar y promover la educación inclusiva en el aula.

Definición de NEE: es necesario tener una descripción detallada de las necesidades educativas especiales de los NNA, con el fin de barajar las estrategias que serán empleadas en el aula, no es necesario tener definiciones exactas de las NNE, sino son una forma de encaminar los recursos y caracterizar el contexto escolar.

Ahora, junto con este último elemento, surge una parte muy controvertida de la inclusión educativa, Padrós (S.F) menciona que esta teoría “considera la inclusión como integrar a alumnos con discapacidades o necesidades diferentes, pero no considera otras formas de diversidad, como la social y cultural” (p.173).

Esta controversia se responde por el Ministerio de Educación (2013) mencionando que:

El modelo de trabajo inclusivo implica un trabajo más amplio que tan sólo la integración de estudiantes al aula regular. La inclusión educativa implica una mirada de la educación desde un enfoque participativo y de educación de calidad para todos y todas. La inclusión busca superar barreras de diversa índole que tengan algunos sectores de la sociedad y que tengan que ver con exclusión y desigualdad. (p.7)

Las barreras “pueden ser de distinto tipo, entre ellas, discapacidades y deficiencias identificables; dificultades de aprendizaje no atribuibles a alguna discapacidad o deficiencia; y dificultades debidas a desventaja socioeconómica, cultural o lingüística” (OCDE, 2007 citado en MINEDUC. 2013, p.7).

Dicho modelo no abarca todas las dinámicas que se dan en el proceso de inserción del estudiantado migrante a las aulas chilenas. Para complementar se incluirá el modelo de gestión de la diversidad en contextos multiculturales de Sleeter y Grant (2009) el cual en cada enfoque ofrece una mirada más fina mostrando la lógica detrás de los macro conceptos expuestos en el marco conceptual.

1. *Enseñando a los excepcional y culturalmente diferentes*: para enfrentar a la diversidad la institución debe hacer adaptaciones a su modelo tradicional creando medidas compensatorias, que tienen dos objetivos, llenar las lagunas de conocimiento que posee el alumnado migrante al no pertenecer a la cultura dominante para adaptar a este grupo diferente al curriculum normal; bajo esta lógica no es solamente agregar algo que falta, sino también excluir algo sobrante, lo que crea un asimilacionismo que permite después que accedan al modelo que imparte la escuela.

2. *Relaciones humanas*: la diversidad en la escuela debe ser con miras a mejorar el clima y la convivencia escolar, que permite desarrollar al alumnado tanto en su área personal como social (eliminación de prejuicios y estereotipos), en este enfoque se supera la visión anterior pero aún no modifican del todo las experiencias educativas, ya que predomina el mantener una armonía dentro del aula no iniciando la deconstrucción de las jerarquías de poder existentes.

3. *Estudios de grupo único*: se comienza a comprender la escuela como un colectivo étnico – cultural visualizando las relaciones entre esta y la cultura hegemónica. Teniendo como foco de atención las desigualdades, en esta etapa comienza el enfoque crítico de la multiculturalidad.

4. *Educación multicultural*: comienza a propender la no discriminación de la cultura de base de determinados alumnos y apela a la transformación de las visualizadas jerarquías de poder, alterando la hegemonía dominante y luchando por la justicia social de todos los grupos en la escuela.

5. *Educación que es multicultural y reconstruccionista social*: es el enfoque más crítico y plantea la necesidad de salir del perímetro escolar y reflexionar críticamente respecto la sociedad y su orden, las dinámicas que muchas veces se

basan en la opresión sociocultural, para esto la escuela se posiciona como núcleo de acción para reconstruir estas dinámicas en post de alumnos que sean activos y comprometidos con la sociedad

Para finalizar, al referirse a las migraciones en un contexto ya globalizado como lo es la sociedad moderna, existen dos polos implicados, los individuos que llegan a un lugar de acogida y quienes los reciben; los primeros postulados, entre ellos los de Berry con su teoría de aculturación - asimilación, ven el proceso bajo una óptica unidireccional, pero posteriormente se observa que la sociedad de acogida sí denota cambios en su estructura; comienzan a existir problemas para definir espacio, territorio y fronteras, ya que en sí el espacio es algo que se puede trasladar en las personas migrantes y no de forma física, según Hiernaux (S.F, citado en Castro, 2005) estos espacios viajan a “tal punto que podemos encontrar una gran variedad de espacios transnacionales, de plurilugares de los cuales el migrante nutre desde sus experiencias más sensibles hasta sus expresiones más políticas, o ambas a la vez ”(p.188). El intercambio de experiencias, capitales, idioma y cultura es denominado transnacionalismo, es decir va más allá de una simple aculturación, de un nacionalismo metodológico, por lo que en la antropología es complicado definir todos los elementos que incluye. Hay quienes hablan de un transnacionalismo meramente económico (Portes, 1996), pero para efectos de este trabajo se utiliza la definición de Castro (2005):

Precisamente, la teoría transnacional inscrita en estudios críticos acerca de la globalización pone énfasis en las capacidades de los sujetos para mantener los vínculos con sus comunidades de origen, con autonomía respecto al control del Estado, y con persistencia y reinención de formas culturales y costumbres. La política comunitaria se recrea a la luz de la condición transnacional, permitiendo a la comunidad seguir siéndolo a pesar de no estar vinculada exclusivamente a un lugar o a una localidad determinados. (p.184)

En las instituciones educativas el flujo de diversas culturas crea un contexto enriquecido donde es posible captar la forma en la que estas interactúan, evaluando la capacidad de los alumnos migrantes para balancear entre la mantención de su cultura de origen, de sus vínculos y la adopción del estilo de vida chileno; por otra parte, la capacidad de la comunidad educativa para flexibilizar sus límites del ideario estado-nación y adaptarse a la nueva realidad de la globalización mundial.

VIII. Metodología

Para buscar los artículos con los que se trabajó, se utilizaron las herramientas que otorgó la universidad, en este caso la biblioteca electrónica de información científica (BEIC), la cual puede ser usada por todos los investigadores, docentes, alumnos de pregrado y posgrado, becarios y personal administrativo de las instituciones pertenecientes al consejo de rectores.

La plataforma BEIC arrojó como resultado a la búsqueda, que será descrita en la fase de identificación, varias publicaciones científicas que se escogieron de las plataformas Scopus y La referencia, ya que éstas entregan una cantidad mayor de artículos científicos; cabe destacar que los artículos, en su gran mayoría, indexaban a SCIELO.

Se propuso como ideal agotar la búsqueda, de manera que la gran mayoría de las investigaciones alusivas al tema fuesen incluidas; por lo que, además, se utilizaron las siguientes bases de datos en paralelo a la plataforma BEIC:

-Scientific electronic library online (SCIELO): la cuál además de ser muy utilizada por investigadores, es considerada una de las revistas electrónicas más valoradas por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

-Dialnet: es un sistema abierto de revistas publicadas en español, tiene un ámbito temático que resalta en educación, sociología y antropología.

Los términos escogidos para la búsqueda o palabras claves fueron “migración and educación” y “Chile”; la última por separado. Los primeros, eran elementos comunes que contenían los 3 objetivos de la investigación y permitieron abarcar toda la temática que se pretendía sistematizar. El tercero, contextualiza la búsqueda en el periodo 2009 al 2019.

En Dialnet sólo se categorizó con “artículos de revistas” ya que no daba más opciones; en SCIELO no se categorizó ya que, en sí los artículos arrojados eran reducidos, y en el caso de Scopus y La referencia, la plataforma BEIC, no mostraba dichas opciones. La búsqueda bibliográfica se realizó con fecha 25, 26 y 27 de enero del 2019, existió una re-búsqueda desde el 06 al 12 de Julio del 2020 y fue registrada en una matriz como medio de verificación con un flujograma como resumen, este se adjunta al final del marco metodológico. A continuación, se describe el proceso de búsqueda por fases:

Fase 1: Identificación

Plataforma BEIC: se accedió al sitio correspondiente (<https://www.beic.cl/>), se insertó las palabras claves en búsqueda avanzada, en el casillero de arriba fue “migración” y en el de abajo “educación” “Chile” (los términos por separados). La plataforma separa automáticamente con un (Y); se agregaron los años mencionados anteriormente y se pulsó “buscar”, el proceso se describió en la tabla 1. Esta plataforma entrega una serie de bases de búsqueda que vienen ya categorizadas y con las palabras claves, se eligieron las bases SCOPUS y la referencia, ya que, como se mencionó anteriormente, entregan una cantidad mayor de artículos científicos.

Para las bases Scielo (<https://scielo.org>) y Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es/>) los términos escogidos para la búsqueda o palabras claves son “migración and educación” y “Chile”, la última por separado. En Scielo no se categorizó ya que, en sí los artículos arrojados eran reducidos y, en el caso de Dialnet, se filtró por tipo de documento “Artículo de revista”. Al finalizar esta fase, existen 440 artículos.

Posteriormente se creó una matriz donde se traspasó en ella cada uno de los artículos resultantes. La matriz poseía las siguientes columnas: “año de publicación, autor/es y el título del artículo”, por lo que cada artículo tenía por contenido esos datos. También se agregaron las siguientes columnas: “duplicado, fase 3, fase 4 y estado o razón de descarte”.

Tabla 1: Refinación de búsqueda

Refinación de Búsqueda	Scopus (BEIC)	La referencia (BEIC)	Scielo	Dialnet
Palabras Claves	“Migración Y educación” “Chile”	“Migración Y educación” “Chile”	“migración and educación” “Chile”	“migración and educación” “Chile”
Periodo de tiempo	2009-2019	2009-2019	2009-2019	Sin la opción
Categoría	Búsqueda avanzada Sin más opciones	Búsqueda avanzada Sin más opciones	Sin filtros (búsqueda reducida)	Filtro: “Articulo de revista” Sin más opciones
Idiomas	Sin preferencias	Sin preferencias	Sin preferencias	Sin preferencias
Resultados	295 resultados arrojados (15 páginas)	71 resultados arrojados (4 páginas)	31 resultados arrojados (1 página)	43 resultados arrojados (1 páginas)

Fase 2: Duplicados

Una vez realizada la identificación, se comenzó a trabajar en la matriz que se generó anteriormente, artículo por artículo. La fase de duplicados consistió en agregar a la columna de duplicados un “sí” o “no”, si el artículo científico era duplicado se registró con un “sí”, si no lo era, con un “no”; los que resultaron ser “no” pasan a la siguiente fase; este procedimiento permitiría no contabilizar artículos extras y que el proceso fuese expedito. En Excel se utilizó la herramienta de “buscador”, donde se agregó el título del artículo y se pulsó “enter”, este automáticamente mostró los artículos repetidos, ya sea en la misma base o en otras.

La plataforma Scopus, al poseer un número mayor de artículos científicos, se escogió como plataforma base, es decir, esta no posee columna de duplicado, se agregaron los artículos de Scopus uno por uno al buscador y estos dieron la base donde se repetía el artículo. Mismo procedimiento con las bases restantes, es decir La referencia, SCIELO y Dialnet, a excepción que estas sí tendrán columna de duplicado. Al finalizar esta fase quedaron 382 artículos.

Fase 3: Elegibilidad

En los artículos que dieron como “No” al duplicado, se buscó un título acorde por cada resultado obtenido en la plataforma. Acorde, quiere decir que incluía, a lo menos, dos palabras claves en su título; es decir, la combinación de alguna de las tres palabras claves “migración”, educación” o “Chile”. Se anotó en la columna “Fase 3” con un “C” (Considera) o un “NC” (No considera)”, si se considera, pasa a la fase 4 y última. Al finalizar esta fase quedaron 112 artículos.

Fase 4: Inclusión/ exclusión

Esta es la última fase de descarte, donde se discriminaron los textos que fueron elegidos en la fase anterior, se realizó leyendo el título y resumen de ésta, si no quedaba claro el contenido se profundizó buscando el título “Método o metodología”, lo cual verificaba que cumpliera con los criterios de inclusión y posteriormente de exclusión.

Se depuraron sobre la base de los siguientes criterios:

Criterios de Inclusión:

-Artículos/investigaciones empíricas.

-Artículos/Investigaciones que abordasen la inserción escolar: Cualquier investigación sobre el proceso de inserción escolar fue considerado para su análisis (ver marco conceptual, p.11)

-Artículos/Investigaciones que incluyesen a migrantes en su investigación: No se filtró según país de procedencia, por lo que todo migrante, independiente de su país de origen, se incorporó a la revisión.

-Cabe destacar que se filtró en la fase 1 según el tiempo (2009-2019) y la contextualización (chileno) pero de igual forma se revisó que se cumplieran estos tres aspectos a la hora de incluirlo como artículo seleccionado.

Criterios de exclusión:

-Artículos que incluyesen la educación a migrantes como subparte de un tema mayor. Al ser la educación un derecho de los NNA, existen artículos que abordan la educación como parte de una gama de derechos o del estado de bienestar general del NNA.

-Metodología cuantitativa: Sólo se analizaron textos que contenían una metodología cualitativa o mixta.

-Investigaciones de tesis: Este descarte fue sugerido por la coordinadora de tesis, y se tomó en cuenta su dificultad de acceso, en la mayoría de los casos, por estar sujeto a la institución educativa que representa al estudiante, necesitándose claves de acceso al repositorio.

Una vez seleccionado en base a los anteriores criterios, se descargó la investigación en una carpeta y se anotó en una tabla con los siguientes criterios “Número (orden), nombre de la investigación, autor, idioma, leído o no leído, número de páginas e indexado”. Al finalizar la descripción de las fases se adjuntó una tabla (Tab. 2), sin las columnas “leído o no leído” y “Número de páginas”, ya que éstas se agregaron sólo para facilitar la organización de la alumna. Al finalizar esta fase, quedaron 10 artículos los cuales fueron seleccionados para su revisión.

Fase 5: Evaluación de sesgo

Esta fase implicó la verificación de la información por parte de un revisor externo, en este caso el docente guía, quien repitió el proceso para comprobar la veracidad de la información.

Tabla N° 2 Textos seleccionados

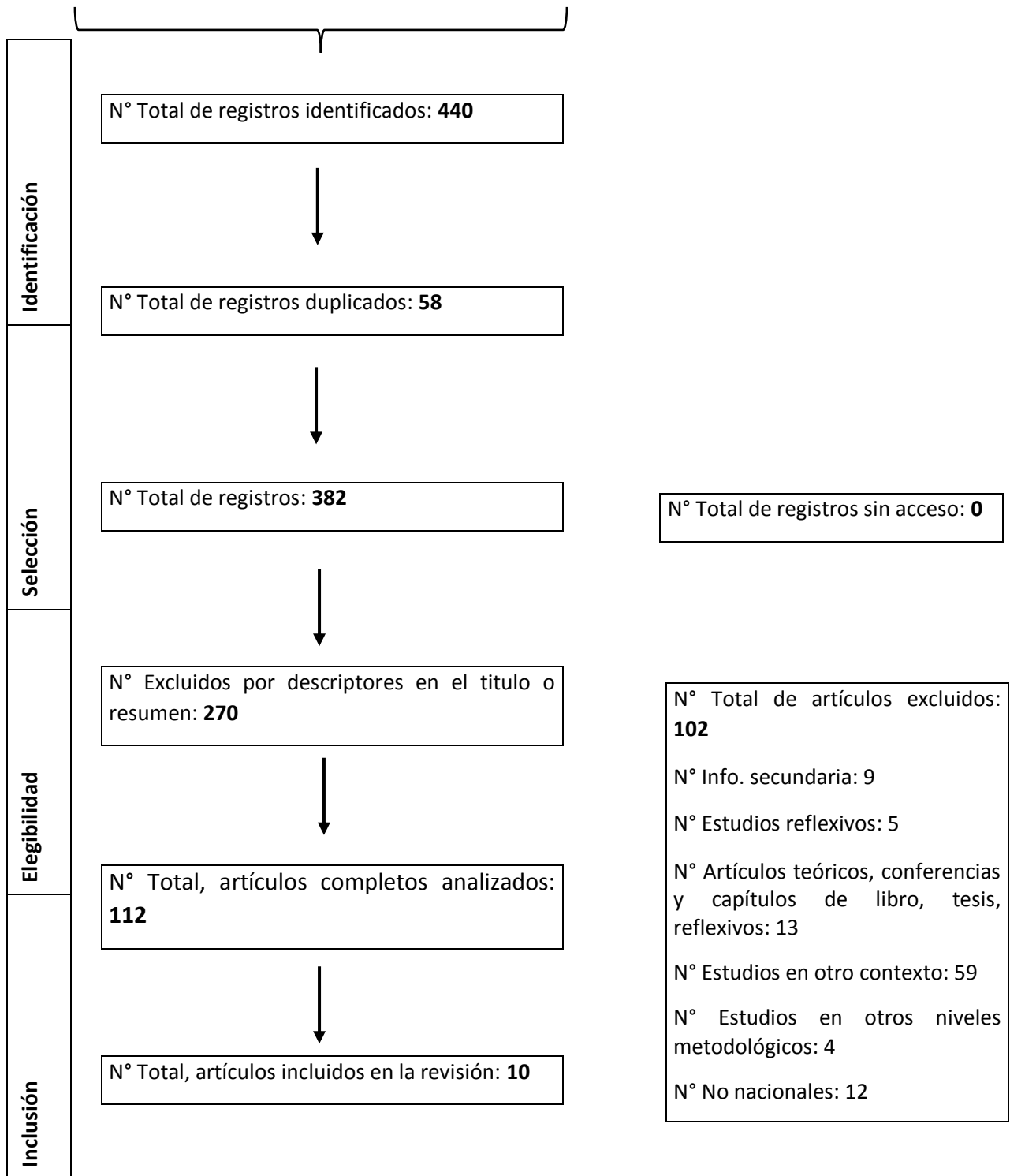
N°	Título investigación	Autor/es	Idioma	Año	Indexación
1	Diversidad y rol de la escuela “discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria”	Felipe Jiménez y Carla Fardella	Esp.	2014	Scopus Scielo Dialnet
2	Migrantes en aulas de la frontera chilena: representaciones según el país de origen	Raúl Bustos Gonzales y Elías Pizarro Pizarro.	Esp.	2017	Scopus Redalyc Dialnet
3	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	Rolando Poblete Melis	Esp.	2017	Scopus Scielo
4	Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de arica y parinacota, norte de chile	Raúl Bustos González y Carlos Mondaca Rojas	Esp.	2018	Scopus Redalyc Interciencia

5	Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera	Raúl Antonio Bustos González y Alfonso Díaz Aguad	Esp.	2018	Scopus Scielo Dialnet Redalyc
6	Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera	Raúl Bustos y Joaquín Gairín.	Esp.	2017	La referencia Redalyc Researchgate Interciencia
7	Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades	Sara Joiko y Alba Vásquez.	Esp.	2016	Scopus Scielo.Conicyt Dialnet
8	El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula	Arnaldo Hernández Yulcerán	Esp.	2016	La referencia Scielo Dialnet Researchgate

9	Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula	Juana Campos-Bustos	Esp.	2019	Scielo Redalyc Dialnet
10	Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de arica y parinacota, frontera norte de chile	Carlos Mondaca, Wilson Muñoz, Yeliza Gajardo y Joaquín Gairín	Esp.	2016	Scopus Scielo Researchgate Dialnet

Consideraciones: en la columna indexación, se muestra como primera plataforma, donde el artículo fue buscado.

Flujograma			
SCOPUS 295	La Referencia 71	SCIELO 31	DIALNET 43



IX. Resultados

A modo de introducción a los resultados se entrega una breve guía de los aspectos que se encuentran en estos, para comenzar se contextualiza sobre el contenido de los artículos revisados sistemáticamente y el lugar donde se desenvuelven, se da a conocer las líneas y enfoques teóricos que utilizan los investigadores, lo cual se considera necesario para conocer desde que perspectiva evalúan e interpretan los resultados y en algunos puntos se hace notar qué fenómeno asociaron a las teorías expuestas, también se identifican líneas y temáticas centrales y recurrentes en los textos esto tiene como finalidad encontrar puntos de encuentro y disímiles para ser ponerlos posteriormente en discusión, aunque de igual forma se integran ciertos fenómenos y procesos que se consideraron relevantes a pesar de no ser recurrentes debido a que implicaban una carga importante de conocimiento o tenían como característica ser novedosos además de ser acorde a lo que se plantea estudiar y para finalizar se entregan sugerencias de investigación e intervención que proponen algunos autores de los textos revisados.

Los resultados que se exponen a continuación provienen de artículos que se encontraron principalmente en la plataforma de Scopus, en ésta hubo seis textos empíricos que cumplen con los criterios de inclusión, luego en la base de datos La referencia se encuentran tres textos, posteriormente de SCIELO se elige un texto, el único que cumple con los criterios de inclusión y finalmente Dialnet que no arrojó ningún artículo con los requisitos para ser incluido.

En cuanto al contenido de los textos revisados, existe un texto dirigido a los procesos de integración lingüística de estudiantes migrantes, uno está dirigido a realizar representaciones en función del país de origen de los alumnos, otro ahonda en el rendimiento académico de los estudiantes migrantes siendo este de metodología mixta, dos de los textos están dirigidos específicamente a la perspectiva de los docentes frente a la interculturalidad y las complejidades curriculares que se desarrollan en aulas con presencia de alumnos provenientes de otros países, y los cinco restantes responden a estrategias y procesos vividos en la incorporación de alumnos migrantes. Respecto al tipo de establecimiento educativo los autores en su mayoría trabajan con dos, el establecimiento de tipo municipal y el particular subvencionado, superando el primero en más del doble al último. En cuanto al modalidad predomina en los textos la utilización de instituciones de enseñanza básica para sus estudios, luego le sigue la enseñanza media y para finalizar la enseñanza técnico-profesional.

Cabe destacar que todos los textos varían entre la quinceava Región de Arica y Parinacota, la doceava Región de Tarapacá y la segunda Región de Antofagasta,

exceptuando algunos estudios que se dan en la Región Metropolitana; la mayoría de los establecimientos educacionales en los que se basaron las investigaciones tenía una alta afluencia de estudiantado migrante.

Otro factor que resalta es que la información principal viene en su gran mayoría de los docentes, posteriormente vienen los apoderados migrantes y al finalizar con un número notoriamente menos significativo la perspectiva de los NNA migrantes.

Al hablar de las metodologías que utilizaron los investigadores, nueve fueron metodologías cualitativas y una utilizó la metodología mixta. Dentro de los textos, dos utilizaron información mixta entre datos primarios y secundarios.

Respecto a los enfoques y líneas teóricas, casi todos los textos que se analizan tienen algo que aportar al respecto, se exponen los elementos anteriormente mencionados que utilizan los investigadores para encuadrar los resultados que obtuvieron en sus investigaciones. En el primer texto hablan acerca de los discursos del profesorado en entornos multiculturales, donde los autores observan que los docentes invisibilizan la cultura de los estudiantes migrantes restándole importancia y destacando las similitudes entre los NNA, tales como la edad, el ser sudamericano, encontrarse en un entorno vulnerable, etc. También mencionan los autores que existe otra modalidad además de invisibilizarlos y es la de ver a los alumnos migrantes, como un problema, ya que ellos no poseen las mismas capacidades que los estudiantes chilenos y la escuela no da abasto para su atención personalizada proponiendo incluso la segregación de los estudiantes migrantes, esta percepción del profesorado impide modificar métodos de enseñanza aptos y por ende introduce medidas compensatorias, esto se puede explicar por el modelo inicialmente propuesto por los investigadores el de gestión de la diversidad de Jenks, Lee y Kanpol (2001, citado en Jimenez y Fardella, 2014) donde el anterior pensamiento se ubica en un eje conservador, el primero de 3 ejes que van evolucionando, donde la diversidad se ve como algo negativo debiendo asimilarse todo aquel que no calce en el actual sistema de educación. También existen casos donde hay una valoración positiva de la diversidad, aunque lo hacen como bien lo explica el anterior modelo desde un enfoque liberal, el segundo eje del modelo de Jenks, que promueve el respeto y la tolerancia bajo la lógica de mantener la armonía en la comunidad escolar. También está la modalidad de ver la llegada de alumnos extranjeros como normal, algo natural constituyendo un fenómeno neutral, no observándose como negativo pero tampoco considerando una valoración de este, el principal problema de esta última modalidad es que obligan al alumno a integrarse por sus propios medios al ambiente; según el rol de la escuela desde la perspectiva docente, hay quienes ven el medio escolar como lugar de adaptación escolar, esto según los investigadores puede llevar al NNA a procesos de aculturación complejos (Berry, 1997).

Y, por último, hay docentes que ven la escuela como espacio de inclusión, pero es más bien un multiculturalismo suave, no llegando a la reflexión crítica de la educación multicultural, aunque ya supone la lógica de asimilación y adaptación, reflexionando que sí deben ser partícipes de una educación bidireccional.

Luego existe el modelo de las 3S “saris, samosas and Steel drums” adoptado en reino unido en los años 70 y 80 para crear políticas sociales donde los migrantes se sientan a gusto e integrados (Joiko y Vásquez, 2016) este modelo reduce la diversidad a los bailes típicos, comidas típicas y juegos, por lo que fallan al abordar las reales jerarquías de poder y legitimidad, este modelo es utilizado para abordar y criticar los nuevos cambios curriculares que se están haciendo las instituciones educativas para integrar a las familias migrantes.

El modelo de gestión de la diversidad de Hannoun (1992) consta de tres fases, el asimilacionismo, el multiculturalismo y el interculturalismo; este modelo es similar al expuesto por Jenks, Lee y Kanpol (2001) y el autor lo utiliza para explicar que existe un asimilacionismo en las instituciones educativas ante la perspectiva de los docentes respecto a que los NNA deben ser quienes se integren, estos últimos generan una mimetización con los estudiantes aimaras o extranjeros que están en las aulas, acción que se extiende a los apoderados, quienes socializan sólo con sus pares, sintiéndose alejados de los padres de nacionalidad chilena. Según el investigador “las características de los estudiantes migrantes facilitan su éxito académico, las dificultades aparecen cuando el proceso de homogeneización por asimilación se hace más traumático” (Bustos y Pizarro, 2017, p.19).

En tercer lugar, se utilizan las estrategias de aula y las estrategias institucionales, para enmarcar ciertos fenómenos que se dan durante la investigación, las estrategias de aula se dan en tres enfoques estrategias de apoyo, cognitivas y metacognitivas; las primeras buscan motivar para el aprendizaje al alumno, la segunda busca incorporar el aprendizaje anterior con el nuevo, y la última es la que ayuda al estudiante a conocer lo que sabe acerca de la tarea. Las estrategias cognitivas en el texto se utilizan para explicar que a los alumnos extranjeros les cuesta compatibilizar nuevos conocimientos con los antiguos. Los docentes no utilizan estrategias de apoyo ni metacognitivas ya que mencionan no ser necesarias debido a que existe una aparente integración de los NNA extranjeros y que preparar alguna estrategia dirigida solo a ellos podría ser discriminatorio.

Siguiendo la línea, las estrategias institucionales se dividen en emocional, instrumental e informacional, la primera representa el sentido de pertenencia a una red, la segunda da la posibilidad de disponer de ayuda directa y la tercera consiste en alguna recomendación

o consejo frente a determinados temas; como se verá a continuación, el apoyo recibido dependerá de la perspectiva de cada miembro de la comunidad, los investigadores catalogan las estrategias que entrega el establecimiento como instrumentales, es decir, ayuda para los alumnos en materiales, apoyo para hacer trámites de residencia, para sacar RUT, etc. En cuanto a las estrategias de carácter emocional, los docentes se la delegan a los profesionales de apoyo, quitándose responsabilidad al respecto “en consecuencia, este tipo de estrategias asume una ejecución individual, caso a caso y divorciada del aula” (Bustos y Gairín, 2017, p.215), sin embargo, los niños mencionan recibir mayor apoyo emocional de sus profesores, debido a una mayor cercanía que con sus profesores de su lugar de origen. Los padres por otra parte mencionan recibir de la institución educativa mayor apoyo informacional a través de reuniones y entrevistas. Otro autor hace mención a que los docentes utilizan las estrategias emocionales como algo que impacta negativamente al NNA extranjero, mencionando que sus padres se esforzaron en venir a Chile para que ellos surjan no para que se distraigan en clases, una acción que según Bustos y Díaz (2018) se acerca a la violencia simbólica, porque se le recuerda permanentemente su condición y además se utiliza la culpa como estrategia, en relación a las estrategias de control emocional, los profesores responsabilizan al personal de apoyo de estas funciones, ya sea el psicólogo u orientador.

En un cuarto lugar, y hablando a nivel curricular existen 4 modelos de integración del contenido, estos son: el enfoque de las contribuciones el cual aborda la diversidad con contenidos relacionados a festividades y celebraciones propias de cada país, generalmente es utilizado en la primaria como medio de acercamiento a la diversidad; el enfoque aditivo el cual como el enfoque lo dice, adhiere contenidos culturales, temas y conceptos sin cambiar la estructura del currículo.; el enfoque de transformación el cual supone leves cambios en el canon y paradigma del currículo permitiendo ver los problemas y hechos desde diferentes perspectivas; y por último el enfoque de la perspectiva de acción crítica este se refiere a entregar conocimiento a través de un currículo que fomenta capacidades y habilidades de acción social para actuar frente a situaciones de desigualdad y justicia. El investigador utilizó estos enfoques para llevarlos a la realidad de su estudio, donde encontró que el profesorado si hacía modificaciones al currículo a un nivel aditivo, es decir va modificando la información según sea la necesidad del momento, pero no de una manera transversal ni definitiva en el currículo, pero estas modificaciones que realizan los docentes para hacer llegar la información a todos los alumnos podrían dar cuenta de un principio de la educación inclusiva. Dichas modificaciones “tienen que ver con los tiempos, la metodología y tipología de ejercicios, las actividades transversales y extracurriculares y, especialmente, la evaluación” (Poblete, 2017, p.59). Lo que no le permite avanzar hacia un enfoque de transformación es la poca flexibilidad curricular (comprobado en otros estudios) que perciben los docentes y la falta

de preparación de estos para enfrentar la realidad multicultural, de la cual, los docentes están conscientes.

En quinto lugar, se plantea el enfoque biomédico de Dovigo (2014, citado en Bustos y Díaz, 2018, p.127) en palabras del mismo menciona que “este enfoque tiende a enmarcar la situación del problema (así como problemas de aprendizaje o comportamiento) como una condición principalmente debida a factores biológicos y de los individuos”. El autor utiliza este enfoque para enmarcar la percepción que tienen los docentes de los NNA migrantes sobre la “normalidad” identificando las diferencias como problemáticas individuales que hay que “curar”. Como bien mencionan Bustos y Díaz (2018):

El desinterés de los profesores por conocer el contexto social en el que desempeña su labor, los lleva a que no se cuestionen acerca de la situación de los estudiantes migrantes y a dejar que estos sean quienes asuman —muchas veces en solitario— la lucha por la inclusión. (p.144).

Con respecto a la búsqueda de temáticas recurrentes que se alejan de lo abstracto, dentro de los textos se encuentran siete temáticas que se abordan en tres textos o más, estas son inexistencia de prácticas inclusivas, folclorización de las estrategias, migrantes tradicionales versus migrantes “nuevos”, barreras en la comunicación, presencia de más extranjeros o personas de la misma etnia como facilitador de la integración, estudiantes extranjeros que resienten su origen, y por último la distante relación del establecimiento educativo con los apoderados.

La primera se encuentra presente en cinco de los textos analizados, y en uno se presenta de manera implícita, esta inexistencia de políticas y estrategias para la inclusión de estudiantes migrantes, hace alusión a que ni las instituciones educativas ni el gobierno tiene los lineamientos, los materiales ni realiza las acciones necesarias para el trabajo con la diversidad, dicho fenómeno se da bajo la percepción que tienen los docentes de los estudiantes migrantes, mencionan que se integran de buena manera al aula, por lo que no consideran necesario incluir ningún tipo de estrategia para apoyar a los alumnos a “adaptarse”, bajo su lógica uno realiza acciones cuando existen problemas, en este caso los estudiantes no representan un problema por lo que no es necesario ningún tipo de acción, otro de los argumentos del profesorado es que los NNA tienen todas características similares, tienen una situación socioeconómica complicada, hablan español y son sudamericanos, por lo que no visualizan porqué deben tener un enfoque diferente con ellos, esto según los investigadores corresponde a una invisibilización de la diversidad; otro argumento recurrente que mencionan es que, en los planes del ministerio ya se encuentra incluida la diversidad cultural como tema, por lo que sería redundante hacer

más acciones al respecto y para finalizar argumentan que cualquier acción que se realice de forma diferenciada hacia el estudiante migrante es discriminación, ya que se está haciendo una diferenciación en la educación y esto está en contra de los principios de igualdad de la educación; gracias a esto último también se observa que los docentes promueven la participación de todo alumno independiente de su nacionalidad, atendiendo sus dudas y cumpliendo con el principio de igualdad. Por otra parte, si existen docentes que consideran necesaria acciones para recibir a los alumnos extranjeros, una docente explica que “debemos recibirlos, pero no sabemos exactamente como”; atañen a la falta de formación del profesorado y de la poca ayuda recibida de la institución al respecto y, por otra parte, mencionan la poca flexibilidad que tiene el currículo para realizar actividades fuera de este, situación que es desmentida por el gobierno, pero corroborada por estudios científicos. Para finalizar, mencionan que la mayoría de los alumnos migrantes establecen relaciones interpersonales armoniosas con sus compañeros de curso, aunque las situaciones más complejas se desarrollan en cursos más altos como de 5to a 8vo básico, donde se ha llegado incluso a agresiones físicas.

El segundo corresponde a la folclorización de las estrategias educativas para la inclusión, este término se abordó con el modelo de las 3S expuesto anteriormente y se plantea en tres de los textos analizados, en este caso los establecimientos educativos y los docentes sí consideran que existen estrategias para la inclusión del estudiantado migrante, se realizan celebraciones típicas de diversos países, se hacen ferias gastronómicas, demostraciones artísticas, juegos típicos, y en algunos establecimientos mencionan pegar afiches sobre diversidad en sus diarios murales, incluso existe un docente que recalca que se realiza promoción alrededor del valle además se lleva a cabo el programa “Ciudadano global”, dirigido a personas más vulnerables, ofrecen a los alumnos la posibilidad de regularizar sus papeles, celebran rituales tradicionales y además incluyen formalmente la lengua Aimara. Todos los autores que exponen del tema mencionan que este tipo de acciones desvalorizan lo que significa una inclusión real, que no abordan los estereotipos y prejuicios existentes en el aula, no se conversa acerca la raigambre de la discriminación en la sociedad chilena, solo se enmarca en un soft multiculturalismo, que, aunque es un paso, dista de un real interculturalismo.

En tercer lugar, es sistemática la diferenciación entre los estudiantes migrantes tradicionales y los “reales” migrantes; los primeros corresponderían a los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia y los segundo, provenientes de Venezuela, Haití, Colombia, Panamá, principalmente los migrantes centroamericanos. Los autores señalan que el profesorado hace la diferencia por la personalidad y el rendimiento de estos, caracterizando a los primeros como tranquilos, responsables, con notas sobresalientes y con una actitud de disposición al estudio, los docentes asocian esto a que desean

mantener un bajo perfil por el carácter belicoso entre ambos países, protegiéndose en estas cualidades o por la necesidad de aprobación que puedan tener; los segundos son caracterizados como extrovertidos y con mayor habilidad para comunicar sus pensamientos, aun así existe mayor dificultad ya que al ser las culturas más distantes entre sí, existen muchos factores que inciden entre la que más se destaca, la comunicación, esta será abordada a continuación.

En cuarto lugar, como barrera se ve la dificultad para la comunicación entre culturas, varios autores mencionan que en el desarrollo de las clases se han producido algunos problemas de comunicación por las variantes en la forma de hablar el español, según zona geográfica, han tenido que poner referentes conceptuales que sean representativos para todos los NNA, por ejemplo al enseñar la letra A, siempre se acompaña con un auto, pero en Centroamérica se les dice carro, por lo que no asocian bien el contenido, en el caso de donde los NNA no hablan el mismo idioma que se habla en el país de llegada, es más compleja la situación, las instituciones para sobrellevar esto, ha dispuesto como puente a los mismos extranjeros pero que llevan más tiempo hablando el idioma; solo una municipalidad, la de Quilicura, ha actuado al respecto y puso un mediador intercultural, el cual es el encargado de la recepción de estos alumnos, de resolver cualquier conflicto o malentendido, aunque, la demanda ha sido tal, que autores mencionan que ya no ha podido asistir presencialmente a realizar su labor, sino que lo hace vía telefónica. También la fonética ha permitido que los docentes reconozcan quien es de que país, en el caso de los peruanos estos marcan mucho la erre, esta diferenciación ha llevado a un fenómeno que se explicará en el siguiente párrafo.

En quinto lugar, dicho en términos coloquiales, los estudiantes migrantes sienten vergüenza del país de procedencia, no en su totalidad, pero sí en su mayoría, esta situación se da en cuatro de los textos analizados, a los NNA extranjeros les cuesta mucho reconocer su nacionalidad, especialmente a los estudiantes peruanos; hay algunos NNA que mencionan que luego de dejar la forma de hablar de su lengua materna y adaptarse a un acento más chileno, han cesado las burlas o comentarios respecto a ellos y su nacionalidad. El hecho de pertenecer a otra nacionalidad es tan relevante para ellos, que muchas veces lo niegan, incluso llegando a riñas entre estudiantes peruano-chilenos y peruanos porque los primeros desean que se les reconozca como chileno invisibilizando su cultura de origen, también se da que los estudiantes que reciben burlas por su color de piel o forma de su pelo, lo que le da una carga negativa a su cultura. Se da la situación que los estudiantes de mayor edad molestan y encasillan a los estudiantes migrantes mucho más que los de cursos menores, ya que estos últimos tienen inclusive menos conciencia de la nacionalidad

En sexto lugar, existe un facilitador que es mencionado en cuatro textos, este es la presencia de migrantes y etnias similares a los extranjeros que llegan a Chile, los docentes mencionan que los NNA se sienten más cómodos con alumnos con etnias parecidas a las que poseen ellos, incluso haciendo amistades primeramente con estos y luego con el resto de los estudiantes chilenos, lo mismo pasa en el caso de los apoderados, en las reuniones mensuales se sientan y conversan con apoderados migrantes o de su misma etnia, en el caso de las zonas fronterizas, la aimara, estos mismo sienten una solidaridad de sus congéneres y un rechazo de parte de los apoderados chilenos.

Y, por último, la relación distante de los padres con la institución educativa, la cual se aborda en cuatro textos, los docentes caracterizan a los padres migrantes como poco participativos en las actividades de la institución educativa, esto lo atribuyen a tres factores, la alta carga laboral que tienen los padres migrantes quienes muchas veces trabajan más horas, también a que pueden sentir vergüenza porque muchos no saben leer ni escribir, o se excusan en que no saben cómo participar, mencionando incluso que se preocupan más por los hijos menores que por los mayores, frente a ese panorama los docentes deben estar llamando telefónicamente a los apoderados para instarlos a participar de las reuniones mensuales. Existen casos en que los docentes tienen una mirada mucho más positiva respecto a la participación de los apoderados migrantes en la educación de sus hijos, los describen como responsables, atentos, tranquilos y responsables, pero que con el paso del tiempo se van “chilenizando” y adquieren la misma irresponsabilidad que según ellos, caracteriza a los apoderados chilenos.

A continuación, se hará alusión a resultados, que, si bien se dan de forma puntual, son relevantes para la revisión; el primero es la integración lingüística, diferente a la integración sociocultural como se ha visto anteriormente, porque no solo se preocupa de aspectos como la interacción entre culturas y la socialización, sino que además implica hacerse cargo de las diferencias idiomáticas que impiden lograr una comunicación efectiva. No solo habla sobre las diferencias de modismos entre culturas, sino también de las diferencias de idioma que existen hoy en día en el país en el caso particular de los migrantes haitianos. Es interesante ver que este factor no está cubierto por el colegio y si llega algún migrante haitiano a sus instituciones los migrantes que ya saben el idioma actúan como puente principal; los docentes y directivos mencionan que no es necesario realizar acciones formales para abordar el asunto, ya que los alumnos mediante la inmersión aprenden el idioma básico el cual no permite conocer y abordar los contenidos de una forma clara, es decir en palabras de Campos (2019):

Al concebir el aprendizaje de la segunda lengua mediante la inmersión se genera un vacío sistémico donde no existe un proceso organizado y pedagógico, concentrándose en

la comunicación social, dificultando la creación de un pensamiento crítico y el aprendizaje necesario para el éxito académico, lo que se contradice con el Ministerio de Lenguaje y Comunicación, que expone claramente que el aprendizaje de la segunda lengua debe ser mas allá que la comunicación social, para lograr la integración real, efectiva y afectiva. (p.13)

Surge una temática que como la anterior es menos recurrente pero se observa en algunos textos, consiste en las modificaciones que realizan los profesores al currículo en el aula, dichas modificaciones son percibidas por ellos como espontáneas y que responden a una necesidad inmediata, tales como aclarar significados de palabras, agregar alguna leyenda latinoamericana en lenguaje y comunicación, esperar a los estudiantes que requieran mayor tiempo, ya que comprenden que puede ser más difícil procesar los contenidos con las diferencias culturales existentes y que la metodología suele ser diferente, e incorporan algunas actividades en artes y música. Además, destacan que el incluir acciones referentes a la interculturalidad depende de cada profesor. Mencionan las siguientes razones para no realizar un trabajo más planificado y transversal respecto a la interculturalidad en el aula: la primera es la sobrecarga laboral que tienen, la segunda razón es la poca flexibilidad curricular desde el Ministerio de Educación y por último la poca preparación en la materia. Los docentes concuerdan en que las materias como lenguaje y comunicación, historia y ciencias sociales son donde más se generan conflictos, ya sea por el tipo de letras que utilizan, los conceptos, palabras que no se comparten entre ambas culturas, la historia de un país que no es representativo para ellos o incluso que genera conflictos como la guerra del pacífico o el combate naval de Iquique, y la geografía de Chile la cual en sus países no es similar (como campos de hielo o desiertos).

También existe un tema escasamente mencionado que se considera relevante para el área de las ciencias sociales, respecto a la relación con el entorno familiar y su potencial reciprocidad entre la comunidad educativa y el núcleo familiar, existe una dicotomía casi unánime en todas las investigaciones analizadas, por un lado, los docentes resaltan que los apoderados migrantes no son presentes en las actividades educativas, ya sea por desconocimiento, por “vergüenza” o por falta de tiempo, ya que la mayoría trabaja en el campo con extensas jornadas laborales y por otro lado los apoderados migrantes mencionan que no existen actividades para su integración o que las actividades existentes están dentro del horario de trabajo, lo que les impide asistir, mostrándose favorable a la idea de participar de actividades culturales inclusivas. Los docentes que describen a los apoderados migrantes como respetuosos y comprometidos, cambian de opinión a medida que pasa el tiempo, ya que mencionan que se “contagian” con el perfil del apoderado chileno y comienzan a comprometerse cada vez menos con la educación de sus hijos.

Por otro lado, respondiendo a la perspectiva que tienen los padres respecto al sistema educacional chileno y al proceso que han vivido los alumnos en este, en su mayoría se encuentran agradecidos con el trato recibido, pero según los investigadores esto se da porque solo consideran el ámbito material y de derechos ya que sus hijos reciben los mismos beneficios que los alumnos chilenos, los autores mencionan que la última aseveración se da porque los apoderados no reconocen ninguna estrategia de integración, ninguna actividad alusiva a la interculturalidad ni a la nacionalidad de estos y expresan la necesidad de tenerlas. Hablando del proceso de integración, mencionan que han visto en sus hijos características poco deseables en comparación a como se desempeñaban en su país de origen, ya que no hacen sus deberes justificándose en que no revisan la tarea, que acá es más “fácil” por ende deben estudiar menos o que están cansados por la extensa jornada estudiantil; los apoderados tampoco están de acuerdo con la forma que los alumnos tratan a los profesores y padres, además perciben que a los niños no se les exige como en su país de origen, ya que la ideología predominante en Chile según ellos es que “si se les exige, se pueden estresar” y eso relaja en el ámbito del estudio a sus hijos. Respecto a sus expectativas del sistema educativo ellos mismos asumen que al llegar a Chile le temían mucho al acoso escolar, pero se fueron dando cuenta que son los adultos quienes más ejercían esta discriminación.

Siguiendo la línea y según la poca información que existe de la perspectiva de los alumnos migrantes respecto al sistema educacional chileno, se pueden rescatar los siguientes ámbitos, respecto a su desempeño escolar los NNA migrantes consideran que es bueno porque saben contenidos que acá aún no pasan y recalcan que en Chile es más “fácil”, les sorprende que existan NNA chilenos que no se sepan las tablas de multiplicar, también destacan que tienen una disposición al estudio mucho mejor que sus pares; con respecto al ámbito social mencionan que creían que al llegar al país, el escenario en el que se desenvolverían sería más hostil y agresivo, esto lo esperaban incluso de los docentes, uno de los profesores menciona que un alumno le pregunta directamente si lo va a golpear; con respecto a situaciones de discriminación los alumnos normalizan situaciones poco deseadas, un investigador menciona que un alumno peruano recibe insultos alusivos a la nacionalidad que posee, pero el mismo alumno justifica dicho insulto con el argumento de que se encontraban jugando al fútbol; en otra investigación, una niña haitiana admitió que la molestaban por su color de piel y forma de pelo, estos dos casos ven esperable dichas situaciones de discriminación.

Existe otro fenómeno que ha llamado la atención, estas son las dificultades que han tenido los padres migrantes para incluir a sus hijos en el sistema educacional chileno, además de las dificultades de comunicación mencionadas anteriormente, el proceso de búsqueda de algún establecimiento educativo fue dificultoso para los padres por dos

principales razones la primera es el desfase de calendario, ya que en algunos países terminaban el año en julio-junio y las matrículas de cada establecimiento son en diferentes fechas por lo que debían hacer calzar eso con la disponibilidad de cupo de los establecimientos; otro hecho que coinciden tanto padres chilenos como apoderados migrantes es la dificultad para participar de las actividades que realizan en los establecimientos, salvo la reunión mensual su participación es casi nula por sus horarios laborales y su extensa jornada, la última dificultad más bien afecta su salud mental, ellos se sienten aislados del resto de los padres, lo perciben cuando asisten a las reuniones mensuales, ya que nadie habla ni se sienta con ellos, salvo los padres que son aimaras o pertenecen a etnias indígenas, en una suerte de solidaridad entre excluidos.

El último elemento que se considera relevante es la perspectiva que poseen los docentes respecto a las conductas de discriminación, estos catalogan conductas como normales cuando en realidad resultan prejuiciosas tales como las palabras despectivas “paisano o indio” según los docentes esto es algo arraigado en la cultura chilena, y se da principalmente por discursos belicosos del núcleo familiar de los NNA, mostrando una actitud relajada al respecto.

Para finalizar la exposición de resultados, se plantearán las sugerencias de intervención y de investigación que han realizado algunos autores, si bien ha sido un número menor de investigadores que abordaron el tema, es necesario considerarlos para futuros planes en materia de migración y educación.

Una de las primeras sugerencias de intervención a un plano de políticas públicas, habla sobre abrir espacios socioculturales fuera del horario laboral, que permitan la participación de los apoderados, donde aborden las tradiciones de los migrantes pero todo enmarcado en la intención de reflexionar sobre la diversidad en el aula.

Una segunda sugerencia es reelaborar y resignificar las practicas que se dan dentro del aula, para promover una multiculturalidad más crítica.

Una tercera propuesta es crear espacios de recepción del apoderado migrante, a modo de introducir al apoderado migrante en el sistema educativo chileno, del cual pueden participar apoderados chilenos de igual forma.

La última propuesta habla sobre la importancia del rol que juegan los establecimientos educacionales en crear un puente familia-escuela, que impida la doble marginación, una externa creada por el medio y una interna creada por la necesidad de protegerse del medio ambiente hostil.

Con respecto a las sugerencias de investigación, se recopilan dos, la primera es una investigación que permita conocer que formación están recibiendo los futuros docentes en materia de diversidad e interculturalidad. Y la segunda habla sobre profundizar respecto a que concepción tienen los docentes de la interculturalidad, más respectivamente lo que atañe a alumnos migrantes.

X. Discusión / análisis de resultados

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en las matrices y expuestos en los resultados antes señalados, se ordenan en post de los objetivos planteados al inicio del documento y se relacionan con el marco conceptual, teórico y normativo.

Respondiendo al primer objetivo el cual hace alusión a indagar sobre la experiencia en educación formal de niños, niñas y adolescentes migrantes, a partir de lo revisado sistemáticamente en las investigaciones, se observa como primer punto de encuentro que la mayoría de docentes y directivos concuerdan en que no existen estrategias formales ni acciones destinadas a la acogida y recepción de los alumnos migrantes tanto a nivel del Ministerio de Educación como a nivel del establecimiento educativo; en el caso del ámbito lingüístico esto es recalcado por Campos (2019) mencionando que “en la escuela observada no existen materiales didácticos ni teóricos para la enseñanza del español para migrantes. Tampoco el equipo docente ha sido perfeccionado en esta nueva dimensión de la enseñanza” (p.14).

Lo que no significa la total ausencia de mecanismos de integración, dichos mecanismos están liderados de forma implícita por los docentes y por los mismos NNA que se insertan en un colegio, existen estrategias que son incorporadas de manera puntual y breve por los docentes para favorecer la comprensión de los contenidos, esto se halla directamente relacionado a leves cambios en el currículo, tales como la exposición de una leyenda proveniente de otro país, pero no existe nada planificado, esto se justificaría por la sobrecarga laboral percibida por los docentes, aunque existe una justificación más allá, esta es la visión que tienen los docentes y directivos sobre integrar estrategias o prácticas para la comprensión de todo el alumnado, la cual es vista como innecesaria o desfavorable, ya que la mayoría del alumnado se integra rápido, no tiene mayores conflictos dentro del aula, porque no están de acuerdo con hacer diferencias en función de su nacionalidad, no existen quejas de los padres o porque presentan las mismas dificultades que los alumnos chilenos, teniendo en cuenta que además algunos establecimientos educativos piensan que es discriminatorio crear estrategias para su inclusión y por último, que debería tener prioridad la inclusión de las etnias chilenas;

todos estos argumentos además del carácter asimilacionista del discurso, hacen ver la normalización y homogenización del alumnado migrante y por ende se da la invisibilización de sus barreras tanto socioculturales como lingüísticas, lo que impediría su real inclusión y atención de sus necesidades, sobrecargando el rol de la integración hacia los NNA migrantes y sus familias, desconociendo así el rol inclusivo de los establecimientos educativos.

Siguiendo lo anterior, los docentes juzgan la necesidad de integración desde la capacidad de los migrantes para responder a los focos de la educación que ellos han tenido en el desarrollo de su profesión. Es decir, los docentes centrados en aprendizajes de contenidos y habilidades cognitivas juzgan la necesidad de integración en la medida de que los migrantes tengan problemas para aprender. Si el migrante aprende bien y responde a las exigencias de aprendizaje de contenidos, lo ven integrado y sin necesidad de hacer nada.

Siguiendo esta lógica, probablemente docentes que tienen una mirada del proceso educativo desde una formación integral del alumnado, van a preocuparse por una integración en varias áreas y no sólo en el aprendizaje de contenidos. Por tanto, tendrán una preocupación de implementar ayudas para la integración de los estudiantes con los pares, para el desarrollo de habilidades sociales y afectivas de los mismos.

En resumen, se juzga la necesidad de integración desde las necesidades de los docentes, no desde las necesidades de los estudiantes migrantes y sus familias. No hay un reconocimiento de sus intereses particulares ni menos una integración de esos intereses al proceso educativo. Se destaca que dentro de los textos analizados no se logra visualizar ningún estudio sobre las consecuencias de dicho modelo asimilacionista en los NNA y sus familias.

Para finalizar la exposición de las estrategias y prácticas y las razones de su inexistencia, se ve que las escuelas no están preparadas ni adaptadas para la diversidad en el aula, y esto está reflejado en el discurso de los docentes; pero, el hecho de que sin duda algunos hagan cambios leven en los currículos, aunque sean espontáneos y poco planificados, entrega una idea de que se está trabajando a un nivel multicultural, aunque este concepto no sea el ideal debido a que solo se reconoce que existen muchas culturas dentro del aula y no se hace un trabajo más profundo y global, sin embargo, no se puede ignorar que es un avance para posteriormente concluir en una educación intercultural para el alumnado.

Sin embargo, dentro de algunos textos hacen mención a que sí existen estrategias de inclusión dentro de las escuelas, llama la atención que los textos donde hacen mención a estas estrategias para el fomento del respeto a la diversidad cultural, tienen una fecha

más cercana al tiempo donde se escribe esta revisión sistemática, lo que podría suponer que a medida que avanza el tiempo, se va logrando concientizar tanto a nivel estatal como institucional el valor de la diversidad dentro del aula, esto provocado por el aumento migratorio de los últimos años en Chile, como del avanzado estado de la globalización y las características transnacionales de la sociedad actual. Sin embargo, como se planteó en los resultados, todas las estrategias son más bien folclorizadas, pero no abordan la razón del porqué, ya habiendo identificado las barreras principales, no se implementan en las escuelas otras estrategias más críticas de la realidad, además de las razones abordadas en los resultados, existe otra, esta podría deberse a la percepción de los docentes en materias de emocionalidad o desarrollo personal, teniendo la idea de que este ámbito le concierne al equipo de convivencia o a los trabajadores del área social, por lo que aunque se gestionen estrategias con un impacto mayor, no serán reiteradas en el aula, el lugar donde los NNA pasan mayor tiempo, abordando el tema de manera parcelada sin la existencia de un trabajo multidisciplinario.

En el caso de la familia en su mayoría mencionan que no existen instancias de integración, por lo que sería reflejo de que las anteriores no son suficientes o no son valoradas por el núcleo familiar, para ver específicamente en que ha aportado la institución educativa en la inclusión de las familias migrantes desde la perspectiva de las mismas o cómo han vivido estas el proceso, es necesario evaluar cual ha sido su perspectiva respecto a las dificultades y facilitadores que tuvieron para la inserción de sus hijos en el sistema educativo chileno, para comenzar las principales razones que se destacan en los resultados, son las complicaciones para encontrar colegio, las complicaciones para asistir a las reuniones y actividades que se realizan, las barreras de comunicación a las que se ven enfrentadas y el tema de que se sienten aislados, en este contexto claramente se observa un choque cultural significativo, ya que se ven afectados por el cambio de contexto a nivel personal y social, afectando inclusive su sentido de pertenencia, generando sentimientos de no ser bienvenidos.

Dentro de la perspectiva que tienen de la escuela, llama la atención que en su mayoría piensa que la educación chilena está bajando el rendimiento de sus hijos, porque es menos exigente y ya no estudian como lo hacían en su país de origen, recalando incluso que si vuelven a su país de origen estarían desnivelados en términos académicos, esto se explica por la teoría de la interculturalidad, que cuando co existen diferentes culturas, provocan ciertos desajustes, donde en este caso deja entrever las diferencias metodológicas entre los diferentes países. Además, se pueden observar los efectos del choque cultural en los NNA migrantes, ya que como señalan los padres, se han despreocupado de sus estudios por lo que se refleja que están enfrentándose a nuevos estímulos culturales, en este caso metodológicos que tienen poco o ningún sentido para

ellos. Por lo que se hace necesario comenzar ya un enfoque intercultural que permita un aprendizaje significativo para todos los grupos.

Si estas dificultades no son consideradas por las instituciones educativas, y como se menciona anteriormente, se siguen invisibilizando, no solo la participación se verá afectada sino existirá una suerte de exclusión del grupo curso y a nivel educativo que sin duda repercutirá en los NNA al no poderlos ayudar en el ámbito académico; es importante que las comunidades educativas tomen el rol de asumir estas desigualdad de oportunidades que se producen al perpetuar y normalizar prácticas de indiferencia ante necesidades del grupo familiar que migra a Chile.

Con respecto a la relación con sus pares, docentes mencionan que no existe mayores inconvenientes, y los que han habido se dan en los cursos de mayor edad, es decir en la enseñanza media o en el segundo ciclo de enseñanza básica; esto se puede explicar por Erickson (1987) en las etapas del ciclo vital, donde entre los 12 y los 20 años se encuentran los NNA en la preadolescencia y adolescencia donde están formando su identidad, estableciendo grupos según sus similitudes, por lo que la nacionalidad influye directamente en su sentido de pertenencia a un determinado país, lo que los lleva directamente a resentir lo que no es similar a ellos.

Pero ¿Por qué según los resultados, los NNA perciben el proceso como positivo cuando las estrategias para su integración han sido escasa o nulas? Esto está directamente relacionado a sus expectativas respecto a la llegada en Chile, como se menciona en los resultados, asumían que la discriminación y los malos tratos iban a ser de carácter físico y mayormente elevados, inclusive los NNA migrantes justifican malos tratos que existen y están lejos de ser deseables, como menciona un fragmento de entrevista “Una vez me gritaron peruano... (señala una grosería), pero era jugando a la pelota” (Bustos y Garín, 2017, p.204)); este hecho también podría justificar la actitud favorable hacia los docentes, ya que los mismos NNA les preguntan directamente a los docentes si les van a pegar, hecho que al parecer si se daba frecuentemente en su país de origen. Podría suponerse que dichas situaciones no afectan el bienestar emocional de los NNA migrantes, pero los datos entregados en los textos dicen lo contrario, los NNA constantemente reniegan de su origen, sintiendo vergüenza del país de donde provienen, en el caso de los estudiantes peruanos, les recuerdan a los estudiantes chileno-peruanos su origen, pero estos insisten en que deben ser catalogado como chilenos, generando riñas entre estos. Esto es explicado por la teoría transnacionalista que demuestra un conflicto interno entre el mantener su cultura de origen y sentirse parte de la cultura de acogida, esta situación denota un gran rol que debiese tener el establecimiento educativo para permitir la articulación de ambas culturas sin que el estudiante deba tener vergüenza de una de ellas

y que por otra parte el estudiante chileno flexibilice los patrones culturales y el ideario estado-nación, que le permitirá desenvolverse y aportar en un mundo cada vez más globalizado.

Respecto a la perspectiva frente a la discriminación se ve una negación del prejuicio y del racismo de parte de toda la comunidad educativa, no solo de los docentes, llevando esto al modelo de gestión de la diversidad forma parte de las situaciones de las cuales se espera que la institución educativa se haga cargo, comprendiendo “que el racismo tiene una raigambre histórica que requiere ser reconocida, discutida y analizada para poder contribuir a la conformación de una sociedad chilena más justa” (Universidad de Chile, 2015, p. 10).

Con respecto al objetivo número 2, que hacía referencia a la disposición de los docentes frente a la interculturalidad, se presentaron en los textos diversos argumentos del profesorado ya sea su perspectiva de los NNA, de la familia del alumnado migrante, como también su disposición hacia la interculturalidad muchas veces implícitas en la narrativa.

Los docentes que tratan con alumnado migrante tienen diversas opiniones respecto a su desempeño y sus características como alumnos, destaca la evolución de opiniones a medida que el tiempo avanza ya que uno de los más antiguos argumentos está en ver al estudiantado migrante como un problema, ya sea por sus situaciones de vulnerabilidad como de sus lagunas de conocimiento, atribuyéndolo a su cultura o inclusive al alimento que ingieren, y proponiendo una escuela especializada para ellos que correspondería a una medida que segregaría a este grupo, lo que iría contra todo concepto de educación inclusiva; posteriormente cuando el alumnado migrante fue aumentando en los establecimientos educativos, se normalizaba su situación mencionando que recibían tratos igualitarios, no veían la necesidad ni el justificativo de modificar el currículo o de realizar actividades diferentes para su integración, mencionando que es el deber de ellos integrarse al establecimiento, lo cual se identificaría con “racismo de salida” donde la inactividad mantiene las diferencias, negando su existencia (Bustos y Gairín, 2017, p.210), sin contar que piensan que los NNA extranjeros muchas veces llegan con una actitud hostil, lo que dificulta su integración a pesar de que tienen como perspectiva que el colegio tiene todas las condiciones para recibirlos, reafirmando el pensamiento de que el intercambio cultural y los esfuerzos son unidireccionales, negando su rol y responsabilidad como ente educativo, dejando ver la incapacidad de cambiar la perspectiva lo que lleva a no modificar estrategias pedagógicas para llegar a todo el estudiantado, o introducir medidas compensatorias básicas.

Dentro de los discursos además se encontraron similitudes en la idea de que es cuestión de tiempo que los estudiantes migrantes se adapten a la cultura chilena ya que cognoscitivamente son más flexibles, existe disposición al estudio y son responsables; en los casos donde no logran adaptarse y tienen dificultades, se les deriva con profesionales de apoyo para “nivelar” sus conocimientos y compensar su actuar en post de su mejor integración en el aula, este pensar se explica por la Teoría del déficit de Bereiter y Engelman (1966) donde la diversidad no es ignorada, sino se ve como un obstáculo tanto para el aula como para el NNA, por lo que se proponen medidas compensatorias para que el NNA alcance la “igualdad” dentro del aula, en sí se basa en el concepto de integración planteado en el marco conceptual y no está al alcance de la inclusión, debido a que los alumnos migrantes deben adaptarse al contexto educativo, sin que el contexto se adapte en función de las necesidades del alumnado.

Por otra parte los discursos del profesorado se tornan más inclusivos a medida que los años avanzan, desde el 2016 en adelante, los docentes concuerdan que la descripción del estudiantado migrante se caracteriza por ser responsable y tranquilo, comprometidos con sus estudios, inclusive destacando que su rendimiento es mejor que los estudiantes chilenos, información que es corroborada por Bustos y Mondaca (2018) quienes mencionan que los estudiantes migrantes se encuentran 5 décimas por sobre los nacionales en las modalidades técnico-profesional y en el caso de los estudiantes que tienen un rendimiento bajo la media, los docentes lo atribuyen a su introversión que los lleva a no hacer preguntas; sin embargo en el primer caso los docentes atribuyen este merito a la necesidad de aceptación social, por lo que estarían restándole mérito a los alumnos. Toda esta dinámica evolutiva podría considerarse un avance en materias de inclusión, pero las perspectivas sobre la interculturalidad aún se mantienen en la conservación de la armonía en el aula, para evitar conflictos y mantener la convivencia sin cuestionarse ningún tipo de jerarquías de poder.

Como se menciona en los resultados existen recursos pedagógicos que no son utilizados ni vistos como un potencial de aprendizaje, tales como la guerra del pacifico o la geografía que es diferente en cada país y es ideal para complementarla, o ampliar el vocabulario con conceptos diferentes, todo esto si se planifica teniendo en cuenta todas las necesidades del alumnado, se articularía un entorno enriquecido que le permita tanto a los alumnos migrantes como los nacionales aprender de manera más didáctica los contenidos y se les enseñaría formas de utilizar los recursos del medio en el que viven. La temática acerca de los contenidos del currículo, es tan extensa que debiese ser abordada en otra revisión, pero agregaremos que frente a esto hay una controversia donde el estado, entrega un currículo centralizado en los referentes pasados y futuros de Chile, sin considerar la variedad de etnias existentes en el país, Cavieres-Fernández, et al. (2017)

nos menciona que el currículo está estructurados de tal forma que no ayudan al pensamiento crítico, y dejan en un segundo plano a grupos minoritarios entre ellos las etnias, este hecho es observado por un grupo minoritario de profesores, pero no los integran porque se justifican en la escasa flexibilidad que posee el currículo chileno. Por otra parte, el hecho de negarse a aceptar y utilizar estos aportes de los estudiantes migrantes se interpreta desde la teoría transnacionalista como cerrarse a aceptar los intercambios simbólicos que realizan las culturas al ponerse en contacto una con la otra, es decir, los flujos no son aceptados en la sociedad receptora.

Los docentes mencionan que los NNA se les va disipando su cultura de origen para asimilar la cultura chilena, agregando que en la familia de los alumnos migrantes no se resalta ni se rescata dicha cultura, pero lo que no perciben es que este discurso deja entrever un pensamiento etnocentrista y uniforme al percibir que es rol de la familia ser quienes deben reproducir la cultura de su país a sus hijos y no asumir que es rol de ambos generar un ambiente multicultural.

Los docentes en un nivel más crítico mencionan que muchas veces la institución pasa a llevar la identidad cultural de los estudiantes, en el caso de estudiantes otavaleños les obligan a cortarse el cabello, siendo que en esa cultura se suele llevar el cabello largo como reflejo de sabiduría, también en algunos casos critican a los medios de comunicación de entregar una visión racista y xenófoba de los migrantes y asumen el rol de desmitificar dicha información.

También existen profesores que introducen metodologías multiculturales, pero depende netamente de la sensibilización del profesorado, con respecto al perfeccionamiento institucional salta a la luz la actitud homogeneizante del docente chileno, mencionando “que no debieran especializarse el currículo porque ellos trabajan con el proyecto de integración que implica otro tipos de exclusiones, pero también incluye la migración, ya que la nacionalidad es una diferencia”, en sí es bueno que reconozcan la existencia de la diversidad, pero también es importante que no sean vistas como una deficiencia que debe ser compensada, como lo hace la mirada de la integración.

En definitiva, existen dos formas de ver la diversidad como un factor positivo o como un factor negativo, dentro del factor positivo se encuentra en ver ésta como un recurso enriquecedor dentro del aula, que ayuda a todos a desarrollarse íntegramente y a respetar a sus pares, mediante acciones que permitan la reflexión de las jerarquías de poder que se reproducen en la sociedad y por reflejo en la escuela, características acordes al modelo de educación intercultural. Y por otra parte la negativa, la cual se explica a través de la teoría del déficit, el ver la diversidad como factor obstaculizador del

aprendizaje, por ende desarrollar acciones para compensar este déficit que impide lograr la homogenización del estudiantado para caer en la trampa de ser “todos iguales”, lo que no es cierto ya que al no eliminar las barreras socioculturales y lingüísticas se da otro factor, el no acceso a igualdad de oportunidades y condiciones en la educación y a futuro en la sociedad, es en esta última parte donde se posiciona la perspectiva sobre la interculturalidad de la mayoría de los docentes.

Atendiendo al objetivo número 3 de la revisión sistemática, respecto reconocer la presencia de normativas actuales en las acciones empleadas en los establecimientos educativos, podemos inferir que las normas que ha generado el Estado chileno para dar respuestas a la globalizada sociedad que se ha dado en los últimos años, se han mostrado acordes a la realidad mundial, no quedando exento de las modificaciones y adhesiones a la legislación internacional, la educación de los NNA migrantes ha sido abordada por diversas leyes y garantizada en estas, a lo largo del tiempo ha ido mejorando la atención a este grupo, entre estas mejorías han estado el cambio del RUN 100 millones al Identificador Provisorio Escolar, que permite cambiar al NNA migrante de establecimiento educativo sin la duplicidad o colisión de establecimientos, permite el acceso a la PSU de estudiantes migrantes y los colegios podrán declarar en acta a los estudiantes con IPE, esto le permitirá al MINEDUC contar con la información necesaria para emitir los certificados de estudio respectivos; se propone una nueva Ley de Migraciones, la cual está en curso de votación y por último en el 2017 el Ministerio de Educación mediante un documento escrito propuso unas orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros; sin embargo, cuando se evalúa la aplicación de estas normativas en el contexto educativo, se observan disparejos a lo propuesto por el gobierno, en primer lugar y en función de lo expuesto en el marco normativo, la Ley 20.845 en su inciso k, menciona que el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación existentes que impida el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, al intentar reconocer la ejecución de esta ley en los establecimientos educativos, no se puede evitar observar que existe un tipo de discriminación implícita al no existir mecanismos que permitan que el aprendizaje sea significativo para todos, por ejemplo, los alumnos haitianos no pueden acceder a la concreción del aprendizaje ya que el nivel de español solo se encuentra a nivel de relaciones interpersonales, es decir un nivel básico que no le permite comprender todos los contenidos; lo que sí se puede rescatar es el intento de parte de algunos actores específicos para hacer llegar el contenido a todos, como por ejemplo, la comuna de Quilicura, al disponer de un mediador lingüístico que permite facilitar el proceso de inserción; pese a esto, los esfuerzos que las instituciones educativas realizan, son prácticamente inexistentes.

Con respecto a la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, ésta subraya que el acceso a la educación de los alumnos migrantes será en igualdad de trato y condiciones, se resalta la presencia de mecanismos que a lo largo del tiempo van facilitando el ingreso y permanencia de los alumnos en el sistema educativo, como el Identificador Provisorio Escolar que a partir de enero del año 2017 facilita los procesos de inserción y el acceso a los mismos beneficios que estudiantes chilenos. Sin embargo, los esfuerzos solo se limitan a lo anteriormente mencionado, ya que la misma ley menciona el respeto a la diversidad e identidad cultural de los estudiantes, siendo esto no considerado por los establecimientos educativos de los textos revisados, ya que los docentes en su gran mayoría espera que los alumnos se adapten a la cultura chilena, inclusive en uno de los establecimientos, se pasa a llevar directamente este derecho a preservar su identidad cultural con pedirles a los NNA Otavaleños que se corten el cabello en el cual tenían una trenza larga, dicha trenza es tradición de su pueblo.

En la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, explicitan que el Estado parte propenderá medios para eliminar la discriminación y barreras entre razas, dichos medios no son observados en los establecimientos educativos, donde además hay una inexistencia de espacios para propender la interculturalidad entre culturas, algunas instituciones tienen sello intercultural, lo que podría significar un inicio de educación inclusiva, pero se siguen observando situaciones de discriminación donde tanto los NNA como la comunidad educativa normaliza.

Respecto a lo que la Convención sobre los Derechos del Niño alude acerca de la diversidad cultural, debiese observarse elementos que permitan al NNA aprender acerca de su cultura e inculcarle respeto a su propia identidad cultural, lo cual se considera inexistente según los resultados, estos mencionan que los alumnos sienten vergüenza de pertenecer a otra nacionalidad y evitan ser reconocidos como pertenecientes a esta, además existen perspectivas docentes que tienden hacia la asimilación del niño culturalmente diferente, aunque no se puede catalogar con absoluta inexistencia, ya que también hay ciertas instituciones que incluyen costumbres y folclor en determinados momentos del año.

En síntesis, el ingreso y permanencia de los alumnos migrantes en las aulas chilenas sí se encuentra en cumplimiento con lo que las normativas señalan, esto es principalmente porque el Estado se preocupa de generar mecanismos adecuados (como el IPE) que faciliten las acciones relacionadas al ingreso y este sea expedito; ahora, con respecto a las normativas relacionadas con el respeto e inclusión de todas las culturas, el respeto a la

identidad de estas y la promoción de espacios que eliminen las barreras entre culturas, no se visualizan instituciones educativas que estén desarrollando acciones que permitan la incorporación de estas, por ende, no se logra reconocer en ninguna institución educativa las normativas anteriormente señaladas.

XI. Conclusiones y propuestas

Conclusiones

Respondiendo al objetivo número uno, los elementos que ayudan a indagar en las experiencias que los niños, niñas y adolescentes tienen en el sistema educativo nacional, se pueden agrupar en tres niveles, el nivel familiar, el institucional y nivel personal, en el nivel familiar se observa que la relación que tienen los padres y apoderados migrantes con el sistema educativo no es del todo positiva, ya que tienen una imagen de este distorsionada por el choque cultural que han tenido con la llegada a Chile, sin embargo, estos aluden a tener la disposición de asistir a reuniones y eventos que puedan hacer las instituciones para sentirse incluidos y cómodos con el sistema, compartiendo elementos que les permitan a ambas partes apoyar a los niños, niñas y adolescentes en su formación.

A nivel institucional, no existen mayores esfuerzos de parte de los establecimientos educativos por disminuir la brecha relacional con las familias ni con los alumnos migrantes, si bien existen ciertas acciones y festividades que son incluidas puntualmente durante el año, estas son folclorizadas y no logran un nivel de concreción que sea transversal y reiterativo, todo esto debido a que la comunidad educativa percibe que no existe la necesidad de implementar acciones y normalizan las situaciones de discriminación. Además como se ve en los resultados existe una derivación, ya que los equipos psicosociales o de convivencia escolar se desligan de los problemas individuales que se presentan en el alumnado cuando estos pudiesen tener aún más relevancia en el tema, capacitados para realizar mediaciones interculturales, favorecer la participación del alumnado, ser el puente entre la familia y la escuela, potenciar el trabajo en redes con instituciones gubernamentales y grupos de ayuda al migrante, gestores de estrategias que permitan destacar la diversidad de culturas en el colegio.

Ahora respecto al nivel individual, basada en la experiencia directa de los niños, existe poca información en los textos revisados sistemáticamente, el bienestar de los niños, niñas y adolescentes que emigran a Chile, no se aborda de manera detallada, solo es posible apreciar que sí existen factores que reducen su salud mental, tales como la vergüenza de pertenecer a otra nacionalidad, pero queda pendiente abordar como afecta esta situación en la formación de su identidad, en la formación de sus capacidades

cognitivas y en la formación de sus actitudes, afectos y normas morales. Respecto a la relación con sus pares, en muchos casos, logran relacionarse positivamente con estos, pero normalizan y esperan ciertas situaciones de discriminación, por lo que no es posible apreciar la recurrencia de estas ni sus consecuencias.

Respondiendo al objetivo dos, la disposición de muchos docentes frente a la interculturalidad deja ver la escasa preparación intercultural que han recibido a lo largo de su formación, viendo la migración como un problema que hay que compensar o normalizar y por ende se invisibilizan las necesidades del alumnado, no fomentando un ambiente multicultural que haga sentir lo suficientemente cómodas a todas las etnias y nacionalidades presentes en el aula, lo que conlleva a la falta de participación activa y constructiva del grupo social y ésta así mismo, afecta en el sentido de pertenencia, siendo la marginación y deserción escolar la consecuencia más grave. En el alumnado chileno la falta de educación intercultural limita la formación de ciudadanos críticos propiciando la repetición de patrones culturales que fomentan la segregación de grupos minoritarios. Por otra parte, sí se observa un grupo no menor de docentes que asume la necesidad de contar con medios de recepción e inclusión de los alumnos extranjeros por lo que es relevante apoyarlos con las problemáticas que ellos consideran un obstáculo para ello, la importancia de capacitaciones respecto al tema y la flexibilidad del currículo para incluir los diversos cambios de manera transversal permitirían avanzar a una educación inclusiva.

En relación al objetivo tres que consiste en reconocer la presencia de normativas actuales en las acciones empleadas en los establecimientos educativos, se concluye que los esfuerzos que realizan las instituciones educativas solo están enfocados en el acceso al sistema educacional chileno, es decir, hacer más expedito la entrada y matrícula de los niños, niñas y adolescentes extranjeros que viven en el país, sin adherirse a la educación inclusiva e intercultural que el gobierno propone para los establecimientos educativos, por ende, no se garantiza que la educación sea de calidad, inclusiva y que elimine las barreras socioculturales existentes en el aula que afecten el bienestar y el aprendizaje de los NNA extranjeros.

Para finalizar, frente al ya mencionado escenario, y de cara a una sociedad que se globaliza cada vez más, se plantean dos principales desafíos para el trabajo social, el primero es lograr conocer la dinámica que se genera en las instituciones educativas con el escenario migratorio actual para evaluar en conjunto a otros actores que componen la comunidad educativa, qué acciones tienen un impacto más significativo en el bienestar de los NNA y el segundo desafío es conocer el campo de problemas sociales específicos del grupo, los cuales demandan la estructuración del conocimiento que responda a tales necesidades; es decir conocer las percepciones y problemáticas de la emergente minoría.

Propuestas de investigación

Dentro de los artículos revisados, surgen otras temáticas que serían relevantes de abordar en futuras investigaciones para complementar la información ya existente, dichas temáticas presentan a las personas como sujetos sociales y actores fundamentales por sobre los enfoques bajo los cuáles podrían ser estudiados, una de ellas es el proceso de inserción escolar vivida específicamente desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes migrantes, ya que se observan escasos textos relacionados directamente a ello y la información existente se aborda de manera secundaria. Se ve interesante captar tanto la narrativa como la expresión no verbal de los NNA, al abordar temáticas como las dificultades y facilidades que han tenido, las expectativas sobre el país de acogida y de qué forma se han cumplido estas, un estudio a fondo de lo que perciben sobre discriminación y si la han sufrido, cómo se da dicho fenómeno en el país de origen, la relación con los compañeros, y la sensación de bienestar que poseen; y viceversa abordar la percepción de los pares nativos, bajo qué lente ven a los compañeros extranjeros y la existencia o inexistencia de prejuicios. Toda esta información al detalle permitirá identificar barreras y facilitadores culturales y lingüísticos para el desarrollo de intervenciones como talleres y material educativos para desde temprana edad ir mitigando las asperezas entre culturas y fortaleciendo los lazos entre estas.

Otro tema relevante por incorporar es de qué manera en los establecimientos de educación superior se desarrolla la temática intercultural para deducir cómo la formación inicial docente repercute en la formación de escuelas inclusivas, conocer si a los docentes se les está preparando para la actual y futura sociedad transnacional, ya que según lo expuesto anteriormente muchos docentes tienen una perspectiva asimilacionista compensatoria de la diversidad.

La siguiente sugerencia es diferente a las dos anteriores, ya que es más bien un entramado complejo de características demográficas y geográficas, es decir se ve y plantea desde un enfoque territorial; se visualiza en los textos revisados que todas las investigaciones se dan entre la Región de Arica y Parinacota, Región de Antofagasta y la Región de Tarapacá, exceptuando algunas que se dan en la Región Metropolitana, por lo que sería adecuado para observar de forma integral el fenómeno, realizar algunas investigaciones sobre el proceso de inserción escolar de NNA migrantes en zonas con menor afluencia de migrantes en Chile, debido a que la dinámica de este proceso puede cambiar al haberse identificado como facilitador de integración las mezclas de etnias como la Aimara y la cercanía física entre los migrantes y sus redes interpersonales. También sería relevante ver de qué manera se está integrando las etnias indígenas de Chile en la educación formal, en las regiones con mayor presencia de estas, qué esfuerzos

se están realizando, cómo la comunidad educativa recibe el hecho de que todos somos mestizos al Chile haber sufrido una colonización de manera tan brusca, o si los estudiantes se separan ellos mismos entre etnias; en definitiva cual es el nivel de conciencia del hecho que al fin y al cabo todos somos pertenecientes a etnias indígenas en mayor o menor medida o si de igual manera se aborda desde una mirada folclorizada y separatista.

Propuestas de intervención

A modo general se sugiere que los establecimientos educativos cuenten con un facilitador lingüístico, que permita realizar las traducciones correspondientes, recibir a los alumnos migrantes enseñándole las jergas y expresiones para comunicarse de una mejor forma y por sobre todo entender las materias de forma óptima, también podría realizar las nivelaciones de estudios y ser partícipe de mediaciones interculturales de ser necesario. De esto no ser factible, por lo menos dicho rol debe ser suplido por las municipalidades que hasta ahora, solo la comuna de Quilicura cuenta con un facilitador, en el área de salud existen más centros médicos que cuentan con este, por lo que la necesidad se extiende al área de educación

También se hace necesario contar con grupos de reflexión sobre la diversidad que se realicen primordialmente a temprana edad, ya que contextualizando en la adolescencia sería mucho más dificultoso que el conocimiento llegue de forma óptima, debido a la rebeldía que caracteriza dicha edad. Dichos grupos deben enseñar la importancia de esta, evaluar los discursos de las familias, enseñar características de diversos países lo que también ayudaría a la cultura general de los alumnos y cuestionar mitos que pudiesen existir; de dichos grupos podrían participar los apoderados para evitar la dicotomía del discurso en el hogar y los establecimientos educativos. Sería relevante apoyar con ayudas visuales constantes en las aulas y alrededor del colegio para recordar la importancia del tema.

Otra sugerencia a nivel familiar es realizar un ciclo de talleres de iniciación fuera del horario laboral, donde a los apoderados extranjeros se les pueda explicar la normativa del colegio y donde compartan sus experiencias y aprehensiones respecto a la llegada a Chile, sin desmerecer ni imposibilitar, más bien fomentar la presencia de apoderados chilenos.

Una de las sugerencias más relevantes es realizar capacitaciones a los docentes y directivos, respecto a la interculturalidad, que dichas instancias permitan que los docentes dejen ver sus perspectivas al respecto e ir complementando sus saberes para que logren visualizar la necesidad de incorporar prácticas que lleguen a todo el alumnado; pudiendo

inclusive compartir técnicas y estrategias para ello, lo que forma parte de una educación inclusiva. Dicha sugerencia puede ser llevada a cabo por un profesional del área de convivencia escolar inclusive el trabajador social del establecimiento.

En lo que respecta a las acciones y el rol que ejerce el trabajador social en los escenarios migratorios y educativos, bajo un enfoque grupal, le competaría educar y fomentar el trabajo en red, que estas se impliquen en acciones coordinadas involucrando a toda la comunidad escolar y no sólo a parte de ella, facilitando la mantención de la educación intercultural en todas las áreas que involucran a los NNA, especialmente dentro del aula. También por la formación profesional que recibe permite entregar y resaltar una visión menos victimista de la situación migratoria, ofreciendo una mirada más amplia que permita asociar fortalezas y oportunidades que ofrece la migración a nivel familiar, escolar y cultural. A nivel comunitario, permite la articulación y gestión de equipos multidisciplinares, que facilite un trabajo mancomunado, que posibilite no solo a los NNA recibir educación, sino también a los padres sentir el apoyo de una red sólida que sólo se permitirá aunando fuerzas entre nodos específicos.

XII. Referencias

Riedman, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Revista Latinoamericana*, Volumen 14, Nº 42, pp.191-216. Recuperado desde:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>

Arroyo, J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa.. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6, pp. 144-159. Recuperado desde:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>

Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, Vol. 75, Núm. 1, pp 29-34. Recuperado desde:

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=15438>

Mera, M., Martínez, C. y Costalat, A. (2014). Dinámicas identitarias en procesos de transición psicosocial: Adolescencia y migración. Estudio de caso. *Migraciones Internacionales*, vol. 7, Núm. 3, pp.222-248. Recuperado desde:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062014000100008

Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, XLII, Nº 2, pp.151-169. Recuperado desde:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>

Uribe, D. (2015) "El fenómeno del choque cultural inverso: un estudio inductivo con casos chilenos" Tesis de pregrado. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado desde:

<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/132101>

Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E., y Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, vol. 16, Nº 5, pp. 1-15. Recuperado desde:

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>

Redondo, D. (2001). Inserción social vs inserción económica. *Portularia*, 1, pp. 33-47. Recuperado desde:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=245275>

Alcalá, R. (2000). La concepción de la cultura. *IZTWALAPA*, 49, pp. 57-70. Recuperado desde:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6231310.pdf>.

Stefoni, C. y Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, Num°58, pp. 109-129. Recuperado desde:

<http://dx.doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>

Mountaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-19. Recuperado desde:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56751266003>

Cano, V. y Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, vol. 15, núm. 61, pp. 129-167. Recuperado desde:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11211806007>

Ministerio de Educación. (2018). Análisis de variación de establecimientos educacionales y matrícula en educación escolar de 2016 a 2018. Centro de estudios MINEDUC, Minuta n°4, pp.1-29. Recuperado desde:

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/11/MINUTA-4.pdf>.

Ferrer, R., Palacio, J., & Hoyos, O. y Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31, N°3, pp. 557-576. Recuperado desde:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21332837009>

Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, 18 de diciembre de 1990, resolución 45/158. pp.1-33. Recuperado desde:

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cmw.aspx>

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, N°58, pp.1-118. Recuperado desde:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=427211>

Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. Universitat de Vic, Vol 1, pp.171-179. Recuperado desde:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>

Tijoux, M. y Zapata-Sepúlveda, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. Interciencia, VOL. 44 N° 9, pp.540-548. Recuperado desde:

https://www.interciencia.net/wpcontent/uploads/2019/10/06_540_Com_Zapata_v4_4n9.pdf

Sánchez, A., Navas, L. y Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. Estudios Pedagógicos, XXXIX, N° 1, pp.239-251. Recuperado desde:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100014>

Campos, J. (2018). Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Vol. 17 N° 35, pp. 155 – 166. Recuperado desde:

<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/601>

Caqueo-Urizar, A. et al. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. Terapia Psicológica, N°37, pp. 97-103. Recuperado desde:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082019000200097>

Poblete, R. & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. Estudios Pedagógicos, XLIII, N°3, pp. 239-257. Recuperado desde:

[10.4067/S0718-07052017000300014](https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014)

Salas, N. Castillo, D. San Martín, C. Kong, F. Thayer, L. & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. Universitas Psychologica, V. 16, No. 5, pp. 1-16. Recuperado desde:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v16s5/1657-9267-rups-16-s5-00161.pdf>

Aravena, O. Riquelme, P. Mellado, M. & Villagra, C. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en la región de la Araucanía, Chile: representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 13, pp. 55-71. Recuperado desde:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>

Pavez-Soto, I. Ortiz-López, J. Sepúlveda, N. Jara, P. & Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, Vol. 44, N°7, pp. 414-420. Recuperado desde:

https://www.researchgate.net/publication/335395820_Racializacion_de_la_ninez_migrante_haitiana_en_escuelas_de_Chile

Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Revista Latinoamericana*, Volumen 12, N.º 35, pp. 287-307. Recuperado desde:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>

Céron, L, Pérez, M & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 11, pp.233-246. Recuperado desde:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>

Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, N.º 2: pp.301-304. Recuperado desde:

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>