

LA INFLUENCIA DEL PROCESO PSICOSOCIAL EN LAS DINÁMICAS DE APRENDIZAJE DE LOS ADOLESCENTES MIGRANTES ¿QUÉ ELEMENTOS SE DEBEN CONSIDERAR?

Ninoska Araya, 2018

Supervisor: Pablo Roessler

1. Introducción:

Históricamente, el hombre se ha desplazado de un lugar a otro para poder satisfacer diversas necesidades, este cambio de residencia, que implica **atravesar un límite geográfico**, se conoce como **migración** (Ruiz, 2002, citado en Benavides & Galaz, 2013). Según la definición de la Real Academia Española, la migración es la acción y el efecto de **pasar de un país a otro** para poder establecerse en él, pero no solo eso, sino que también implica una **movilidad al interior de los países** (Harold, 2013). Por lo que la migración, puede ocurrir dentro de las **fronteras nacionales o fuera de ellas**, puede tener un componente de entrada; **inmigración** o puede tener un componente de salida; **emigración**, los cuales pueden darse de forma **voluntaria o forzada** (Gómez, 2010).

Dentro de las **primeras migraciones**, encontramos aquellas originadas por nuestros ancestros africanos, que se extendieron por África y Europa en búsqueda de mejores actividades de caza, posteriormente con el desarrollo del hombre (Benavides & Galaz, 2013), las diferencias entre **migración interna y externa** fueron más claras, producto de la conformación de las diversas **fronteras** y los **estados-naciones** (Gómez, 2010). Fue así, como se constituye la idea de **migración internacional**, producto del traspaso de límites y divisiones geográficos, determinados por estos estados o naciones.

La **migración internacional**, se encuentra influenciada por diversos **fenómenos sociales**, que pueden ser políticos, culturales, educativos, religiosos, etc. (Gómez, 2010), mientras que los motivos por los cuales se migra, suelen ser diversos. En muchas ocasiones, las personas se encuentran motivados por la búsqueda de **mejores condiciones** económicas, conflictos políticos, etc. (Moro, 2004, citado en Benavides y Galaz, 2013). Sin embargo, independiente del motivo por el cual se haya

decidido migrar, este proceso resulta un tanto **complejo** y tiene diversas **consecuencias** en las personas que migran, producto del **cambio de costumbres, lengua, redes**, etc., De hecho, autores como Michael Kearney y Bernadete Beserra (2002, citado en Benavides y Galaz, 2013), definen la migración, como un movimiento que involucra atravesar una frontera que es mantenida y definida por cierto régimen político, que al cruzarla **afecta la identidad de individuo**.

Hoy en día, miles de personas siguen atravesando estas fronteras. Evidenciándose, en que para el 2013, el 3,2% de la población mundial correspondía a migrantes internacionales, dando cuenta de un aumento en la población migrante, si consideramos que en 1990 la cifra correspondía a un 2,9% (OECD, 2013, citado en Roessler, 2017). Esto nos dice, que la **migración es parte de la historia** de la humanidad y como tal, seguirá existiendo. Por lo que, resulta importante reconocer que la migración tiene **consecuencias psicológicas** que pueden vislumbrarse en las diferentes **franjas etarias**.

Para nuestro fines, desarrollaremos un marco teórico que incluya las **consecuencias psicológicas generales del proceso migratorio** internacional, para posteriormente abordar aquellas propias de los **adolescentes migrantes**, con el fin de identificar, las consecuencias en las **dinámicas de aprendizaje** que trae consigo el **proceso psicosocial** que éstos viven. Éste marco teórico, nos va a permitir **analizar las propuestas** llevadas a cabo en el 2017, por el **Liceo Confederación Suiza** de Santiago, para la construcción de un **Protocolo de Acogida**. Posteriormente, se identificaran diversos **“elementos”** que se deben de considerar, para la construcción del Protocolo.

2. Marco teórico:

2.1. El proceso migratorio a nivel psicológico:

Para entender las consecuencias, en las dinámicas de aprendizaje que trae el proceso psicosocial que viven adolescentes migrantes, se partirán exponiendo ideas claves sobre **cómo el proceso migratorio internacional puede afectar a nivel psicológico** a la persona. En este sentido, desde la salud mental, la migración tiene diversas fases de adaptación, que en cierto grado son lineales, pero que también pueden darse en paralelo. Dentro de ellas, se encuentran: **a) elaborar los duelos y las pérdidas del país de origen**, (Salvador, 2011, citado en Irizar & Del Valle, 2017), **b) hacer frente a múltiples situaciones de estrés** (Hovey, 2011, citado en Irizar & Del Valle, 2017), **c) adaptarse a una nueva cultura** afrontando el estrés acumulativo del proceso (Berry, 2001, citado en Irizar & Del Valle, 2017) y **d) tener que reconstruir la identidad** (Villar, 2002, citado en Irizar & Del Valle, 2017).

A continuación, abordaremos detalladamente cada una de éstas fases:

2.1.1 Elaborar los duelos y pérdidas:

Para Freud (1974, citado en Del Valle, 2015), el **duelo** es **abatimiento, falta de interés** por el mundo exterior y una **inhibición de la actividad**. Bowlby (1997, citado en Del Valle, 2015), lo define como un **proceso psicológico** que se pone en marcha frente a la pérdida y autores como Kubler-Ross y Kessler (2010, citado en Del Valle, 2015), lo significan como una **respuesta emocional** al dolor de la pérdida y consideran que este proceso implica una **reorganización de la personalidad**.

Se puede identificar, que el **duelo migratorio** es **parcial**, producto de que a diferencia del duelo por la pérdida de un ser querido, el duelo migratorio tiene un objeto de duelo que no desaparece, permanece dónde lo dejó y si lo desea, puede reencontrarse con él (Achotegui, 2002, citado en Abendua, 2009). También, es un duelo **recurrente**, puesto que los vínculos con el país de origen se mantiene vigentes durante toda la vida y cualquier situación, puede reavivar el duelo (Abendua, 2009). Por otro lado, es **múltiple** porque todo el entorno de la persona cambia, por ende, se viven duelos por la pérdida de diversos objetos (Achotegui, 2002, citado en Abendua, 2009). Para Achotegui (2002, citado en Abendua, 2009), existen al menos **siete objetos** que son productores de duelo; el duelo por la familia y los amigos, el duelo por el idioma, por la cultura, por la tierra, por el estatus social, por el contacto con el grupo étnico y por los riesgos para la integridad física.

Por su parte, Gonzáles (2002) considera que el **duelo migratorio** se puede dividir en dos tipos; el **duelo simple**, que es el menos común y que aparece cuando el proceso migratorio se lleva a cabo en un nuevo entorno que lo acoge, facilita su inclusión y lo apoya en el desarrollo del proyecto migratorio y, el **duelo complicado** que se da cuando la sumatoria de todas las circunstancias sociales y personales, impiden la elaboración de las pérdidas (Gonzáles, 2005), que son necesarias para el crecimiento personal y el abordaje saludable del duelo (Del Valle, 2015).

Bowlby (1985, citado en Abendua, 2009), considera que para la **elaboración psicológica de los procesos de duelo**, existen al menos **cuatro etapas** que pueden aplicarse a la migración: **la negación**, que implica dificultades para poder aceptar la realidad y el cambio. Lo que se relaciona, con la etapa migratoria de la luna de miel, en la cual las personas se enfrentan al nuevo contexto con expectativas muy elevadas y una fuerte intención de mejorar las condiciones de vida y alcanzar el éxito (Brink & Saunders, 1977, citado en González, 2005). Sin embargo, dichos sentimientos se ven afectados por la dificultad de alcanzar las expectativas, puesto que las aspiraciones y proyecciones en la realidad tardarán más de lo esperado, desestabilizando y llenando de culpa a la persona migrante (Del Valle, 2015). Generando una segunda etapa del duelo, **la resistencia**, donde hay protesta y queja producto del esfuerzo que implica adaptarse a esta nueva realidad, producto de las dificultades y retos que enfrenta (Bowlby, 1985, citado en Abendua, 2009). Esto, da paso a la nostalgia y al sentimiento de pérdida respecto al país de origen, el entorno, la vivienda, la familia, etc., y por ende, a una reorganización interna de la persona. (Del Valle, 2015). Posteriormente, la persona vive una etapa de **aceptación**, producto de que la persona logra asentarse en el nuevo contexto y finalmente, accede a la **restitución**, donde la persona se reconcilia de forma afectiva con

lo que ha dejado atrás y con la nueva situación, aceptando lo bueno, lo malo y no tan bueno del país de acogida y, del país de origen (Bowlby, 1985, citado en Abendua, 2009).

Los duelos, son **experimentados de diversas formas** por las diversas personas, depende de muchos factores, de los estilos de afrontamiento, los rasgos de personalidad, las circunstancias contextuales, etc. A pesar de ello, en la literatura se identifica una serie de **circunstancias personales y sociales** que actúan como **predictores del duelo migratorio**; la desorientación temporo-espacial prolongada, incomunicación con la población autóctona y aislamiento, aferrarse a la cultura de origen de manera rígida, obtener un trabajo que no se ajusta a las expectativas, dificultades para encontrar una vivienda, vivir en condiciones de insalubridad o de hacinamiento, soledad, sentimiento de fracaso, etc. (González, 2005). Lo que puede traducirse, en diversas **expresiones sintomáticas** como lo son: la tristeza, el llanto, la culpa, la ansiedad, la irritabilidad, el miedo la preocupación, fatiga, pérdida o aumento del apetito, tensión excesiva, sensación de soledad, alteraciones frecuentes del sueño, pérdida de memoria, entre otros. (González, 2005).

Algo que sí está claro, es que el duelo migratorio **afecta la identidad** de las personas, producto de los **diversos cambios** que produce la migración en la personalidad de las personas, y por ende en la propia identidad (Achotegui, 2002, citado en Abendua, 2009). Si el duelo se elabora correctamente, la persona tiene la oportunidad de **crecer e incorporar** un repertorio de habilidades, recursos y vivencias que le ayudarán al momento de experimentar un nuevo duelo, estos aprendizajes, le permiten conectar con otras personas que experimentan el duelo y les permite orientarlos (González, 2005). Por lo que, si se consigue elaborar el duelo de forma adecuada, se logra construir una **nueva identidad** más compleja y más rica, que no necesariamente es contraria a la identidad previa del proceso migratorio (González, 2005).

Según Achotegui (2004), el **duelo** es un **estrés prolongado e intenso**. Por lo que resulta fundamental, identificar qué es el estrés y qué situaciones producen estrés en la persona que migra.

2.1.2. Hacer frente a múltiples situaciones de estrés:

El **estrés**, corresponde a una **respuesta adaptativa** a nivel fisiológico, emocional, cognitivo y conductual, que aparece cuando se presentan demandas sobre una persona, que van más allá de su poder de adaptación (Del Valle, 2015). Selye (1954, citado en Abendua, 2009), considera que existen tres etapas de **respuesta fisiológica al estrés**; la **alarma**, ante la cual el organismo reacciona con gran intensidad, la **resistencia**, en la que se ponen en marcha respuestas organizadas y sostenidas, y el **agotamiento**. Que da cuenta de que, si bien existe un estrés positivo que funciona como respuesta adaptativa y necesaria para la salud, existe un **estrés negativo** que desborda las capacidades y recursos que permiten afrontarlo, generando un **agotamiento excesivo** en nivel emocional, cognitivo y conductual (Del Valle, 2015).

En La Odisea, **Ulises el navegante** expresó: “*Deseo y anhelo continuamente irme a mi casa y ver lucir el día de mi vuelta*”, es a partir de ello que se toma el nombre de Ulises para nombrar como “**Síndrome de Ulises**”¹, al **malestar, desesperanza** y el **desánimo** experimentado por muchos migrantes que se encuentran lejos de los suyos (González, 2005). Éste síndrome, da cuenta de la existencia de muchos **estresores** específicos y de gran intensidad, que surgen ante el duelo migratorio extremo, el cuál no puede ser elaborado (Achotegui, 2009).

En la literatura, se identifican dos tipos básico de **estrés migratorio** (Dimsdale, Irwin, Keefe, & Stein, 2005, citado en Collazos, Qureshi, Antonín & Tomás-Sábado, 2008); el **estrés agudo**, que da cuenta de la existencia de **un acontecimiento duro y complejo** para la persona que lo experimenta, que se vive como un episodio estresante que puede estar relacionado, por ejemplo: con los motivos por el cual se decidió migrar, situaciones del lugar de residencia, sufrir discriminación o no tener un grupo de apoyo primario, etc. Y por otro lado, está el **estrés crónico**, que involucra los conflictos que se viven en el nuevo lugar de acogida y los nuevos roles que se deben adoptar en el nuevo lugar, además de los cambios de estatus, etc. (Dimsdale, Irwin, Keefe, & Stein, 2005, citado en Collazos, et. al., 2008); Dando cuenta, de que el migrar en sí mismo, es un proceso que involucra altos niveles de **estrés**, se dejan atrás aspectos significativos de la vida y muchas veces se llega a un lugar desconocido, del cual no se tiene mucha información y que está más bien orientado a una idealización de las condiciones de vida y de las posibilidades de encontrar trabajo, etc., A ello, se le suman las **demandas constantes** del medio, las cuales generan un estrés emocional adicional en la persona (Del Valle, 2015).

Las fuentes de estrés más frecuentes son las **acciones** que debe llevar a cabo la persona, para poder **llegar al país** que tiene por destino, los temores relacionados al vuelo, el viaje y la llegada al lugar desconocido, el **miedo** a ser expulsado si se queda en una situación irregular, tener que buscar una vivienda y no ser estafado en el proceso, la tramitación de papeles, la posibilidad de cubrir sus necesidades básicas, el pago de deudas generadas por el viaje, reconocer la existencia de **prejuicios**, no tener un **grupo de apoyo primario**, etc. (Del Valle, 2015).

¹ También conocido como Síndrome del Emigrante con Estrés Crónico y múltiple o síndrome específico. Es un cuadro psicológico reactivo de estrés (Achotegui, 2009). Su sintomatología considera: el área depresiva (tristeza, llanto, culpa, ideas de muerte, etc.), el área de la ansiedad (tensión, nerviosismo, preocupaciones excesivas y recurrentes, irritabilidad, insomnio, etc.), el área de la somatización (cefalea, fatiga, etc.), el área del área confusional (fallos en la memoria, la atención, sentirse perdido, incluso perderse físicamente, etc.) (Achotegui, 2009). Es importante, no confundir con el Trastorno por Estrés Agudo, tampoco con un cuadro de duelo según el DSM - IV- TR, puesto que no se sufre la pérdida de un ser querido, tampoco tiene que ver con un Trastorno Depresivo, ni un Trastorno Adaptativo, puesto que el estrés que padecen las personas migrantes, va más allá de lo adaptativo, también no se relaciona con el Trastorno de Estrés Post-Traumático. (Achotegui, 2009). Resulta fundamental, ante esta problemática –que se halla en el límite entre el área de la salud mental y el área de la psicopatología–, por un lado, no banalizar considerando que no les pasa nada y por otro, no medicalizar considerando que estas personas padecen de una enfermedad mental (Abendua, 2009).

El **apoyo social**, se convierte en uno de los elementos de mayor afrontamiento del estrés, la familia, los amigos, compañeros de trabajo, asociaciones, etc. (Achotegui, Del Valle, 2017). Por lo que resulta fundamental, que el **entorno** en el cual el migrante se encuentre inmerso, no actúe de forma pasiva frente a la integración de estos, sino que trabaje activamente para **incluirlos e integrarlos** a la sociedad. Sin embargo, el migrante se enfrenta constantemente a una cultura desconocida a la cual, debe adaptarse de forma proactiva, más que esperar que los demás lo integren.

La **migración**, es **estrés** en la medida que el individuo es incapaz de responder o hacer frente a la diversidad de acontecimientos y sucesos estresantes que aparecen en el nuevo contexto cultural (Collazos, et. al. 2008), y finalmente es éste **esfuerzo de adaptación**, el que puede generar un **estrés aculturativo** en el migrante. Que da cuenta, de que lo importante no es el contacto cultural, sino la **experiencia estresante derivada de ese contacto** (Havey & Magaña, 2000, citado en Collazos, 2008), por lo que posee diversos componentes como, la **nostalgia** y el **duelo**, las frecuentes experiencias de **discriminación** y el **choque cultural** o **proceso aculturativo** (Collazos, et. al. 2008), que detallaremos en el siguiente apartado.

2.1.3. Necesidad de adaptarse a una nueva cultural:

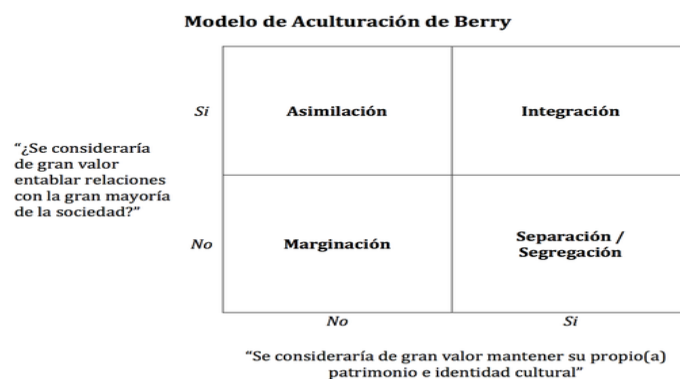
La **cultura**, corresponde a un conjunto de **creencias, actitudes, valores y prácticas compartidas** por un grupo de personas que poseen una historia en común y que participan de la misma estructura social (Paéz & González, 2000, citado en Del Valle, 2015), mientras que la **adaptación**, es la capacidad del ser humano de **acomodarse** en un entorno físico y cultural que está en constante cambio y que durante toda la vida se debe afrontar y superar. Por lo que la migración, es un **fenómeno dinámico y bilateral**, donde el migrante y la sociedad receptora, se enfrenten a diversos cambios y procesos (Sayed-Ahmad, 2008).

El **proceso de adaptación** que vive el migrante, puede catalogarse como **bio-psico-social; biológico** producto del organismos y sus relaciones ambientales, cambios climáticos, alimentario etc. **psicológico** producto de la capacidad de adaptación frente a personas, personalidades, vivencias, emociones, etc., y **sociocultural** debido a las interacciones interpersonales de tipo educativo e influencia de la cultura en la identidad y en los valores, etc. (Sayed-Ahmad, 2008). Otro autores, consideran que la **adaptación**, implica el desarrollo de una **adaptación psicológica**, es decir una mayor capacidad para **equilibrar** los afectos, la **satisfacción** con el nuevo medio cultural y la **aceptación** de éste (Basabe, Zoblina y Páez, 2004, citado en Ríos & Moreno, 2010) y, un **aprendizaje cultural** (Moghaddam, Taylor & Wrigth, 1993, citado en Ríos & Moreno, 2010), que implica la adquisición de diversas **habilidades sociales**, que permiten desenvolverse en la nueva cultura, así como el **desarrollo de conductas**, que permiten tener buenas relaciones con las personas de la cultura en cuestión (Basabe, Zoblina y Páez, 2004, citado en Ríos, & Moreno, 2010).

La persona migrante, inicia el **proceso de adaptación** desde el momento en que toma la decisión de emigrar y es en ese instante, donde se ponen en marcha diversos **mecanismos psicológicos** para su adaptación (Sayed-Ahmad, 2008). Cuando el migrante, ya ha llegado y comienza a asentarse en el país, se debe buscar una vivienda, un trabajo y responder a los diversos trámites legales que le son exigidos, y si bien, algunas personas logran adaptarse con mayor facilidad, otras experimentan sentimientos de **pérdida, culpa, ilusión, pena y la ambivalencia** entre la ilusión de un futuro mejor y el miedo al fracaso (Sayed-Ahmad, 2008).

El **enfrentamiento** a la nueva cultura, los nuevos modos de vida y las costumbres diversas, conjuga constantemente el **equilibrio entre la cultura de origen y la cultura de destino**, haciendo que el cambio no sea fácil. Se atraviesa por una encrucijada entre ambas culturas, que en casos más extremos, se transforma en un **estrés acumulativo**, producto de que todo es nuevo e implica un aprendizaje, se transforma en un desgaste físico y emocional o una frustración debido a la incomprensión de los roles de la nueva cultura (Del Valle, 2015). Este **proceso de adaptación**, puede ser comprendido como **aculturación**, que responde a la **estrategia** que utiliza la persona migrante, para poder **afrentar el proceso migratorio** (Berry, 2001, citado en Collazos, et. al. 2008). Por tanto, tiene como resultado el **contacto** entre diversos grupos, con diversas culturas, generando cambios posteriores en los **patrones psicológicos y culturales** originales de la persona (Berry, 1997, 2008, citado en Arenas & Urzúa, 2014).

Berry (1997, citado en arias & Urzúa), construye un **modelo bidimensional de aculturación**², a través del cual propone que en toda situación, las personas deben enfrentarse a dos dimensiones: **mantener la cultura de origen** y la **participación con otros grupos y/o personas** (Berry, 2001, citado en Arenas & Urzúa, 2014). Cuando ambas dimensiones se cruzan, se da origen a un **espacio de aculturación** que tiene como resultado cuatro posibles estrategias, correspondientes al nivel de **contacto** que las personas desean tener o evitar con otros fuera de su grupo y de mantener o relegar sus atributos culturales:



² En la realidad se pueden dar manifestaciones más complejas que este modelo bidimensional, pero éste sirve para generar un modelo con fines analíticos, y lo óptimo en este sentido, es apuntar a la integración.

- **Integración:** A través de la cual, se **mantiene la cultura de origen** y al mismo tiempo, se puede **interactuar con la cultura receptora** (Berry, 2001, citado en Arenas & Urzúa, 2014). Por ende, la persona enfrenta el estrés aculturativo a través de la construcción de una **identidad bicultural** (Sosa, Fernández & Zubieta, 2013).
- **Asimilación:** Personas que no desean mantener su identidad cultural de origen, mientras que buscan la interacción diaria con otras culturas.
- **Separación:** Las personas valoran y desean aferrarse a su cultura de origen evitando la cultura receptora:
- **Marginación:** No hay interés o posibilidades de mantener la cultura de origen y relacionarse con la cultura receptora.

El resultado del **proceso de aculturación**, es el **grado de adaptación** en la sociedad receptora y existen dos formas de llevarlo a cabo, a través de una **adaptación psicológica** producto del bienestar personal y la buena salud mental, y la **adaptación sociocultural** a través del desarrollo de competencias sociales que permitan gestionar la vida cotidiana de las personas (Arias & Urzúa, 2016). Investigaciones, dan cuenta que las personas que optan por una estrategia de **integración**, presentan una mayor **adaptación psicológica** y una mayor **adaptación sociocultural**, debido a la **aceptación** de la diversidad cultural y la **participación** en todos los grupos de la sociedad (Arias & Urzúa, 2016).

Los **jóvenes migrantes** que presentan una **mayor integración**, poseen una **mayor adaptación psicológica** y un **mejor rendimiento académico**, además, presentan mayor **bienestar subjetivo**, **satisfacción de la vida**, es decir que presentan una mayor valoración de su propia vida y una menor **discrepancia entre sus metas y logros** (Michalos, 1985, citado en Ríos y Moreno, 2010) y un **mayor control**, en comparación con aquellos que se marginan, estos últimos experimentan mayor ansiedad, depresión y síntomas psicossomáticos, (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, citando en Sosa, Fernández & Zubieta, 2013). Estos procesos, tienen un alto impacto en la **identidad** de las personas, en cuanto a la representación que éstas hacen de sí mismas y de la sociedad receptora, lo que puede construir y significar la propia biografía, así como el entorno social (Costalat-Founeau, 2007, citado en Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014). Es por ello que a continuación, veremos como la persona que migra, se ve motivada a la **reconstrucción de la identidad**, debido a los diversos procesos que debe atravesar.

2.1.4. Reconstruir una identidad:

El concepto de **identidad**, ha sido definido de diversas formas por diversos autores. Para Passalacqua (1983, citado en Castro, 2011), se relaciona con el autoconocimiento y la conciencia de rasgos individuales únicos que permiten la **continuidad interna** de la persona a pesar de los cambios atravesados durante la vida. Por su parte, Giménez (1997-2004, citado en Vera &

Valenzuela, 2012) considera que la **identidad no puede separarse de la noción de cultura**, puesto que las identidades se forman a través de las diversas culturas y subculturas a las que se pertenece y participa, en ese sentido, la migración se convierte en un cambio importante que puede tener un efecto en el sentimiento de identidad del individuo.

La migración, influye en todos los aspectos de la vida de la persona que migra y ambas realidades, aparentemente inconexas, como lo son la **cultura de origen y la cultura receptora**, producen una **reconstrucción de la identidad y de las dinámicas relacionales**, tanto para el migrante y su familia o entorno original, como para la sociedad que lo recibe (Mains, et al, 2013; Vansterbergue, 2010; citado en Roessler, 2017).

La persona migrante, desarrolla un esfuerzo constante para **mantener lo esencial de su identidad** (Sayed-Ahmad, 2008), atraviesa una lucha constante por autopreservarse y para ello, necesita aferrarse a diversos elementos presentes en el ambiente, como la música de su tierra, recuerdos, fotografías, etc., que le permitan mantener la experiencia de sentirse a *sí mismos* (Ginberg & Grinberg, 1971, Sayed-Ahmad, 2008). En ese sentido, la migración genera un **replanteamiento a la pregunta ¿Quién soy yo?** (Walsh, Shulman, Feldman y Maurer, 2005, citado en Del Valle, 2015) y se debate entre el deseo de mantener la cultura o desecharla por una nueva, por lo que ésta **identidad**, no está relacionada necesariamente con una nación, sino que con las **experiencias** que cada persona trae consigo.

Sin embargo, cuando existe una **identidad sólida** respecto a convicciones, valores y dejar ir la tierra, no se relaciona con apremios económicos, ni persecuciones ideológicas, no se suelen presentar mayores problemas de estrés migratorio, al igual que aquellas personas que migran por motivos laborales y profesionales, pero no pierden sus roles. Estas personas, realizan el mismo trabajo, ejercen la misma profesión del país de origen, mantienen su estatus social y generalmente no emigran solos, todo ello les permite no poner el riesgo el sentimiento de identidad e implica un **menor estrés y dificultades en la adaptación**.

La **construcción de la identidad**, cobra mayor importancia en la **adolescencia**, donde las identidades de los jóvenes migrantes se van **definiendo y redefiniendo**, según las situaciones de interacción **sociocultural y/o psicológica** que dicho proceso les otorga (Entrena & Rodríguez, 2017). Por lo que se van configurando, **diferentes identidades** en función de cómo se da el **proceso migratorio** y van apareciendo y resolviendo choques entre las expectativas imaginadas al comienzo del proceso migratorio y las situaciones que se enfrentan realmente (Entrena & Rodríguez, 2017). A continuación, identificaremos **cómo enfrentan los adolescentes el proceso migratorio y cómo esto influye en la construcción de su identidad y en la adaptación a la escuela**.

2.2. Adolescentes migrantes:

La elaboración de las **fases**, que ya hemos descrito en el apartado anterior -elaboración de duelos y pérdidas, enfrentarse a múltiples situaciones de estrés, necesidad de adaptarse a una nueva cultura y reconstrucción de la identidad-, no son propias de los **adultos** que migran, sino que también continúa en sus hijos y podría continuar en las siguientes generaciones (Achotegui, 2009). Al mismo tiempo, el **adolescente que migra** experimenta tales fases. Por lo que la migración, también posee un impacto en los **jóvenes migrantes de primera generación**, quienes al igual que los adultos, deben **adaptarse** a una nueva cultura y nuevos escenarios sociales, pero con la diferencia, de que lo llevan a cabo en una **etapa del desarrollo** cuyo principal desafío es la **construcción del sentido de sí mismos**, que les permita articular de forma consistente los aspectos personales y culturales del entorno (Erikson, 1968, citado en Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014).

Desde una perspectiva psicosocial, la **adolescencia** es una etapa de **transición**, que implica el paso desde una posición social de dependencia familiar y económica, al estatus de un adulto (Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014). Erikson (1971, citado en Bordignon, 2005), aborda los diversos **estadios psicosociales** de la persona; entre los 12 y 20 años, el adolescente se encuentra inmerso en un estadio de **identidad versus confusión de roles**, en ésta etapa el adolescente desarrolla **relaciones sociales significativas** con sus pares, con los cuales se siente en sintonía y se identifica afectiva, comportamental y cognitivamente, además siente que puede establecer relaciones sociales de confianza, estabilidad y **obtener una identidad** cultural, ideología, política y religiosa que le otorgan un proyecto de vida profesional e institucional (Erikson, 1971, citado en Bordignon, 2005).

Por tanto, ser adolescente implica **sentirse** parte de un grupo específico, pero los adolescentes que migran se encuentran entre una encrucijada, producto que su **grupo de pertenencia** quedó atrás y deben emprender la búsqueda de un **nuevo grupo**, lo que puede presentar dificultades para la integración y marginación (Sayed-Ahmad, García & González, 2008). Erikson (1971, citado en Bordignon, 2005) considera, que el mayor **obstáculo para el adolescentes** es el poder establecer **relaciones interpersonales**, ya que al **cambiar las coordenadas** de referencia social y cultural, se produce un cambio en la **identidad**, que es definida por la naturaleza de las **relaciones** y por los **mediadores culturales** que permiten articularla, tales como los valores, las creencias, los estereotipos, etc. (Hitti, Mulvey y Killen, 2011, citado en Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014). En ese sentido, durante el proceso migratorio se vive una situación de **confusión**, debido a las diferencias entre la **cultura de origen** y la **cultura receptora**, produciéndose una lucha entre *el que fue y el nuevo ser que está siendo*. Este conflicto entre ambas culturas, que afecta de algún modo el equilibrio emocional de la persona que migra (Sayed-Ahmad, García & González, 2008).

A partir de lo anterior, es que podemos decir que los **adolescentes migrantes**, se encuentran inmersos en una **doble problemática**, por un lado se ven obligados a migrar y dejarlo todo, y por otro se encuentran atravesando el proceso de metamorfosis desde un niño a un adulto, generando

una **dobles crisis de identidad** (Pechevis, 1995, citado en Sayed-Ahmad, 2008). La etapa de la **adolescencia**, en cualquier país y cultura, corresponde a un periodo complejo que implica un crecimiento físico, social y emocional, es una crisis necesaria, caracterizada por la búsqueda de la propia **identidad** (Sayed-Ahmad, 2008). Por su parte, la **adolescencia en migrantes**, presenta mayores dificultades de adaptación, debido a que el **proceso de socialización** se ve interrumpido de forma brusca y se requiere de una **adaptación psicológica** y del **aprendizaje** de la nueva cultura (Sayed-Ahmad, 2008).

Cuando los aspectos contextuales y personales son favorables, pueden producirse situaciones de éxito durante el tránsito a un adulto, pero cuando se experimentan condiciones de **exclusión social**, se observa una mayor tendencia al desarrollo de trayectorias erráticas, que se evidencian en participaciones laborales discontinuas, bajas expectativas, bloqueos para tener una visión del futuro, (Cesal, et. al. 2006, citado en Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014), así como la búsqueda de otros en los cuales se pueda **refugiar y reafirmar su identidad** (García, et. al. 2013, citado en Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014). En el caso de los adolescentes migrantes, la construcción de la **autoestima**, el sentido de **reconocimiento y la legitimación social**, son influenciados por su **pertenencia a un grupo social**, sí debido a los términos culturales, se encuentra situado en una posición de **desventaja intergrupala**, se sufre el riesgo de una **exclusión social** desde una edad muy temprana. (Hitti, Mulvey y Killen, 2011, citado en Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014).

En condiciones favorables, los adolescentes que migran logran la **integración cultural**, respetando y **equilibrando** ambas culturas (Sayed-Ahmad, García & González, 2008). Pero para que se pueda dar esa apertura, es necesario impulsar el **sentimiento de pertenencia** de todos los miembros de un mismo espacio, con el fin de **cohesionar la relación** (Alegre, 2005, citado en Barrios & Palou, 2014). En ese sentido, la **escuela** tiene un papel importante en la construcción del **contacto permanente** con los grupos de pares, dentro de los cuales, es posible contrastar los aspectos propios de la **identidad social y personal**, además, es en ella donde se predicen los **proceso de enseñanza y aprendizaje**, que son mediados de cierta forma, por las **pautas culturales, valores y conductas sociales** (Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014). Es por ello, que identificaremos cómo el proceso psicosocial que viven los adolescentes migrantes, influyen en sus procesos de aprendizaje.

2.3. La migración y sus implicancias en el aprendizaje:

La **inserción** de los niños, niñas y adolescentes migrantes a las escuelas, es un tema contingente, tanto que es a partir del año 2005, cuando en Chile se comienza a regularizar el ingreso de los niños y niñas migrantes al sistema educativo (Barrios & Palou, 2014). En el 2015, la participación de la matrícula extranjera en establecimientos municipales alcanzó un 1,5%, aspecto que en el 2017 creció a un 3.5% (MINEDUC, 2017), demostrando una **creciente diversidad cultural en las escuelas, liceos y jardines infantiles chilenos**. Por lo que la inserción de estos estudiante, se convierte en un **desafío de integración** importante para éstos y sus familias, tanto dentro de escuela y como dentro

de de la sociedad, ya que la **escuela**, es el principal **mecanismo de acceso a la cultura** de la sociedad receptora y por ende, es en ella donde los jóvenes acceden a su **nuevo proceso de socialización** que impactará la construcción de su **identidad personal y social** (Bruner, 1997, citado en Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014).

Por tanto, la escuela es el principal escenario donde los adolescentes logran gestionar los desafíos propios de la migración, como lo son la **elaboración de los duelos**, la **disonancia entre la cultura de origen y la cultura receptora** y el establecimiento de **nuevas relaciones sociales** (Mera, Taboada & Costalat-Founeau, 2014). Es por ello, que la integración de estos alumnos, no pasa exclusivamente por la inserción de estos estudiantes, sino que implica poner en práctica otros elementos que promuevan la **integración** completa de estos, dentro y fuera del aula.

A continuación, abordaremos diversos elementos teóricos sobre cómo la **convivencia escolar** entre los estudiantes nacionales y migrantes, influyen en las **dinámicas de aprendizaje** de éstos últimos y, cómo los diversos elementos propios del **ámbito académico**, influyen de igual forma, en el **proceso de aprendizaje** de éstos.

2.3.1. Elementos de la convivencia escolar que influyen en el aprendizaje:

La **convivencia escolar**, da cuenta de la calidad de las relaciones humanas que se establecen entre los diversos actores de la comunidad educativa, por tanto, implica el fortalecimiento del **clima escolar**, a través de una visión integradora y sistémica de la formación y del aprendizaje (MINEDUC, 2015/2018). Una forma de identificar la calidad de la convivencia escolar, es a través del **clima escolar**, que se conforma a través de las **percepciones** que los diversos actores de la comunidad educativa poseen (MINEDUC, 2015/2018). Por tanto, el clima es el ambiente o contexto donde se producen las interrelaciones, enseñanzas y aprendizajes, conteniendo una serie de variables, como las infraestructura, el orden, las reglas, la planificación y una serie de elementos que son necesarios para la construcción de **conocimientos, habilidades y actitudes** establecidas en el currículum, dando cuenta que las características y dinámicas propias del **clima escolar**, **posibilitan o dificultan el aprendizaje** (MINEDUC, 2015/2018).

Está comprobado, que los espacios educativos percibidos como **agresivos o estresantes**, producen dificultades en los estudiantes para **concentrarse**, puesto que existen otros focos que desvían la atención, por ejemplo el miedo al recreo o la obligación de asistir a una clase donde se les exige por sobre su capacidad (Logatt, 2015). **Biológicamente**, se sabe que la corteza prefrontal, ejecuta la **memoria y el recuerdo**, siendo éste, el sitio donde se unen las sensaciones y emociones (Velásquez, Remolina & Calle, 2009). Cuando el circuito límbico se encuentra sometido por el **estrés**, se afecta la **eficacia de la memoria** y no se puede pensar correctamente (Velásquez, Remolina & Calle, 2009). Este estrés, afecta negativamente a la **comunicación entre las neuronas** –espinas dendríticas-, lo que funciona como un proceso vital para el **aprendizaje y la memoria** (Logatt, 2015).

Por tanto, las **emociones** como la ira, la tristeza, la depresión, la ansiedad, etc., **inciden en el aprendizaje**, al paralizar la capacidad mental cognitiva de retener en la mente la información (Velásquez, Remolina & Calle, 2009).

Es a partir de lo anterior, que resulta necesario que la escuela **acoja** a los que se van integrando y les entregue **apoyo** en su proceso de **integración**, ya que existe, una relación positiva entre la **participación y el bienestar**; mientras mayor sea participación de los estudiantes, mayores serán los sentimientos de bienestar, de utilidad y satisfacción respecto al entorno (Vidal, 1991, citado en Ríos y Moreno, 2010). Por tanto, el **apoyo social** podría funcionar como un **protector** ante la aparición de diversos problemas, de forma que los estudiantes puedan pertenecer a diversos **grupos de apoyo**, en diferentes contextos y se pueden sentir inmunes dentro de un mundo estresante (Caplan, 1974, citado en Hombrado & Castro, 2013).

La escuela, debe fomentar las actividades de **intercambio cultural** y **grupos de reflexión**, acerca de la propias concepciones sobre la migración, para que los nuevos estudiantes tengan la oportunidad de hablar sobre sus preocupaciones (COPM, 2016), como una forma de potenciar las **relaciones interpersonales** entre todos los miembros de la comunidad educativa, lo que contribuirá a **mejorar el clima** y la **convivencia escolar** (Hombrado & Castro, 2013). Esto, va de la mano con el **Enfoque Formativo** de la convivencia escolar, que permite aprender y enseñar a vivir con otros, a través de la propia experiencia de vínculo con otras personas (MINEDUC, 2015/2018). Por lo que las **relaciones positivas** con los compañeros, aumentarán la **autoestima** y evitarán el desarrollo de **problemas emocionales, de conducta y de aprendizaje** (Robinson, 1995, citado en Hombrado & Castro, 2013).

A partir de lo anterior, es que podemos decir que la **calidad de las relaciones** entre estudiantes chilenos y migrantes, va a influir en el **aprendizaje**. Relaciones que puede verse afectadas, por las diversas **creencias** que dirigen los parámetros de comportamiento de la cultura receptora. Dentro de ellas, destacamos lo evidenciado en diversos estudios, donde se aprecia que estudiantes nacionales tienden a **infravalorar la cultura** del estudiante migrante (Carrasco, Pamies & Bertrán, 2009, citado en Bustos y Gairín, 2017) y donde el 46% de los niños y adolescentes entrevistados consideran que existen **nacionalidades inferiores a la chilena**, como la peruana y la boliviana (Alvites & Jiménez, 2011, citado en Bustos & Gairín, 2017). En ese sentido, el niño migrante podría traer amplia disposición para relacionarse con sus compañeros, pero si estos no lo acogen y no respetan su diversidad, será difícil que él se sienta parte de una red y obtenga un **bienestar emocional** y **adaptación psicológica**.

Por otro lado, existen estudios que dan cuenta, que el **prejuicio y la discriminación** tienen impactos negativos en la **capacidad de adaptación** de los estudiantes migrantes, ya que se convierte en un factor importante de **estrés** para los estudiantes (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, citado en Del Valle, 2015). El Instituto Nacional de la Juventud (2011, citado en Barrios & Palou, 2014, indica que

las vivencias de los jóvenes migrantes dentro de las escuelas, se encuentra teñida por la **discriminación** ejercida por sus pares nacionales, por lo menos durante el primer periodo de adaptación. Por lo que resulta importante, que a la hora del ingreso de un adolescente migrante a la escuela, se desarrollen de forma inmediata mecanismos que permitan **afianzar las redes** entre los compañeros y así **evitar el desarrollo de prejuicios y acciones racistas**, que impactan negativamente en la capacidad de **adaptación** y promueven la **formación de estrés** (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, citado en Del Valle, 2015).

En relación con lo anterior, destacamos un estudio de la OREAL/UNESCO (2016), que asegura que los niños migrantes sufren más **bullying** que los niños nacionales, mientras que en un estudio de Bustos y Gairín (2007), los profesores señalan que los principales **núcleos de conflicto** entre estudiantes migrantes y nacionales, nacen de la **transmisión de diversos mitos** que se originan dentro del núcleo familiar, generando **prejuicios, discriminaciones y actos racistas**, que se encuentran mediados por la **desinformación** y predominancia de los rumores sobre la migración, afectando, directamente el **desempeño académico** de los estudiantes migrantes (COPM, 2016). Además, consideran que el **conflicto escolar**, no solo se suele asociar a la presencia de los estudiantes migrantes en las escuelas, sino a la concentración de ciertos **orígenes o procedencias**, esto se evidencia, en que los colectivos peor valorados, son los procedentes de Europa del Este y Latinoamérica (Ortiz 2008, citado en Ortiz, s.f.).

Sin embargo, estas formas de relacionarse, en muchas instituciones son **negadas**, ya sea de forma directa, eludiendo que jamás han existido episodios de racismo o, bajo negaciones de la intencionalidad racista o discriminatoria, considerando que el discurso no es propiamente tal, sino caracterizarlo como **bromas, minimizando y justificando** el actuar de las personas o, simplemente, tildar a las acusaciones de racismo, como exageraciones considerando que en todos los establecimientos existen conflictos entre los estudiante (Riedemann & Stefoni, 2015). Esto se evidencia principalmente, en los **discursos de los docentes**, quienes generalmente niegan la existencia del racismo y discriminación, por lo que es desde el grupo élite, donde se deben generar las primeras transformaciones, para transformarse en un modelo dentro de la comunidad (Van Dijk, 2002, citado en Riedemann & Stefoni, 2015).

En relación a lo anterior, trabajar con la **información** no es solo un trabajo que se debe desarrollar con los **estudiantes**, sino que también con los **docentes y con las familias** de los estudiantes, quienes también presentan sus **propios prejuicios, expectativas y estereotipos** sobre los estudiantes migrantes (Woolfolk, 2006, citado en Sánchez, Navas & Holgado, 2013). Esto se alinea, con el **Enfoque Participativo** de la convivencia escolar, que busca que todos los actores de la comunidad educativa deliberen y decidan conjuntamente acerca del quehacer educativo (MINEDUC, 2015/2018). Por lo que, es importante que en conjunto se puedan activar los **mecanismos de racionalización**, descubrir lo absurdo del discurso en contra de los migrantes y sobre todo las actitudes racistas y xenófobas que se encuentran en el inconsciente colectivo y por otro lado,

sensibilizar a través de la empatía y **hacer pedagogía** para explicar quiénes son los migrantes, a qué vienen, por qué migran, etc., y **trabajar de forma individual y grupal** los prejuicios que se tiene sobre la migración (COPM, 2016).

Lo anterior, no solo tiene que ver con favorecer la **integración** de los estudiantes migrantes, sino porque se deben **respetar los derechos** propios de estos estudiantes. El **Enfoque de Derechos** de la convivencia escolar, señala que todos los actores de la comunidad educativa, deben ser considerados como sujetos de derechos, únicos y valiosos, capaces de desarrollar plenamente su potencial y con el derecho, a que se tomen en cuenta sus propios conocimientos (MINEDUC, 2015/2018). Por tanto, todos los estudiantes deben encontrarse en una situación de **igualdad**, que responde a una condición dada a todos los seres humanos desde el momento de nacer, su expresión máxima se encuentra dada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que concibe que todos los seres humanos nacemos libres e iguales en derechos y dignidades, y es por ello, que la **condición de igualdad**, no va en contra de la diversidad, sino más bien reafirma y valida las **diversidad cultural y social** de las personas. (MINEDUC, 2018).

La **diversidad**, corresponde a una condición propia de todos los seres humanos, aceptando que posee una complejidad y una riqueza, tan propia que no se constituye a través de las jerarquías (MINEDUC, 2018). Se encuentra, directamente relacionada con la noción de **igualdad**, "*tengo derechos a mi propia identidad*", y por ende, la diversidad no puede ser **categorizada**, ni **jerarquizada**. Pero para que ello sea reconocido, es importante desarrollar transformaciones profundas en la **cultura de la escuela** y en su **quehacer pedagógico e institucional**, para valora y respetar a cada integrante con sus **características individuales**, sin querer normalizarlos o encuadrarlos en una forma de ser específica (MINEDUC, 2018), tal como lo exige el **Enfoque inclusivo** de la convivencia escolar.

Por otro lado, autores como Bronfenbrenner (1995, citado en Hombrado & Castro, 2013), destacan la importancia del desarrollo de **relaciones sociales** a través de **macrosistemas** claves, como lo son el **hogar** y la **escuela**, por lo que ambos sistemas son igual de relevantes e influyen en el desarrollo de los adolescentes. Por lo que es importante, que la escuela genere una **articulación** en conjunto con la familia que permita contribuir a la integración de los estudiantes.

En general, el **involucramiento familiar**, es uno de los factores más incidentes en el **desempeño escolar** (Weiss, 2014, citado en Romagnoli & Cortese, 2016), ya que la familia, es el primer agente socializador y educador, que otorga protección y seguridad al niño, niña o adolescente (COPM, 2016). Pero además, las familias tienen claro que la **escolarización** de sus hijos es un factor importante en la **estabilidad e integración de sus hijos**, por lo que existe un alto grado de interés en que estos se escolaricen (Santos & Lorenzo, 2009, citado en Barrios & Palou, 2014), propiciando la relación y alianza entre la escuela y la familia, en pos de la integración de los estudiantes. Por

ende, las familias que se involucren en las tareas escolares, pueden influenciar positivamente en el **desempeño e interés** de los niños y adolescentes en la escuela.

Es fundamental, que los **padres y los docentes confíen en las habilidades** de sus hijos y estudiantes, y crean que son **capaces de aprender y tener buenos resultados académicos**, pues cuando se valoran sus esfuerzos y logros, los niños, niñas y adolescentes, desarrollan una **perspectiva positiva** acerca de sus propias **capacidades** (Michigan Department of Education, 2001, citado en Romagnoli & Cortese, 2016). Esto da cuenta, de que el **autoconcepto** que desarrollen los estudiantes sobre sí mismo, va a influir en el **desarrollo académico** que éstos tengan. Mientras mejor sea el autoconcepto que se tenga, se disponen de mayores recursos cognitivos, como la **motivación**, el poder afrontar las tareas, etc. A diferencia, de cuando el estudiante tiene **altas metas impuestas socialmente y miedo al fracaso, el rendimiento disminuye** (Del Barco, Gómez & Latas, citado en Bustos y Gairín, 2017), por lo que, no es el **sentimiento de fracaso** lo que hace que el niño se sienta incapaz, sino que son los **juicios y evaluaciones** que realiza el adulto sobre éste (Céspedes, 2013, citado en Romagnoli & Cortese, 2016). Por lo que es fundamental, que tanto los padres, tutores y profesores desarrollen **expectativas positivas** sobre las **capacidades** de los estudiantes, para que se puedan derribar los prejuicios respecto a los conocimientos y capacidades que los niños migrantes traen, ya que si bien existe una diferencia curricular, esto no siempre se traduce en una desventaja.

2.3.1. Elementos académicos que influyen en el aprendizaje:

Tal como lo explicamos en el apartado anterior, elementos como la violencia, los prejuicios producto del color de piel, la forma de hablar o las diversas costumbres discriminatorias, tiene un **impacto** en la vida de los estudiantes migrantes, que se evidencia en los **procesos de aprendizaje-enseñanza**, (Vera, Gonzales & Alejo, citado en Harold 2013). Pero no son solo los elementos de la convivencia escolar, los que influyen en el aprendizaje, también lo son los elementos propios del área académica como el currículo, las metodologías usadas por los docentes, el idioma, etc. Por lo que no solo se debe trabajar **la integración** de los estudiantes migrantes a la escuela, a través del cómo se sienten, sino que también a través de los **procesos de aprendizaje/enseñanza** que estos experimentan. Bajo este punto, resulta fundamental reconocer que los niños migrantes pueden evidenciar **dificultades en el aprendizaje**, no por su condición de migrantes sino porque el proceso psicosocial que atraviesan, hace, que todas sus energías se centren en **integrarse** y alcanzar el **bienestar emocional**, producto del enfrentamiento de una **nueva cultura y nuevas relaciones interculturales**.

La escuela, debe enfrentar la incorporaciones de niños, niñas y jóvenes en **distintos momentos del calendario** escolar y con diferentes **dominios del aprendizaje**, además, de que muchos de ellos no manejan el **idioma**, se enfrentan a la angustia producto de la **falta de comunicación** y muchas veces la **enseñanza recibida** en su país de origen entra en conflicto con la recibida en el país de

acogida (Sayed-Ahmad, García & González, 2008). Mientras que en los lugares de destino, ya existe una **heterogeneidad cognitiva**, existe un **idioma específico** y otros aspectos, que producen problemas para que los estudiantes migrantes, puedan **integrarse** en el sistema educativo y puedan aprender lo que se enseña dentro de éste.

En Chile, es el **currículo** el que se encarga de ponderar y seleccionar a los estudiantes, cambiando las posibilidades de pluralizar la percepción que se tiene de éstos por la imposición de una forma singular y homogeneizante del aprendizaje y pensamiento, lo que se transforma en una **desigualdad y exclusión** de aquellos que no cumplen con lo estipulado por el currículo (Rodríguez, 1995, citado en Poblete, 2017). En ese sentido, los estudiantes migrantes están en una **desventaja**, puesto que existe una **diferencia curricular** entre lo aprendido en su país y lo que se debe aprender en la cultura receptora, constituyéndose un brecha enorme para los niños, niñas y jóvenes que ingresan a un sistema educativo nuevo (Banks & Bans, 2007, citado en Barrios & Palou, 2014).

En países como Estados Unidos, Canadá, Alemania, entre otros, existen programas para el aprendizaje de idiomas, pero cómo podemos enfrentar este desafío en las escuelas Chilenas con **población haitiana**, que se enfrentan directamente con la problemática de la **barrera idiomática**, donde la mayoría de los estudiantes hablar en creole, no manejan el idioma español y la escuela no cuenta con las herramientas lingüísticas, ni el apoyo de traductores oficiales para poder solucionar el problema. En muchas instituciones, se podrían contratar **mediadores interculturales** que permitan apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Poblete, 2017), pero en muchas otras instituciones, no se cuenta con los **recursos** para contratar a personas que culpan ese rol. Por lo que, no se trata solo de la **integración** de la diversidad, sino que también contar con los **recursos** necesarios para poder responder a ésta diversidad, pero claramente este es un desafío en materia educativa para el gobierno.

A partir de lo anterior, se debería promover a través del currículo, estrategias como el **agrupamiento para el aprendizaje** (Duque, Holland & Rodríguez, 2012, citado en COPM, 2016). Esto implica, tres tipos de agrupamiento del alumnado, dentro de los cuales destacamos el de tipo **inclusivo**, que busca conformar **grupos heterogéneos**, ya sea en rendimiento, origen cultural, género, etc., para el trabajo dentro las aulas de clase, lo que es fundamental, **para promover el aprendizaje**. Lo que es respaldado por ciertos estudios, que da cuenta que la **concentración de alumnos** según raza o etnia, tiene efectos negativos en el **rendimiento académico** (Bankston y Caldas, 1996; Mickelson y Heath, 1999; Hanushek, et al., 2004, citado en Citado en Sánchez, s.f.). Otras adaptaciones, pueden acogerse a la **transformación de las diversas asignaturas**, como en **historia, geografía y ciencias sociales**, donde se pueden integrar contenidos que se relacionen con los contextos de referencia de los niños, niñas y adolescentes migrantes, por su parte, en la asignatura de **lenguaje y comunicación** se puede integrar autores literarios de otros países, en **música** se puede tomar en cuenta grupos y cantantes de otros países, en **ámbitos artísticos** se puede trabajar la interculturalidad y el rechazo al racismo a través de murales, pinturas, etc. mientras que en el área de

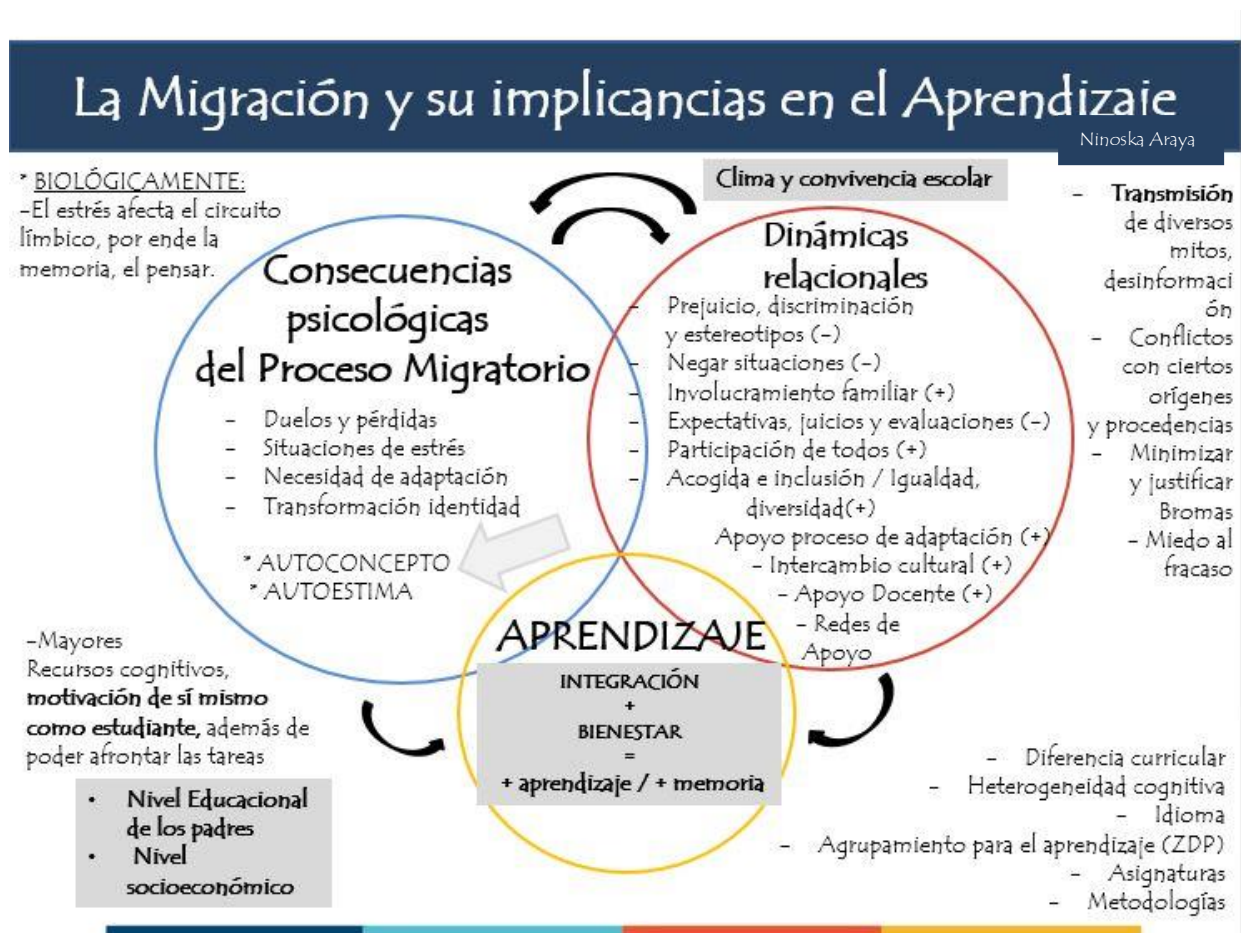
deporte se pueden usar los juegos deportivos como un estimulación de la cooperación, más que la competencia (Poblete, 2017).

Por otro lado, no solo hay diferencias en el contenido de lo que se enseña, también existen diferencias en cuanto a las **formas propias de hacer pedagogía** de los docentes, por lo que a pesar, de que las adaptaciones tienen una buena intención y buscan ser interculturales, en general, la mayoría de ellas dependen del **trabajo y disposición de los docentes** y no de una política de adaptación de currículo generada por la propia institución educativa, lo que usualmente se comprende desde la perspectiva docente, como la imposibilidad de modificación del currículo (Poblete, 2017). Sin embargo, es el mismo Ministerio de Educación el que permite y le da la posibilidad a los establecimientos, de generar **adaptaciones curriculares** que le permitan expresar y responder a su propia **diversidad institucional** (MINEDUC, 2013, citado en Poblete, 2017). En ese sentido, no solo se requiere un cambio en el **contenido del aprendizaje**, sino también en **la forma que éste se entrega**, puesto que a los estudiantes se les enseña de otra forma en su país de origen, con otros medios y canales de comunicación, y así bien se llega al mismo resultado, el proceso no es el mismo, y por tanto los docentes debe diversificar sus **prácticas de enseñanza**, aceptar los **conocimientos** y modificar sus **metodologías de enseñanza**.

El **apoyo de los docentes**, se convierte en un elemento clave de los **buenos resultados escolares** de los estudiantes migrantes o de las minorías étnicas (Antrop-González, 2006, citado en Hombrado & Castro, 2013), pero no solo en el desarrollo de buenos resultados, también de la **integración** de estos en la nueva cultura. Para ello, el profesorado debe enfrentarse a sus **propias creencias** y a su **propia formación profesional**, enfocada en la enseñanza a **estudiantes homogéneos** (Bueno & Belda, 2005, citado en Barrios & Palou, 2014). Debe afrontar, el **choque cultural** desde todos los ángulos; el choque que le produce a sí mismo, a los estudiantes, a las familias, y asumir un **rol mediador** entre los diversos actores, que le permita contener posibles problemas que se generen tanto dentro como fuera del aula y que dificulten el proceso de integración del alumnado y su bienestar emocional (Barrios & Palou, 2014). En ese sentido, el **rendimiento** se encuentra condicionado por la **integración cultural**, lo que implica que los docentes desarrollen una integración al grupo en base al respeto y diálogo cultural, de lo contrario una integración brusca generará que la adaptación se encuentre subordinada al grupo mayoritario y la discriminación (Harold, 2013).

Por otro lado, existen estudios que indican que el **nivel educacional de los padres** influye de forma positiva en la educación de los hijos, puesto que estos toman conciencia de la importancia de estudiar y permanecer en el sistema, **disminuyendo la posibilidades de abandono y deserción escolar** (Cushner, Mccllland, Safford, 2009, citado en Berrios & Palou, 2014). Según la Encuesta CASEN (2015), la escolaridad promedio de la población de 18 años o más, nacida en el extranjero, es de 12,6 años, cifra superior a la alcanzada por la población nacional con 11 años promedio, lo que podría convertirse en un elemento **favorecedor en el aprendizaje y protector de la educación de los niños migrantes**, esto, a su vez, se encuentra relacionado con el **estrato económico de las**

familias, puesto que aquellos padres que se encuentran en sectores más vulnerables con horarios de **trabajos más extensos se enfrentan a dificultades para poder involucrarse** de forma activa en la educación de sus hijos (Fernald, Marchaman & Weisleder, 2013, citado en Romagnoli & Cortese, 2016). Según, la encuesta CASEN (2015), da cuenta de que existe una tasa de ocupación del 74,8% en la población migrante de la Región Metropolitana, lo que podría traducirse en una razón del bajo desempeño académico, por otro lado, también se puede relacionar con las altas **expectativas de sus padres**, por lo que padres que tienen **mayores recursos tienen mayores expectativas en los logros académicos de sus hijos**, lo que se traduce en prácticas que apoyan y motivan al estudiante (OREAL/UNESCO, 2016).



3. Objetivos:

3.1. Objetivo General:

Generar insumos teóricos que permitan a la comunidad de docentes del Liceo Confederación Suiza, abordar el proceso psicosocial que viven los adolescentes que experimentan una migración internacional.

3.2. Objetivos Específicos:

- Comprender el proceso psicosocial que pueden vivir NNA al experimentar una migración internacional
- Comprender cómo el proceso migratorio internacional vivido puede afectar sus dinámicas relaciones con sus pares de edad
- Comprender cómo el proceso migratorio internacional vivido puede afectar sus dinámicas de aprendizaje
- Describir cómo se puede abordar el proceso psicosocial que viven NNA migrantes desde la comunidad docente del Liceo Confederación Suiza

4. Metodologías:

4.1. Contextualización:

El **Programa Migración y Escuela**, forma parte del área de Educación e Interculturalidad del Servicio Jesuita a Migrantes y responde al deseo de especializar la labor educativa que hace más de 10 años se viene realizando, a través del trabajo de forma participativa, directa y contextualizada, en torno a los **desafíos y posibilidades de la migración en las comunidades educativas**, con el fin de contribuir en el fortalecimiento de la **interculturalidad** en el contexto migratorio actual. Para ello, el programa promueve la construcción de **Comunidades Reflexivas de Aprendizaje Docente (CRAD)**, que puedan transformar la mirada que se tiene sobre la **migración, los derechos humanos y la interculturalidad** de los liceos y escuelas de Chile, y que puedan seguir haciéndose cargo, de forma autónoma, de la tarea de **promover una educación para y con todos y todas**, desde los distintos ámbitos que conforman la educación.

Las CRAD, constan de dos períodos, en el primero se constituyen las **CRAD**, conformadas por docentes y directivos, para que éstas puedan **identificar y abordar críticamente las problemáticas que enfrenta la diversidad de sus estudiantes**, para que al mismo tiempo puedan proponer **acciones y prácticas que favorezcan la convivencia y la interculturalidad** en el establecimiento, y sirvan de referencia para otras comunidades educativas a lo largo del país. Posteriormente, en el segundo período, se busca **implementar las propuestas** trabajadas en la etapa previa del programa, para conformar una comunidad en base el **enfoque de Interculturalidad**. Las CRAD, se transforman en un motor que, a través de las acciones propuestas, irán generando espacios de **comunicación**, que el **SJM** debe acompañar con el **seguimiento de las propuestas y ser un provocador de espacios de encuentro** que movilicen la participación de todos aquellos que conforman la comunidad educativa.

En 2017, se dio inicio al piloto en tres regiones del país; Antofagasta, Arica y la región Metropolitana, de ésta última, participó el Colegio San Alberto (SA) de Estación central y el **Liceo Confederación**

Suiza (LCS) de Santiago, de los cuales nos centraremos en el Liceo Confederación Suiza. Este establecimiento, identificó diversos **desafíos para la formación de una Escuela intercultural**, y posterior a ello, la CRAD de dicho Liceo construyó diversas **propuestas para abordar los desafíos** identificados previamente. A continuación, se presentan los desafíos y propuestas elaboradas por el establecimiento:

| Desafíos para una Escuela intercultural | Propuestas para trabajar los desafíos. |
|--|--|
| Académicos: Descontextualización del currículum educativo, desarrollar contenidos y métodos educativos que apunten a la inclusión integral, diversos factores contextuales que inciden en las dinámicas de aprendizaje. | Académicos: Adecuar los contenidos curriculares, implementar un eje transversal globalizado, inclusivo y contextual; desarrollar habilidades pedagógicas de apoyo de la mano con un protocolo de acogida. |
| Culturales: Dificultad de comunicación entre docentes y estudiantes extranjeros/as producto de diferentes variedades del español, estimular el diálogo cultural de manera efectiva, terminar con exigencias de asimilación de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes dentro y fuera de la escuela. | Culturales: Generar un lenguaje común entre docentes y estudiantes, generar espacios efectivos para poder sistematizar prácticas educativas que ya se realizan, aprender de diferentes culturas por medio del encuentro y prácticas concretas que sean parte de la planificación del Liceo. |
| Convivencia Escolar: Lograr interacción efectiva entre estudiantes migrantes y no migrantes. | Convivencia escolar: Generación de espacios de encuentro y comunicación constante entre los diferentes actores de la comunidad escolar |

Dentro de los desafíos de tipo **académico**, surgió una preocupación de **actualizar los contenidos educativos** insertos en el currículum nacional, los cuales son muy rígidos y descontextualizados, para ello, los participantes propusieron adecuar los contenidos curriculares a la realidad actual, dentro de la cual se encuentra inserto el fenómeno migratorio. Otro desafío académico, sería incluir a los estudiantes migrantes en la **dinámica educativa con contenidos y métodos educativos** que aporten a una inclusión integral, para lo cual se propuso implementar un eje transversal globalizado, inclusivo y contextual. Finalmente, un desafío académico detectado por los docentes, sería el cómo **elementos contextuales**, más allá de la nacionalidad, **inciden en las dinámicas de aprendizaje**, en este punto, se propuso desarrollar **habilidades pedagógicas de apoyo**, dentro de las cuales se encuentra la **necesidad de un protocolo de acogida** que favorezca la inserción de nuevos/as estudiantes y sus familias.

“Yo creo que una deuda tiene que ver con lo curricular, ha sido una demanda desde los estudiantes, y no hemos logrado hacer adecuaciones curriculares en cuanto a los

contenidos, como en el caso de historia de Chile, está bien que la conozcan, pero ¿qué pasa con la historia de sus países?” (Directivo, LCS).

“Todo lo que sea parte del bagaje cultural de los estudiantes, considerarlo en la planificación, en el día a día... Que los trabajos de los diferentes profesores no se vean por separado, hay que generar un eje mucho más transversal” (Docente, LCS).

“En necesario que exista algo así como un comité entre profesores y estudiantes, encargados de recibir a los apoderados recién llegados, explicándoles cómo funciona este Liceo, y cuáles son sus riquezas, algo como un protocolo de bienvenida, de integración al proyecto del Liceo para que haya claridad.” (Docente, LCS).

Por su parte, dentro de los **desafíos culturales**, surgieron dos temas importantes; la **percepción de una dificultad de comunicación entre docentes y estudiantes extranjeros/as** producto de las diferentes **variedades del español**, para ello, se propuso como tarea el generar un **lenguaje común** más “neutro”. Por otro lado, se presenta la necesidad de **estimular el diálogo cultural**, apuntando a **respetar, reconocer y promover la diversidad cultural** que existe en el Liceo, más allá del origen nacional, o que implica **terminar con las exigencias de asimilación** que se dan dentro y fuera del espacio escolar. Se propone para ello, **sistematizar prácticas educativas** ya existentes, para tener la oportunidad de **aprender de ellas**, y que de ese modo puedan pasar a prácticas concretas que sean parte de la planificación del Liceo, y que aporten al encuentro de la comunidad.

“También una demanda de los estudiantes extranjeros es modular el lenguaje a un lenguaje más lento. Es difícil de comprender tanto por su velocidad. Es difícil entender también a los chiquillos inmigrantes. Tarea entonces: Generar un lenguaje común más neutro sobretodo de los docentes, cosa que puedan comprendernos todos.” (Directivo, LCS).

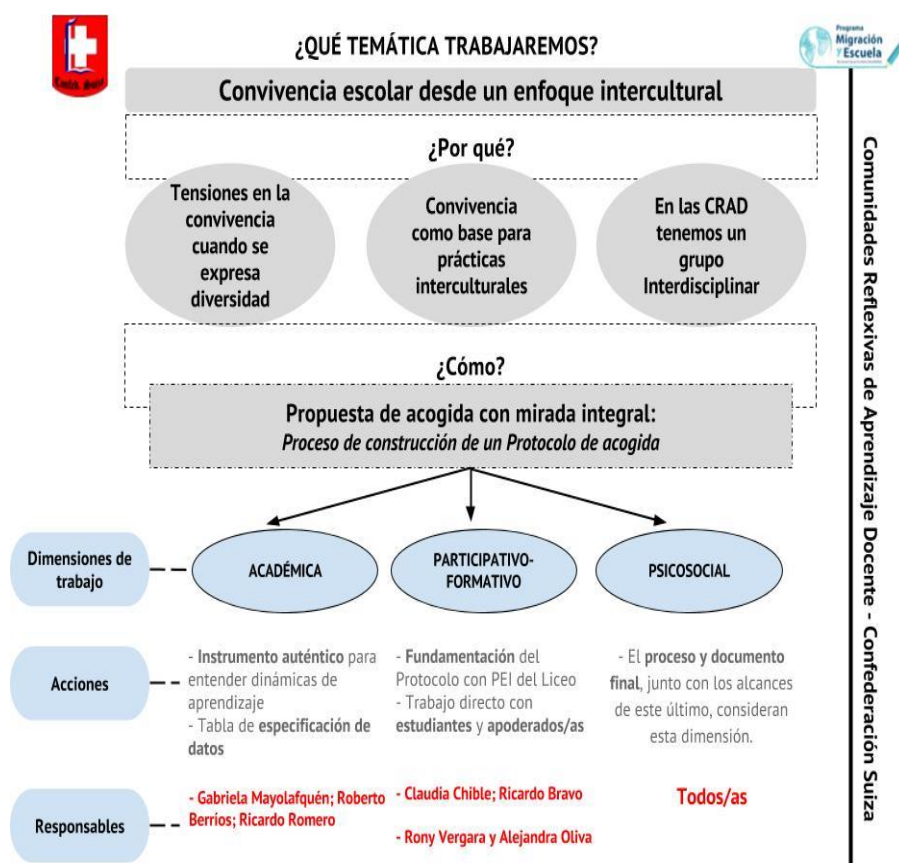
“Un desafío es sistematizar prácticas metodológicas emergentes (...) Cómo desarrollar un proceso de sistematización de las prácticas que ya se están generando, que se invisibilizan porque no las podemos compartir, y por ello no tenemos la posibilidad de aprender de ellas (...) existe un eje de interculturalidad donde se incentiva a abordar esta temática, pero no hemos hecho la segunda parte que es sistematizar estas prácticas” (Docente, LCS).

Finalmente, identifican **desafíos de convivencia escolar** que apuntan a lograr una **interacción efectiva entre todos/as los estudiantes**, para lo cual se dan propuestas como la generación de **espacios de encuentro y comunicación constantes** no solo entre estudiantes, sino también considerando a los diferentes actores del espacio escolar.

“Crear espacios de diálogo y de encuentro para el reconocimiento y valoración de las diferencias ya que el sistema educativo no fomenta estos espacios, desde una lógica academicista” (Docente, LCS).

“Construir grupos de estudiantes chilenos y extranjeros para promover actividades de inter y transculturalidad” (Docente, LCS).

Siguiendo los desafíos señalados, los docentes participantes señalaron querer centrarse en trabajar la **convivencia escolar**, pero sin dejar de lado **dimensiones académicas**. Para abordar dicha temática, propusieron conjuntamente trabajar una **propuesta de bienvenida con mirada integral**, para lo cual concretamente se relevó trabajar para 2018 un proceso de construcción de un protocolo de acogida. Dicho **protocolo de acogida considera tres dimensiones de trabajo**: a) **Académica**: Que considere la elaboración de un instrumento auténtico del Liceo para entender dinámicas de aprendizaje, y también una tabla de especificación de datos que ayuden a entender el sistema educativo chileno, b) **Participativo-formativa**: Que considera una fundamentación del PEI del Liceo, como también un trabajo directo con estudiantes y familias, c) **Psicosocial**: Para considerar no solo la llegada, sino también el proceso que viven quienes arriban al Liceo. A continuación el flujograma de la propuesta de trabajo:



4.2. Análisis:

A la luz del marco teórico abordado en apartados anteriores, se pretende analizar las propuestas llevadas a cabo por el LCS, respecto al abordaje de los desafíos de la diversidad de los estudiantes migrantes presentes en la escuela. Para ello, se recurrirá a la revisión del informe de sistematización del programa Migración y Escuela de año 2017, además de revisar la Hoja de Ruta de las Comunidades de Reflexión y Aprendizaje Docentes del LCS 2017 (Anexo 8:1), posteriormente se generará una propuesta de los elementos desde un punto de vista psicoeducativo que se deben considerar para la construcción de un Protocolo de Acogida para estudiantes migrantes y sus familias.

5. Resultados:

5.1. ¿Qué elementos se toman en consideración para la construcción del Protocolo de Acogida?

A partir de lo expuesto en el marco teórico, destacamos que la construcción del **Protocolo de Acogida** se dirija desde la **convivencia escolar**, puesto que esto beneficia todas las dimensiones que se pretenden abordar con ese documento:

➤ Dimensión psicosocial:

Según el MINEDUC, la **convivencia escolar** da cuenta de la calidad de las relaciones humanas entre los diversos estudiantes y actores de la comunidad educativa. Hombrado y Castro, consideran que al potenciar las **relaciones interpersonales**, se puede mejorar la convivencia escolar y por ende, el **clima escolar**, que es beneficioso para la **construcción del conocimiento, las habilidades y el aprendizaje** de los estudiantes.

Es así, como el **apoyo social**, se convierte en un **protector** ante la aparición de diversos problemas y de las relaciones positivas con los compañeros, aumentando la **autoestima** y evitando el desarrollo de **problemas emocionales, de conducta y de aprendizaje**. En ese sentido, resulta fundamental llevar a cabo lo propuesto por los docentes en las CRAD 2017, respecto a la “*Generación de espacios de encuentro y comunicación constante entre los diferentes actores de la comunidad escolar*”. Esto es fundamental, para que los adolescentes construyan su **autoestima**, el sentido de **reconocimiento** y la **legitimación social**, que son resultados propios de la **pertenencia** a un grupo social, de lo contrario, se puede producir posiciones de **desventaja intergrupal** y el riesgo de una **exclusión social** de los estudiantes migrantes.

➤ Dimensión participativo/formativa:

La **dimensión participativo/formativa**, tiene profunda relación con la **dimensión psicosocial**, puesto que a partir de lo expuesto por Ríos y Moreno, la **participación** tiene una relación directa con el **bienestar**. La convivencia escolar, permite aprender y enseñar a vivir con otros, a través de la propia experiencia de vínculo con otras personas, por lo que es importante que el Protocolo de Acogida, lleve a cabo diversas actividades tanto dentro como fuera del aula para que los estudiantes migrantes y no migrantes puedan **relacionarse y vivir con las otras culturas**. El MINEDUC, considera que todos los actores de la comunidad educativa, tienen el mismo **derecho a participar** dentro del quehacer educativo, por tanto el “*trabajo directo con estudiantes y familias*” en la construcción del Protocolo de Acogida, es fundamental para tomar en cuenta la **opinión y las expectativas** de todos los actores de la comunidad educativa.

Por ende, la construcción de éste Protocolo, no solo deben tomar en cuenta las voces de los docentes y directivos, también es necesario escuchar las voces de los **estudiantes migrantes** y sus **familias**, ya que éste grupo, en algún momento experimentó directamente el proceso migratorio y la inserción en la escuela. Por tanto, ellos pueden otorgar una mirada respecto a lo positivo que evidenciaron al integrarse a la escuela y pueden identificar aspectos que hacen falta, para brindar una buena acogida a los próximos estudiantes migrantes que se integren al establecimiento.

Además, es deber de **todos los actores** de la comunidad educativa, favorecer la **integración** de los estudiantes migrantes a la escuela. Los adolescentes que migran, vienen acompañados de toda una carga emocional producto de las consecuencias psicológicas que implica dejar atrás la cultura de origen y llegar a una cultura desconocida. Frente a ello, no es posible dejar que estos niños enfrenten solos el proceso migratorio y la fase de adaptación en la nueva escuela. Es necesario, que todos los integrantes de la comunidad educativa, se encuentren en **intonía** con el trabajo de **bienvenida e integración** de estos estudiantes, ya sea desde entregar la bienvenida oficial, entregar contención emocional, el apoyo en el aprendizaje, etc.

Sin embargo, concordamos con lo expuesto en las CRAD 2017, que es necesario que todas las propuestas que se quieran llevar a cabo puedan tener una “*fundamentación en el PEI del Liceo*”. El **Enfoque Inclusivo** de la convivencia escolar, supone **transformaciones** profundas en la cultura de la escuela y en su quehacer pedagógico e institucional. Estas transformaciones, no solo pueden darse en un área de la escuela, las transformaciones tienen estar validas por la generalidad de estamentos y actores educativos.

5.1.3. Dimensión académica:

En **Enfoque de Derechos** de la convivencia escolar, busca que todos los actores de la comunidad educativa sean considerados como **sujetos de derechos, únicos y valiosos**, capaces de desarrollar plenamente su potencial y con el derecho, a que se tomen en cuenta sus **propios conocimientos**. No solo se debe transparentar el enfoque de derechos como una base para la

construcción del Protocolo de Acogida, sino que también se deben transparentar tales derechos, como el derecho de los niños migrantes de que se respete su diversidad cultural y todo el conocimiento que les acompañan.

A partir de lo anterior, consideramos pertinente *“la elaboración de un instrumento auténtico del Liceo para entender dinámicas de aprendizaje”*, para obtener información sobre el **conocimiento** y las **habilidades** que manejan los estudiantes migrantes que se integran a la escuela y que se busque generar instancias de **nivelación de estudios y apoyo** a los estudiantes migrantes en las áreas del aprendizaje donde presenten mayores problemas, ya que existen *“elementos contextuales, más allá de la nacionalidad, que inciden en las dinámicas de aprendizaje, en este punto, se propuso desarrollar habilidades pedagógicas de apoyo”*. Sin embargo, no solo se deben de **tomar en cuenta** sus conocimientos, para otorgarles aquellos que el currículo considera que les falta. Es importante, que se **reconozcan** sus **conocimientos y habilidades** para **integrarlos y enriquecer** los procesos de **enseñanza/aprendizaje** de sus compañeros no migrantes, es decir *“incluir a los estudiantes migrantes en la dinámica educativa con contenidos y métodos educativos que aporten a una inclusión integral”*.

El **Enfoque Inclusivo** de la convivencia escolar, valora y respeta a cada integrante de la escuela con sus **características individuales**, sin querer **normalizarlas o encuadrarlas** en una forma de ser determinada. En ese sentido, la idea es que los estudiantes migrantes no estén en **desventaja**, en comparación con los estudiantes nacionales, al existir una diferencia curricular entre lo aprendido en su país y lo que se deben aprender en la cultura receptora. Por tanto, se deben *“adecuar los contenidos curriculares a la realidad actual, dentro de la cual se encuentra inserto el fenómeno migratorio”*.

A partir de lo expuesto en los apartados anterior, se destaca el trabajo llevado por las CRAD, para la construcción del Protocolo de Acogida, puesto que abordar la **integración** de los estudiantes migrantes desde la **convivencia escolar**, permite que todos sean parte del **bienestar** y de la **integración** de estos estudiantes. No se puede pretender, que los adolescentes migrantes se integren a la escuela por cuenta propia, debe existir una **comunidad organizada** que facilite las **relaciones interpersonales** entre los diversos actores de la comunidad. Como bien se identificó en el marco teórico, las **relaciones sociales** pueden **potenciar positiva o negativamente la integración y el bienestar de los estudiantes**, si se potencian relaciones interpersonales positivas basadas en el respeto, la inclusión, etc., se logra una mayor integración del estudiante, mientras que si se potencias relaciones interpersonales basadas en el rechazo y la exclusión, se ve afectado el bienestar emocional del estudiantes, lo que puede a su vez, afectar negativamente las dinámicas de aprendizaje.

A continuación abordaremos algunos elementos, que se podrían considerar para la construcción del Protocolo de Acogida, ya que van a otorgar lineamientos y conceptualizaciones que enriquecerán la propuesta de trabajo.

5.2. ¿Qué elementos se podrían considerar para la construcción del Protocolo de Acogida?

A continuación, se exponen algunos elementos que pueden ser relevantes para pensar la construcción del Protocolo de Acogida, desde las diversas dimensiones:

5.2.1. Dimensión psicosocial:

➤ Rol de la escuela en la elaboración del duelo y estrés migratorio:

El proceso migratorio es complejo, tiene diversos elementos que afectan al individuo de forma emocional. Los elementos como el **duelo** y las **pérdidas**, son expresados sintomáticamente a través de la tristeza, el llanto, la culpa, la ansiedad, la tensión excesiva, sensación de soledad, entre otros. Estos procesos, deben ser **elaborados** y es a partir de lo expuesto por Gonzáles, que creemos que **la escuela** puede ser un agente activo en la elaboración de éstos proceso. El **duelo simple**, es el resultado del **apoyo del entorno** que facilita la **integración** de la persona migrante. Por tanto, la escuela debe tener un rol activo en la construcción de **instancias** que permitan la integración entre los estudiantes migrantes y no migrantes. Solo a través de esa elaboración, el adolescente será capaz de crecer e incorporar nuevas habilidades y recursos.

En relación con lo anterior, está el hecho de que la escuela debe ser un **apoyo social**, para que exista un mayor **afrentamiento del estrés**. De por sí, las diversas situaciones que viven los adolescentes migrantes, pueden ser constitutivas del estrés, pero si la escuela puede evitar la generación adicional de estrés, a través de la promoción de su integración, la interrelación con sus pares, el respeto a su diversidad, etc., podemos agradecer, que al menos en un aspecto de su vida, verá disminuido los niveles de estrés.

➤ No todos adolescentes, viven el mismo proceso migratorio:

Debemos reconocer, que existen **particularidades** en cada niño, todos somos diferentes y merecemos que se nos respete de igual forma nuestras particularidades. Por tanto, los niños, niñas o adolescentes cuando se integran a las escuelas vienen acompañados de una **vivencia emocional propia** que va a influir en su **forma de relacionarse**.

La migración, es un fenómeno social que deja consecuencias diversas en las personas que la experimentan. Frente a ello es de suma importancia, tomar en cuenta a estos estudiantes e

identificar, **cómo fue para ellos el proceso migratorio**. Si bien en su mayoría, la migración para los menores de edad es **involuntaria**, existen otros antecedentes que son relevantes, por ejemplo: si migró junto a su familia o migró para reencontrarse con ella, la edad, etc. Por lo tanto, el proceso migratorio es **contextual e individual**, y aunque podemos ver en la teoría luces que nos permiten entender este proceso emocional que viven los adolescente migrante, solo se puede comprender en profundidad cuando se levanta la voz del involucrado.

El marco teórico, daba cuenta que los adolescentes migrantes viven diversas fases psicológicas durante el proceso migratorio, pero estas fases puede ser experimentadas de diversas formas, por los diversos involucrados. Para algunos, el **duelo** puede estar relacionado con la pérdida de la familia, mientras que para otros, puede estar enfocado en los amigos, dando cuenta de que las pérdidas y los duelos pueden ser diversos. Por otro lado, se pueden identificar constantes situaciones de **estrés** para los migrantes, para algunos estas pueden estar relacionadas con aspectos del **hogar**, la vivienda, la separación de los padres, etc., mientras que para otros, pueden estar relacionadas con aspectos dentro de **la escuela** como las relaciones entre los pares, la exclusión, los prejuicios, etc., e incluso para algunos puede estar relacionadas con aspectos del **aprendizaje**, como lo son el idioma, el currículo, las metodologías de aprendizaje. Todo va a influir de forma **diferente** en la persona que migra, por lo que se debe reconocer que los procesos migratorios son diversos y sus resultados pueden ser tan variados como el proceso mismo.

➤ **Los adolescentes migrantes, viven una doble crisis:**

En su mayoría, los adolescentes se encuentran enfrentados a problemáticas propias de la adolescencia, por lo que para ellos, migrar en este periodo puede ser doblemente caótico. En ésta etapa los adolescentes están **conformando su identidad** y se encuentran construyendo sus **grupos de pertenencia**. Cuando estos procesos se ven interrumpidos por la migración, el adolescente se enfrenta a una **doble crisis** y una **doble migración**, que va desde un país a otros y desde la infancia a la adultez. Cabe destacar, que no solo es una doble crisis por el tránsito de un lugar a otro, sino que también se viven **dobles duelos**, donde el adolescente debe enfrentar los duelos físicos que acarrea la adolescencia teniendo que adaptarse a su nuevo cuerpo, mientras que el adolescente migrante deben enfrentar los duelos producto de las pérdidas del país de origen y deben adaptarse a una nueva cultura.

El marco teórico, daba cuenta que el periodo de la **adolescencia** es un periodo de transición que tiene como logro último la conformación de la **identidad**. Según Erikson, los adolescentes desarrollan **relaciones sociales significativas** con sus pares, lo que resulta fundamental para la construcción de la identidad. Sin embargo, los adolescentes migrantes que **ven interrumpido su proceso de socialización**, al dejar su grupo de pertenencia en el país de origen y tener que llegar a una cultura donde deben encontrar un nuevo grupo de pertenencia al cual se puedan integrar.

Éste mismo autor, considera que al cambiar las coordenadas de referencia social y cultural, se está produciendo un **cambio en la identidad**, que depende en gran medida de las **relaciones** que se establezcan con el entorno. Si no se logra una integración con un grupo de pertenencia, el adolescente se encuentra bajo una **desventaja intergrupala** y corre el riesgo de una **exclusión social**. Por tanto, la escuela tiene un rol fundamental en la integración de los adolescentes migrantes a las escuelas, a través de construcción del **contacto permanente** con los grupos de pares.

➤ **Reconocer que la migración de niños, niñas y adolescentes es involuntaria:**

Algo que solemos pasar por alto los adultos, frente a la migración de los menores de edad, es que la migración de este grupo etario en su mayoría es **involuntaria**, puesto que obedece a las decisiones de los adultos. Y el hecho de que migrar, no sea una decisión propia de ellos, hace que **dejar atrás su cultura de origen se incluso más difícil que para un adulto**. Por lo que resulta fundamental, que la escuela tome en cuenta éste antecedente, para que evalúe cómo fue para el niño su proceso migratorio y pueda entregar el apoyo y la contención emocional necesaria para la superación de las emociones o conductas que trajo consigo el proceso.

5.2.2. Dimensión participativa/formativa:

➤ **Trabajo previo con la cultura receptora:**

En primera instancia, podemos decir que para poder dar una buena acogida a los estudiantes extranjeros, es importante que previamente exista una concientización de lo **que es la migración y de quienes son las personas que migran**, puesto que no podemos dar una buena acogida, si quienes la van a otorgar no tienen claro el *por qué*. Esto resulta fundamental, si sabemos que en algunos casos la cultura receptora enfrenta la migración con miedo, debido al encuentro con lo desconocido, culpando a quienes migran de la inseguridad, la falta de trabajo, el mestizaje, etc. y que por ende, las actitud de respeto, en ciertos casos, depende de la percepción que la cultura receptora posee de la ciudadanía, de la mantención de la identidad cultural y la percepción de la amenaza económica.

El miedo, es un agente movilizante importante del racismo y la xenofobia, y muchas veces éste se encuentra mediado por la **desinformación y predominancia de los rumores sobre la migración y sus consecuencias tachadas como negativas** que terminan transformándose en una de las principales problemáticas dentro de las escuelas. A partir de lo expuesto en el marco teórico, podemos identificar que los principales núcleos de conflicto entre estudiantes migrantes y nacionales, nace de la **transmisión de diversos mitos que se originan dentro del núcleo familiar**. Por tanto, para que una un niño, niña o adolescente migrante pueda integrarse a la escuela y logre un bienestar emocional, la comunidad receptora debe generar acciones previas que permitirán motivar y beneficiar el proceso de integración, partiendo por la promoción del respeto de las otras culturas y la creación

de un sociedad intercultural, basada en el principio de reciprocidad, donde todos los actores de la comunidad educativa; **profesores, directivos, estudiantes y sus familias**, faciliten la adaptación de los recién llegados, orientándolos y explicándoles las normas sociales, culturales, legales y el funcionamiento de las diversas instituciones, para poder cooperar en su proceso de inserción.

En esa misma línea, es importante que antes de que se logre una masificación de la matrícula extranjera en la escuela, se tome en cuenta la temática migratoria y se produzcan instancias de sensibilización, ya sea a través de charlas, talleres, etc., con toda la comunidad educativa, para informar a todos los actores de la comunidad educativa sobre la migración y sus implicancias, y para identificar futuros desafíos y posibilidades (enriquecimiento) que pueden surgir con la inclusión de otro estudiantes migrantes, con otras culturas, con otros idiomas y formas de ser, diferentes a las ya presentes en la escuela.

➤ **Construcción de redes:**

A partir de lo anterior, resulta fundamental que dentro del protocolo de Acogida, se desarrolle un apartado que explicita las **redes** que se le ofrecen al niño y su familia, tanto dentro como fuera de la escuela. Tal como ha sido expuesto por Bronfenbrenner, es importante que las **relaciones sociales** puedan darse a través de diversos **macrosistemas**, como lo son la **escuela**, la **familia** y por qué no el **vecindario**. Por tanto, es necesario que la escuela articule diversas redes que contribuyan a la **integración** del estudiante no solo dentro de la **escuela**, sino que también dentro de la **sociedad**, ya que la **escuela**, es el principal **mecanismo de acceso a la cultura** receptora y por ende, es en ella donde los jóvenes acceden a su nuevo proceso de socialización que impactará la construcción de su identidad personal y social.

Los estudiantes pasan, la mayor parte de su tiempo dentro de las escuelas y éstas también tienen un rol dentro del **bienestar emocional** del estudiante, por lo que debe quedarle claro a éste, **donde debe acudir** en caso de que necesite expresar sus emociones o en caso de que este viviendo discriminaciones, bullying, etc. Además, es importante que la escuela también desarrolle **redes con instituciones**, personas, organizaciones externas, etc., que puedan **complementar las necesidades que la escuela no puede abordar**, por ejemplo, si un niño necesita clases de español, sería importante poder disponer de redes para las familias y para el estudiante, que le permitan acceder a clases de español, si la escuela no cuenta con un facilitador intercultural.

5.2.3. Dimensión académica:

➤ **Igualdad y diversidad:**

A partir de la construcción del marco teórico, hemos podido identificar que la **igualdad** y la **diversidad** son conceptos más complejos de equilibrar de lo que se cree. Cada vez, es más común

en las escuelas la presencia de estudiantes que hablan otras lenguas diferentes al español o que con poseen formas de ser y costumbres diferentes a las de la mayoría, lo que hace que surjan otros **matices del tratamiento igualitario** para todos, aflorando una **realidad** que es mucho más **compleja** e interesante que se debe descubrir. Bajo éste punto, la afirmación de que *“yo trato a todos los niños por igual, para mí no existe ninguna diferencia entre niños migrantes y no migrantes”* permite comprender ese matiz, puesto que surge la pregunta de **hasta qué punto** se puede ofrecer un trato igualitario para todos.

En ese sentido, es importante que se reconozca la **igualdad en derechos** para todos los estudiantes migrantes, pero se reconozca al mismo tiempo la **diversidad**, como **condición** propia de los seres humanos. Por tanto, esto último requiere que se transforme la mirada que se tiene de la **cultura de la escuela**, el **quehacer pedagógico e institucional**. Con el fin de valorar y respetar a cada integrante con sus **características propias e individuales**, sin querer **normalizar o encuadrar** en una forma de ser específica.

➤ **Las expectativas y el autoconcepto:**

En muchas ocasiones, hemos escuchado el discurso de que los estudiantes migrantes, bajan el rendimiento de las escuelas o que estos están en nivel menor de aprendizaje que los estudiantes nacionales. Esto, no es así. El marco teórico, nos da luces de porque podría un estudiante migrante, presentar dificultades en el aprendizaje, pero esto no es porque se encuentren en un nivel menor al de los estudiantes nacionales, sino más bien por las diversas consecuencias psicosociales que acarrea el proceso migratorio.

Es necesario que los actores de la comunidad educativa, presenten **altas expectativas** respecto a las capacidades de sus estudiantes, puesto que esto va a influenciar en el **autoconcepto** que desarrollen de sí mismo y mientras desarrollen un mejor autoconcepto, dispondrán de **mejores recursos cognitivos** para poder enfrentar tareas. Si el estudiante, posee altas expectativas elaboradas por el entorno, que se traducen en **juicios y evaluaciones**, mayor será el **miedo al fracaso y menor será el rendimiento académico**. Por lo que es fundamental, que tanto los padres, tutores y profesores desarrollen **expectativas positivas** sobre las capacidades de los estudiantes, para que se puedan derribar los prejuicios respecto a los conocimientos y capacidades que los niños migrantes traen, ya que si bien existe una diferencia curricular, esto no siempre se traduce en una desventaja.

6. Conclusiones:

Primeramente, se puede evidenciar que migrar se transforma en un proceso que implica un cambio, no solo a nivel físico, sino que también interno, que atraviesa diversos procesos psicológico, que van desde el **duelo migratorio**, la pérdida de lo propio y lo conocido, el **enfrentamiento** del estrés que

genera **adaptarse** a esta nueva cultura y la **transformación de la identidad**. Por lo que, migrar es un proceso complejo que tiene diversas consecuencias a nivel **emocional, cognitivo y conductual**, que son evidentes en los adultos.

Esta misma complejidad, se evidencia en los **adolescentes migrantes** que en su mayoría, vivieron un **proceso migratorio involuntario**, ya que no tomaron la decisión de migrar y fueron obligados a dejar sus casas, amigos y entornos. También se evidencia una complejidad, emergida desde el desarrollo de una **doble crisis**, la que es propia de la construcción de la **identidad en la adolescencia** y además, la crisis Identitarias experimentada por el **proceso migratorio**. Para ambos grupos, migrar es un proceso complejo que se encuentra caracterizado por los duelos, las culpas, sentimiento de tristeza, enfado, etc.

Los desafíos a los cuales se enfrentan las **escuelas con estudiantes migrantes**, son diversos. Por un lado, la escuela debe facilitar la interacción entre estudiantes nacionales y migrantes, con el fin de fomentar la **integración** de estos últimos, a la escuela y a la sociedad. Sorteando en el camino, diversos desafíos al nivel de la **convivencia escolar** entre ambos grupos, que van a tener una influencia en el **proceso de aprendizaje** de los estudiantes migrantes, pero estos procesos no solo tienen una influencia desde las dinámicas relacionales que se dan dentro y fuera del aula, sino que también, a través de diversos **elementos académicos**, como el currículo, las metodologías de aprendizaje, etc.

Si bien, el **proceso migratorio** podría explicar los **problemas de aprendizaje** de los adolescentes migrantes, esto por ningún motivo debiera traducirse en un elemento que apruebe los juicios y expectativas disminuidas respecto a sus capacidades y conocimientos, ya que el bajo rendimiento académico, podría ser producto de una sumatoria de cosas, las cuales pueden estar relacionadas al proceso migratorio pero que en ningún motivo son exclusivas de la condición de migrante.

Por otro lado, considerando las propuestas hechas por la comunidad educativa de las CRAD. Se destaca de forma positiva, construcción del **Protocolo de Acogida** desde la **convivencia escolar**, ya que implica, la construcción del documento desde la participación, respetando la diversidad de todos los estudiantes e incluyendo sus culturas y conocimientos en las dinámicas relacionales y de enseñanza/aprendizaje.

Por último, se identifican diversos **elementos** que se podrían ayudar a pensar la construcción de un Protocolo de Acogida, dentro de ellos destaca la idea de que la migración de los menores de edad es generalmente involuntaria puesto que responder a las decisiones que toman los adultos, el hecho de que los adolescentes que migran se enfrentan a una doble crisis y una doble migración, el rol de la escuela en la elaboración de los duelos, las expectativas y la formación del autoconcepto, entre otros. La idea, es poder motivar al lector, a que a través de la lectura a **identificar elementos** que le parezcan relevantes para apoyar en la construcción del protocolo de Acogida.

7. Referencias:

Abendua, (2009). Migración y Salud mental: El Síndrome del Inmigrante con estrés Crónico y Múltiple (Síndrome de Ulises). ZERVITZUAN. Vol. 46. pp. (163-171).

Achotegui, J. (2004). Emigrar en Situación Extrema: El Síndrome del Inmigrante con Estrés Crónico y Múltiple (Síndrome de Ulises). Norte de Salud Mental. N°21, pp. (39-52).

Arenas, P. & Urzúa, A. (2014) Estrategias de Aculturación e Identidad Étnica: Un Estudio en Migrantes Sur-Sur en el Norte de Chile. Universitas Psychologica, Vol. 15 (1), pp. (117-128).

Barrera, J. (2012) Costos Emocionales de la Migración en Jóvenes Hijos de Padres, Migrantes: Abordaje desde la Comunicación. Estudios Centroamericanos.

Barrios, A. & Palou, B. (2014) Educación Intercultural en Chile: La Integración del Alumnado Extranjero en el Sistema Escolar. Educación y Educadores. Vol. 17, N°3, pp. (405-426). Universidad de La Sabana. Colombia.

Benavides, M. & Galaz, K. (2013). Realidad de Niños y Niñas Inmigrantes en Chile y la Integración en la Educación.

Bordignon, N. (2005). El Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson. El Diagrama Epistémico del Adulto. Revista Lasallista de Investigación. Vol. N° 2, pp. 50-63. Corporación Universitaria de Lasallista. Antioquía, Colombia.

Bustos, R. & Gairín, J. (2017). Adaptación Académica de Estudiantes Migrantes en contexto de Frontera. Calidad en la Educación. N°46, pp. (193-220).

Bustos, R. & Gairín, J. (2017). Expectativas Académicas de Estudiantes y Padres Migrantes: El caso de Arica en la Frontera de Chile y Perú-

CASEN (2015) Panorama Casen 2015. Inmigrantes en Chile: Perfil Socioeconómico por macrozona de Residencia.

Castro, F. (2011). Cambios en la Identidad Durante el Proceso Migratorio. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid COPM (2016). Guía para la Intervención Psicológica con Inmigrantes y Refugiados. Revista Dilemas Contemporáneas: Educación, Política y Valores.

Collazos, F., Qureshi, A., Antonín, M. & Tomás-Sábado, J. (2008). Estrés Aculturativo y Salud Mental en la Población Inmigrante. Papeles del Psicólogo. Vol. 29, N°3, pp. (307-315).

Del Valle, A. (2015) Programa de Apoyo Psicológico a Inmigrantes: Estudio de Casos. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. España.

Entrenan, F. & Rodríguez, R. (2017) Procesos de Construcción de la Identidad en Jóvenes Universitarios Españoles Migratorios en el Extranjero. CienciaUAT. Vol. 11, N°2, pp. (64-79).

Gonzales, V. (2005). El duelo migratorio. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. N°7, Pp. (77-97).

Gómez, J. (2010). La Migración Internacional: Teorías y Enfoques, Una Mirada Actual. Semestre Económico, Vol. 13, N°26, pp. (81-100). Medellín. Colombia.

Harold, F. (2013). Efectos de la Migración en el Proceso de Aprendizaje-Enseñanza y su Tratamiento desde la Escuela. Instituto Internacional de Integración.

Hombrado, I. & Castro, M. (2013) Apoyo Social, Clima y Percepción de Conflicto en un Contexto Educativo Intercultural. Anales de Psicología. Vol. 29, N°1, pp. (108-122).

Irizar, K. & Del Valle, A. (2017) Estrés Migratorio y Salud Mental. Behavioral Psychology/ Psicología Conductual, Vol. 25, N°2, pp. (419-432).

Logatt, C. (2015) ¿Cómo Influyen las Emociones en el Aprendizaje? Revista Gratuita de neurociencias y Neurosicoeducación. N°83, pp. (6-7).

Mera, M., Taboada, C. & Costalat-Founeau, A. (2014). Dinámicas Identitarias en Procesos de Transición psicosocial: Adolescentes y Migración. Estudio de Caso. Migraciones Internacionales. Vol. 7, N°3, pp. (221-248).

MINEDUC (2015/2018). Política Nacional de Convivencia Escolar. Gobierno de Chile.

MINEDUC (2017). Diálogos para la Inclusión de Estudiantes Extranjeros. Manual o Guía de Trabajo. Santiago, Chile.

OREAL/UNESCO. (2016) ¿Qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes? TERCE en la mira. N° 4. Chile.

Ortiz, M. (s.f.) Efectos Escolares de la Inmigración Discurso sobre Concentración. Revista Iberoamericana de Educación

Poblete, R. (2017). El Trabajo con la Diversidad desde el Currículo en Escuelas con Presencia de Niños y Niñas Migrantes: Estudio de Casos en Escuelas de Santiago de Chile. Perfiles Educativos Vol. XI, N°159. pp. (51-65).

Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el Racismo, su Negación y las Consecuencias para una Educación Anti-racista en la Enseñanza Secundaria Chilena. Polis, Revista Latinoamericana, Vol. 14, N°42, pp. (191-216).

Ríos, M. & Moreno, P. (2010). Influencia de la Participación Comunitaria y la Identidad con el Lugar en la Satisfacción Vital en Inmigrantes. Escritos de Psicología. Vol. 3, N°2, pp. (8-16).

Roessler, P. (2017) Entre “Des-ubicamiento” y Aprendizaje: Expresiones de Identidades Chilenas en Adolescentes que Conviven con pares de inmigrantes en el Espacio Escolar. Tesis de magister. Universidad Católica de Chile.

Romagnoli, C. & Cortese, I. (2016). ¿Cómo la Familia Influye en el Aprendizaje y Rendimiento Escolar? Ficha VALORAS actualizada de la 1° edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos”. Disponible en Centro de Recursos Valoras: www.valoras.uc.cl

Sánchez, A. (s.f.) Efectos de la Inmigración en el Rendimientos Educativo: El Caso Español.

Sánchez, A., Navas, M. & Holgado, T. (2013). Inmigración y Educación Intercultural en la Formación Inicial Docentes. Estudios Pedagógicos. N°1, pp. (239-251).

Sayed-Ahmad, N. (2008). La Inmigración en la Encrucijada de la Adaptación. Norte de Salud Mental N°32, pp. (61-70).

Sosa, F., Fernández, O. & Zubeta, E. (2013). Bienestar Emocional y Aculturación Psicológica en Estudiantes Universitarios Migrantes. LIBERABIT. Vol. 1, N° 20, pp. (151-163).

Velázquez, B., Remolina, N. & Calle, M. (2009). El Cerebro que Aprende. Tabula Rasa. N°11, pp. (329-347).

Vera, J. & Valenzuela, J. (2012) El Concepto de identidad como Recurso para el Estudio de Transiciones.

8. Anexos:

8.1. HOJA DE RUTA CRAD LCS:

¿Qué vamos a trabajar en las Comunidades Reflexivas de Aprendizaje Docente (CRAD)?
Liceo Confederación Suiza

¿Qué y Por qué?

| ¿Qué se trabajará? Temática que vamos a tratar | ¿Por qué lo queremos tratar? |
|--|---|
| Convivencia escolar desde un enfoque intercultural: Centrado en la escuela entera, es decir, en todos sus actores. | Desde la misma convivencia escolar se pueden abordar situaciones emergentes: <i>¿Cómo trabajar la diversidad?, y con ello las tensiones que se producen cuando la diversidad se expresa</i> |
| | Convivencia como base para prácticas interculturales: <i>La convivencia sería la base para construir prácticas interculturales.</i> |
| | Interdisciplinar: Por las diferentes miradas que hay en el grupo de las CRAD. <i>Es un tema que compete a los participantes de las sesiones, donde hay desde docentes que ejercen en aula hasta miembros del PIE.</i> |
| | Apuntar a ver las “diferencia” desde el enriquecimiento, y no desde el problema: <i>Existen situaciones que generan tensiones en la convivencia. En ese sentido, ver la Migración como oportunidad que nos interpela. Es importante formar ciudadanos para el mundo.</i> |

¿Cómo?

| Propuestas a trabajar | Actividades concretas | Metodología y roles |
|--|--|--|
| Propuestas concretas de <u>Acogida/Bienvenida</u> que tengan en cuenta el proceso <u>psicosocial</u> y <u>académico</u> que | Trabajar un Protocolo, instructivo o manual de acogida, contextualizado a la realidad del Liceo Confederación Suiza. Objetivo de realizar el manual: Generar un documento, a través de un proceso participativo y reflexivo, | Para trabajar dimensión <u>académica</u>: Se llevará a cabo: a). Elaboración de un instrumento auténtico, contextual al Liceo, que sirva para entender dinámicas de habilidades y conocimiento de nuevos estudiantes. Dicho |

| | | |
|--|---|---|
| <p>vive el niño, niña o adolescente (NNA) migrante.</p> | <p>que contenga los procedimientos básicos para recibir nuevos/as estudiantes con una mirada integral.</p> <p>Dimensiones a abordar:</p> <p>Académica: Generar un proceso de obtención de información para entender dinámicas de conocimiento y habilidades que manejan los nuevos estudiantes. Con esto se podrá obtener insumos valiosos para las instancias de apoyo y nivelación de estudios.</p> <p>Participativo-formativa: Generar un proceso participativo, que tenga en cuenta la opinión y expectativas de los actores de la comunidad educativa sobre principios y valores que deberá albergar el protocolo. Esto, en diálogo con una revisión de los ya albergados en el PEI.</p> <p>Psicosocial: Generar un documento que considere tanto el momento de arribo de nuevos/as estudiantes, como también el proceso psicosocial y académico posterior a su llegada. <i>Para esto se deben sortear ciertas dificultades que nos trae la institucionalidad y marco legal, como la falta de recursos y horas para incorporar a estudiantes migrantes en los actuales programas de integración, Marco Legal (Decreto 170 y 83) no ampara, posee un Enfoque medicalizado e individualista, más que contextual. También es importante incorporar el acompañamiento en</i></p> | <p>instrumento recabará información que será valioso insumo para aportar a la propuesta de acogida desde la dimensión pedagógica, esto es, en las instancias de nivelación de estudios y apoyo a estudiantes.</p> <p>[Responsables: Gabriela Mayolaqué; Roberto Berríos]</p> <p>b) Elaboración de una tabla de especificación de datos donde se explique, de forma didáctica, a estudiantes extranjeros/as, elementos académicos como las materias, la escala de notas, niveles educacionales, etc. [Responsables: Pedro Poch; Ricardo Romero]</p> <p>Para trabajar dimensión Participativo-formativa:</p> <p>Se llevará a cabo:</p> <p>Un Proceso de fundamentación del Protocolo de acogida. Esto implica, la organizar de espacios reflexivos en torno a los sellos albergados en el PEI del Liceo. [Responsables: Claudia Chible y Ricardo Bravo]</p> <p>Un Proceso de trabajo directo con estudiantes migrantes y no migrantes (y ojalá apoderados/as) para recabar, desde una muestra representativa de ellos/as a través de un cuestionario, sus expectativas y percepciones en torno a los principios y valores que debería tener el Protocolo de acogida del Liceo Confederación Suiza. [Responsables: Rony Vergara y</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p><i>proceso de regularización migratoria.</i></p> <p>Características: Se generará como producto final un documento que sirva como guía para la recepción de nuevos/as estudiantes, y que tenga en cuenta también el proceso posterior a su llegada desde una mirada integral. Este documento será una consolidación de un proceso reflexivo y participativo, que tenga en cuenta valores y principios que representan al Liceo Confederación Suiza.</p> <p>Plazo: Terminarlo el primer semestre de 2018.</p> | <p>Alejandra Oliva]</p> <p><u>Para trabajar dimensión psicosocial:</u> El proceso y documento final, junto con sus alcances, ya tendría considerada esta dimensión.</p> <p>[Responsables: Todos/as]</p> <p>RoI Facilitadores/as SJM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el Espacio de construcción y reflexión. Ordenar ideas que surgen de la reflexión - Contribuir a la generación de redes para aportar a temas a trabajar. - Seguimiento y apoyo constante en proceso de consolidación de las CRAD. |
|--|--|--|