

Inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes refugiados venezolanos en Chile

doi: 10.33264/rpa.202001-17

Giovanna Luco Figueroa, Iván Mondaca Lizana, Pilar Mora Wilder,
Iván Olguín Bustos, Johanina Saez Águila, Víctor Figueroa Guíñez.
Escuela de Psicología UNIACC
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNIACC

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo conocer la percepción de los padres y madres refugiados venezolanos respecto a la inclusión de sus hijos e hijas al sistema escolar chileno. La entrevista semi-estructurada fue utilizada para la recolección de datos y el Análisis Temático para el análisis de los relatos. La muestra estuvo constituida por 10 participantes de nacionalidad venezolana, 7 mujeres y 3 hombres, con edades entre los 32 y los 46 años, que vivían en la región metropolitana, y que tenían hijos e hijas que asistían al sistema educacional público chileno. Los resultados arrojaron que la relación con los profesores, la relación con los pares, el currículum escolar y la diversidad cultural, fueron los principales aspectos que posibilitaron o dificultaron la inclusión escolar de los niños, niñas y adolescentes refugiados en el sistema escolar chileno.

Palabras claves: refugiado, inmigrante, inclusión escolar, currículum escolar, bullying, adaptación, diversidad, cultura, relaciones interpersonales.

Abstract

This study aimed to know the perception of Venezuelan refugee parents regarding the inclusion of their sons and daughters in the Chilean school system. The semi-structured interview was used for data collection and the Analysis Thematic for the analysis of the stories. The sample consisted of 10 participants of Venezuelan nationality, 7 women and 3 men, aged between 32 and 46 years, who lived in the metropolitan region, and who had children and daughters that attended to the Chilean public educational system. The results showed that the relationship with teachers, the relationship with peers, the school curriculum and the cultural diversity, were the main aspects that make both, possible or difficult the school inclusion of children and adolescents refugees in the Chilean school system.

Keywords: refugee, immigrant, school inclusion, school curriculum, bullying, adaptation, cultural diversity, interpersonal relationships.

Introducción

Cincuenta millones de personas en el mundo son desplazados, de las cuales 23 millones son refugiados en otros países y 27 millones son desplazados internamente. Del total de personas desplazadas en el mundo más de la mitad son niños, niñas y/o adolescentes (NNA), muchos de los cuales resultan heridos, quedan huérfanos o son asesinados (Fazel & Stein, 2002).

Según Fazel y Stein (2002), dentro de los factores estresores que vivencian los refugiados, se identifican: lo que pasa en su país de origen; lo que pasa durante el traslado; y lo que pasa cuando el refugiado se reubica en otro país. Se ha observado que los NNA refugiados muestran altos niveles de morbilidad psicológica, fundamentalmente trastorno de estrés postraumático, depresión y desórdenes asociados a trastornos de ansiedad, derivados de la violencia, la vulneración de derechos y las dificultades de adaptación a una cultura diferente.

Los autores Fazel y Stein (2002) recomiendan que, si se trabaja con niños y niñas refugiados, se debe apuntar a dos áreas principales. La primera se relaciona con la provisión de ayuda adecuada para los que tienen dificultades psicológicas, y la segunda en desarrollar estrategias de prevención primaria en los sistemas en que se encuentran insertos/as los/as NNA tales como la escuela y su familia.

Debido a la escasez de estudios respecto a la situación de los refugiados en Chile, particularmente, respecto a la inclusión escolar de sus hijos/as, a continuación, se revisará la literatura respecto a los desafíos y dificultades que enfrentan los/as NNA, hijos/as de inmigrantes, al momento de insertarse al contexto escolar chileno.

La Ley 20.430, hace una diferencia entre refugiados e inmigrantes, puesto que, estos últimos no cuentan con la condición legal de refugiados. Por lo tanto, se presume que los inmigrantes abandonan su país de origen por su propia voluntad, mientras que los refugiados son personas que, por temor de ser perseguidos por motivos de raza, religión, nacionalidad, preferencias a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentran fuera de su país de origen, y no pueden o no desean acogerse a la protección que su país les ofrece debido a dichos temores (Biblioteca del Congreso Nacional – BCN, 2010)

Niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Chile

La decisión de emigrar es generalmente de un adulto, por lo tanto, los/as NNA migrantes habitualmente se ven sumidos en un proceso que no escogen voluntariamente. Además, los/as NNA migrantes se encuentran en etapas del desarrollo donde comienzan a formar sus primeras relaciones de amistad o surgen vínculos emocionales con personas de su entorno, a las que deben abandonar por la decisión de un tercero. Estos/as NNA traen consigo vivencias, personalidad, valores, creencias y hábitos ya formados, por lo que deben desarrollar diferentes estrategias con el fin de adaptarse al nuevo lugar de destino (Barrios & Palou, 2014).

Cuando los/as NNA participan en la movilidad familiar y acaban viviendo en un país diferente al de su origen, comienzan a habitar una categoría socialmente construida que Pavez (2012, p. 76) denominada “niñez inmigrante”. La heterogeneidad cultural que aportan los/as NNA migrantes a las sociedades de destino, los/as ubica en un espacio social en el cual aparecen como distintos a los demás (alteridad). De acuerdo a Pavez, es un espacio de no pertenencia social y cultural dentro de la sociedad de destino, por lo que el mayor desafío que enfrentan estos/as NNA es integrarse, acomodarse y adecuarse a las nuevas normas y valores del país que los recibe.

En Chile, existen estudios basados en las interacciones y relaciones que se producen entre profesores y estudiantes asociados a la inmigración. Los estudios de Tijoux (2013) y de Riedemann y Stefoni (2015) han acentuado la necesidad de tener una educación inclusiva anti racista, considerando las situaciones de discriminación y/o acoso escolar que enfrentan los niños y niñas inmigrantes en el contexto escolar chileno.

Pavez (2012), en su estudio sobre la experiencia de niños y niñas peruanos en Santiago, expresa que *“la inmigración actúa como fenómeno sociológico que refleja y cuestiona las profundas desigualdades y vulneraciones que se viven al interior de la propia sociedad chilena. Los discursos y las prácticas de las niñas y los niños peruanos muestran que la discriminación y el racismo están muy arraigados”*. (Pavez, 2012, p.94).

Recientemente, en Chile, el estudio de Carrillo (2014) expuso la vinculación del concepto de inclusión con la inmigración, poniendo el foco en el acceso de las familias migrantes al sistema escolar chileno. Cuando se enlaza la inclusión a la inmigración, se hace referencia a un concepto que va más allá de la integración escolar, puesto que, la integración se comprende como la acomodación, es decir, adaptación o no adaptación de los estudiantes inmigrantes a los patrones culturales instaurados en la escuela (Carrillo, 2014, p.52).

En la educación chilena, existen más acciones de integración que de inclusión, puesto que, los estudiantes deben asimilar la cultura escolar. Además, la escuela chilena está marcada por un currículum nacionalista y monocultural (Joiko y Vásquez, 2016). Al respecto, Poblete (2009) manifiesta que en Chile se han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que representa los intereses de una raza, etnia, clase y género específico, lo que excluye a las minorías.

La inclusión escolar de los niños, niñas y adolescentes

Para el presente estudio, se consideró la inclusión *“como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación”* (UNESCO, 2003, p.3). Agregando además que *“la educación inclusiva (...) busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión”* (UNESCO, 2003, p.4).

La escuela es un espacio fundamental para la inclusión social durante la niñez y adolescencia, puesto que, allí se aprenden normas, valores, formas de interacción y habilidades que permiten desenvolverse de manera adecuada en la sociedad, además de posibilitar el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los/as NNA. El espacio escolar, por lo tanto, puede reproducir interrelaciones enfocadas en la dominación como la nacionalidad, raza, género y clase social; y/o diferenciación, nosotros versus ellos, centradas en elementos de oposición (Joiko & Vásquez, 2016).

En la etapa escolar (6 a 11 años) los niños y niñas desarrollan su capacidad motora y mejoran sus habilidades cognitivas, adquieren nuevos patrones de conducta y cambia su forma de socialización. Los niños y niñas en esta etapa empiezan a independizarse de los padres y a estar más tiempo en la escuela, recibiendo otras influencias que apoyarán la construcción del concepto de sí mismo, modificando su autoimagen al recibir la retroalimentación de sus compañeros y profesores (Mussen, Conger y Kagan, 1990).

En la adolescencia, los jóvenes pasan por periodos afectivos vividos con sentimientos de ansiedad y confusión, donde existe una intensa exploración personal que culmina paulatinamente en la definición de sí mismo y al logro de la identidad. La relación con los compañeros de escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los adolescentes, pues aprenden a interactuar socialmente, a desarrollar habilidades e intereses compartidos por el grupo, compartiendo problemas y sentimientos

similares (Santrock, 2016).

La situación política, económica y social de Venezuela

Desde el año 2014 Venezuela ha estado inmerso en un clima de confrontación, con variados y reiterados episodios de violencia que han dejado miles de muertos y heridos, junto a los múltiples episodios de agitación y disturbios que provocan enfrentamientos constantes entre la fuerza pública y los manifestantes (Ito, 2014). Según el Observatorio Venezolano de Conflictividad Social (2016), durante el año 2015 se registraron 5.851 protestas, sumado al aumento de las huelgas y conflictos laborales.

Durante el año 2015, Venezuela se sumerge en una compleja crisis económica, una de las más profundas que ha atravesado en décadas. Según las cifras oficiales del Banco Central de Venezuela (2016), el 2015 concluyó con una inflación anual del 180,9% y su Producto Interno Bruto experimentó una caída aproximada de un 5,7%. Según Sánchez (2016), esto ha llevado a la falta de confianza en el gobierno de Nicolás Maduro y sus políticas económicas, la escasez de dineros oficiales y la inestabilidad política, haciendo muy costosa la importación de variados productos (Sánchez, 2016).

Por otro lado, un pronunciado deterioro social y conflictos políticos marcan la situación actual de Venezuela. La delincuencia es un problema grave que entristece y enluta a miles de familias. Según el Reporte Anual del Observatorio Venezolano de Violencia (2015), durante el año 2015 hubo 28.000 asesinatos, situando a Venezuela como el país más violento de Latinoamérica.

Como consecuencia del alto costo de la vida y un marcado deterioro social, político y económico, desde el año 2015 la emigración de venezolanos al exterior se volvió cada vez más relevante y frecuente, familias completas o parte de ellas huyen del país en busca de condiciones de vida más favorables que beneficien su desarrollo y el de sus familias (Martínez, 2015).

Pregunta de investigación

Considerando los resultados de los estudios sobre NNA inmigrantes en la escuela chilena, y teniendo en cuenta que no hay estudios sobre NNA hijos/as de refugiados en Chile, desconociéndose por tanto los desafíos y dificultades que enfrentan los hijos/as de refugiados de Venezuela, se abordó la siguiente pregunta de investigación *¿Cuál es la percepción de los padres y madres refugiados venezolanos sobre la inclusión de sus hijos e hijas en el sistema educacional chileno?*

Objetivo General

Conocer la percepción de los padres y madres refugiados venezolanos respecto a la inclusión de sus hijos (as) al sistema escolar chileno.

Objetivos Específicos:

- Indagar sobre las relaciones sociales de los hijos e hijas de refugiados venezolanos, particularmente con sus pares y sus profesores.
- Explorar experiencias de inclusión y/o discriminación escolar en los hijos e hijas de refugiados venezolanos.
- Analizar el impacto emocional durante el proceso de inclusión escolar en los hijos e hijas de refugiados venezolanos.
- Examinar de qué manera las diferencias culturales impactan el proceso de inclusión escolar de los hijos e hijas de refugiados venezolanos.

Metodología

Este estudio utilizó una metodología cualitativa, por medio de la cual buscamos acceder a una interpretación del fenómeno en su contexto natural (Hernández, Fernández, Baptista, 2006). Se trata de un estudio exploratorio, donde cada entrevistado desde su perspectiva proporcionará información para comprender un fenómeno poco explorado.

Participantes

Para la selección de los entrevistados se tomó como requisito ser venezolano, con hijos o hijas insertos/as en el sistema escolar chileno de la comuna de Santiago y tener la condición de refugiados.

Para realizar las entrevistas cada uno de los investigadores contactó a los participantes mediante llamados telefónicos, en base a un listado extendido, entregado por la coordinadora del Programa de Refugio de la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC), organización orientada a la asistencia de personas exiliadas y refugiadas en Chile. A partir de los datos entregados de 32 familias de distintas nacionalidades, se seleccionaron las familias venezolanas que residían en la comuna de Santiago.

Los participantes fueron 10 padres y madres con edades que fluctuaban entre los 32 y 46 años de edad. El 80% de los participantes tenía educación superior universitaria,

el 10% tenía educación técnico superior y el 10% restante era obrero. En cuanto a la religión, un 80% declaró ser católico, un 10% declaró estar en búsqueda de una religión y un 10% se declaró sin ningún tipo de religión.

Según los registros del Ministerio de Desarrollo Social, mediante el registro social de hogares (RSH) el nivel socioeconómico de los Refugiados al llegar a Chile pertenece al tramo del 40 (percentil 0% - 40%, hogares calificados de menor ingreso o mayor vulnerabilidad), por lo tanto, califican para el programa de asistencia humanitaria que otorga el Ministerio del Interior a través de FASIC. Según los registros de FASIC, los refugiados venezolanos en su país de origen pertenecían a un nivel socioeconómico medio o alto, que al momento de llegar a Chile se ve disminuido por la diferencia económica.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos utilizado por este estudio fue la entrevista Semi-estructurada. Se diseñó una guía de entrevista para los propósitos de la presente investigación que fue validada por dos profesionales, una del área de la psicología y otra del área del servicio social, expertas en las áreas de inclusión educacional y programas de refugiados respectivamente.

La entrevista contiene veinticinco preguntas, enfocadas a la inclusión escolar en Chile. Se diseñaron preguntas tales como: ¿Cómo fue la experiencia a la hora de buscar colegio para su hijo/a?, ¿Cómo cree usted que fue recibido su hijo/a?, ¿Le comentó algo de su primer día de clases?, ¿Durante la permanencia en el colegio su hijo/a ha hecho vínculos de amistad?, ¿Cómo se relaciona su hijo/a con los demás niños/as?, ¿Desde que su hijo/a ingresó a la escuela ha notado algunos cambios en su conducta?, ¿Cuáles son las principales dificultades que ha enfrentado su hijo/a en la escuela?

Procedimiento de la entrevista

Se efectuó una entrevista por cada uno de los padres o madres, de las cuales 5 fueron realizadas en las dependencias de FASIC, ubicadas en Santiago Centro, con fácil acceso a locomoción, de diverso tipo, y 5 entrevistas se realizaron en los domicilios de los participantes, también ubicados en la comuna de Santiago Centro. Lo anterior se determinó según elección del participante. Cada entrevista duró alrededor de 30 a 60 minutos.

Método de análisis de datos

La información obtenida para esta investigación se analizó mediante el Análisis Temático (AT) (Boyatzis, 1998). El AT permite identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos. Organiza mínimamente y describe su conjunto de datos en detalle. Sin embargo, con frecuencia va más allá de esto, por ejemplo, para este estudio se interpretaron varios aspectos relacionados con la inclusión escolar (Boyatzis, 1998).

En el AT, según Braun y Clark (2006), se trabaja una serie de fases: 1) la familiarización con los datos, transcribiendo los datos, leyéndolos volviéndolos a leer, anotando las ideas iniciales, 2) la generación de códigos de forma sistemática, 3) la búsqueda de temas, que corresponde a la clasificación de códigos en temas potenciales, 4) la revisión de temas, la cual consiste en la comprobación de si los temas funcionan en relación con los extractos codificados, 5) se definen y nombran los temas, realizando un análisis en curso para refinar los detalles de cada tema y la historia general del análisis, 6) se elabora el informe, el cual se detalla en los resultados de la presente investigación.

Resguardos éticos

Para efectuar esta investigación se consideraron los tres principios básicos relevantes para llevar a cabo una investigación de forma ética: principio de autonomía, de beneficencia y de justicia, propuestos en el Informe Belmont, elaborado por la Comisión Nacional para la Protección de los Seres Humanos en Estudios Biomédicos y del Comportamiento de los E.U.A (1979).

Además, se ha tenido presente el artículo 15° del Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (1999), donde en los puntos tres y cuatro, se menciona la necesidad de obtener el consentimiento informado expreso y por escrito de los participantes, así como también el derecho de ser informados sobre el estudio, en caso que la investigación ponga en riesgo su privacidad, cuando se utiliza algún tipo de registro, filmaciones y/o grabaciones; los participantes tienen derecho de suspender su participación en el momento que estimen conveniente.

Resultados

Los principales temas relatados por los padres y madres refugiados participantes de esta investigación respecto a la inclusión escolar de sus hijos e hijas en el sistema educacional chileno fueron los siguientes: La relación con los profesores, la relación

con los pares, el currículum escolar y la diversidad cultural.

1. La relación con los profesores.

Respecto a la relación con los profesores, los relatos de los participantes revelaron que el rol que desempeñaba el profesor era fundamental para el proceso de inclusión. La participación del profesor como agente facilitador de la inclusión se expresaba en su rol dentro de la sala de clases, su involucramiento en las actividades extra curriculares y espacios de esparcimiento de los NNA, como también, los vínculos relacionales con los estudiantes, sus padres y madres.

El profesor a través del refuerzo positivo y la entrega de retroalimentación respecto a la conducta y al avance escolar de los NNA refugiados, proporcionaba mayor autoconfianza en los niños y niñas, facilitando la adaptabilidad positiva al sistema escolar. Walter comentó:

“En estos días fue que me dijo, que la tía le dijo, ella le preguntó: ¿tía cómo me porto yo? Y ella, la tía le dijo: bien, que ha mejorado, llegó comentando eso pue, ‘¿papá sabes que le pregunte a la tía? que como me portaba yo y la tía me dijo que me porto bien, que he cambiado” (Walter, 33 años padre de Leyla de 9 años)

Gery consideraba que la protección entregada por los profesores le dio tranquilidad como madre y que esto apoyaba el proceso de adaptación de su hijo a la escuela.

“ ...Este, los profesores primeramente partieron por incluirnos a nosotros como padres... este, nos notificaron que cualquier cosa que pasara con Gabriel por el tema de violencia escolar, que creo que es algo que están trabajando muy duro ahorita, eso nos gustó mucho y nos dio tranquilidad” (Gery, 38 años madre de Gabriel de 13 años).

2. La relación con los pares

La relación con los pares para todos los entrevistados fue un tema relevante que se fue repitiendo en el transcurso de las entrevistas, puesto que, los padres y madres coincidían en que la socialización era un punto importante a la hora de adaptarse al sistema escolar.

Walter en la entrevista señalaba que la recepción de su hija por parte de los compañeros fue muy buena:

“Ella me dice, que a ella le fue bien, que las compañeras fueron excelente con ella, se adaptó rápido, la tía me dijo que, que no, que ella se adapta rápido y le ha ido bien con la compañera” (Walter, 33 años padre de Leyla de 9 años).

Paloma comentó que su hija tiene varias amistades dentro del colegio, señalando que es una niña muy sociable que ha hecho más amigos extranjeros (colombianos, venezolanos, y haitianos principalmente) que amigos chilenos:

“Es porque en el salón hay mucha diversidad... Dice que los niños chilenos son muy... no muy sociables, como dicen ustedes, fomes por lo que dice ella... Pero si algunos con los que se juntan son chéveres...”. (Paloma, 46 años madre de Sol de 16 años).
Percepción que coincide con la mayoría de los entrevistados.

Sólo dos de los entrevistados mencionaron casos de bullying que lo habrían manejado a nivel familiar, pidiendo a los niños/as que debían adaptarse a las agresiones, ser tolerantes, no caer en el mismo juego de las agresiones, lo que refleja cuan vulnerables y expuestos se sienten al acoso escolar, reflejando una situación de desventaja y opresión:

“El tema del bullying ha sido algo que de cierto modo les afectó un poco pero lo hemos ido manejando”, “pero bueno, yo me encargado de orientarlos, hablarles y bueno, como todo, que ellos aprendan a aceptar que ellos están en un país y en un colegio distinto y este... también a tener un poco de tolerancia en cuanto a los improperios” (Juani 44 años, madre de Luna de 11 años).

Rosa sostuvo que las burlas se deben a su condición económica por no tener lo necesario en el hogar:

“Y ha pasado que algunos niños que también son inmigrantes se burlaban de él, así como, ‘no tienes una mesa dónde comer?’, eh, este, están durmiendo en un colchón, sólo en el piso casi, teníamos frío y no teníamos cobijas, así o sea y mi hijo casi se pone a llorar y muchas veces se iban hasta golpes entre dos varones” (Rosa 31 años, madre de Rafael de 12 años).

3. El currículum escolar

Para la mayoría de los participantes de este estudio, el currículum escolar chileno fue visto distinto al de Venezuela. El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral de niñas y niños, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos, demostraba que el proceso de adaptación e inclusión de los hijos/as de refugiados a la educación de nuestro país no fue fácil.

También mostró la mirada que los participantes tuvieron del sistema educacional chileno, esto es, una valoración positiva de una propuesta educativa diversa y técnica, con un posible desarrollo académico y futuro profesional.

Walter, comentó que la educación chilena era mejor que la venezolana. Se mostró preocupado por el futuro profesional de su hija, expresando estar muy conforme por la exigencia que tiene el sistema escolar chileno:

“Eehh... lo que veo es que acá siempre está con, o sea siempre por el camino de lo que es la educación, en Venezuela eso prácticamente como que se perdió, porque ahora es, un niño pasa de un grado al otro quiera o no, sepa o no sepa, entonces no debería ser... si acá, entonces ella dice, papá tengo evaluación, a ella le dieron su cronograma de evaluaciones, la tía lo envió y yo estaba pendiente cuando tenía evaluación” (Walter, 33 años padre de Leyla 9 años)

May, por otra parte, comentó que su hija participaba activamente no sólo con entusiasmo y compromiso de los aprendizajes en el aula, sino también, de las actividades extracurriculares, las cuales le habían permitido adaptarse de muy buena manera a las exigencias que presenta la educación escolar chilena:

“Es muy buena alumna, se esfuerza mucho, es diferente acá que en Venezuela, los horarios son largos, hay muchas evaluaciones, hay harta tarea, pero ahora a ella le gusta...” (May, 43 años madre de Ann 10 años).

Al respecto, Kaiser relató que además de las actividades extracurriculares, que le parecían excelentes instancias de inclusión cultural, la educación escolar chilena entregaba posibilidades de desarrollo académico y profesional futuro:

“Nos gustó también a mí y a mi esposa, porque ahí daban, en el colegio daban administración, contabilidad, gastronomía, electricidad y mecánica. Y yo dije: wow, me encanta ese colegio, es más, yo quería inscribir a mis dos hijos ahí, lo que pasa es que no había octavo (grado)” (Kaiser, 42 años Padre de Dony 14 años).

4. La diversidad cultural

La diversidad cultural fue un tema importante y repetitivo a lo largo de las entrevistas, los padres y madres coincidieron en que los niños, niñas y adolescentes en su gran mayoría presentaron ciertas dificultades a la hora de adaptarse al sistema escolar.

Walter reconoció que su hija presentaba facilidad para hacer amigas en su

establecimiento educacional, tal como se mencionó previamente. Esta percepción coincidió con la de la mayoría de los entrevistados, exceptuando a Catalina, que reconoció que, al momento de ingresar al establecimiento, debido a la diferencia cultural, su hija era aislada por sus pares:

“No sé si, es como que la aíslan un poco, eh pero como que al principio la aislaban, ahorita ya no, yo ya hablo mucho con ella y trato de integrarla, le digo a la hermana que la integre también...” (Catalina, 32 años madre de mellizas María y Daniela de 5 años).

Respecto a la diversidad cultural, otro tema recurrente en las entrevistas, y muy importante en el proceso de inclusión de los NNA en los establecimientos educacionales de acuerdo a lo señalado por los padres, fue el lenguaje.

Melisa reconoció que su hijo, al momento de llegar a Chile, se encontraba con grades dificultades para poder comprender a sus pares:

“Al principio se sentía muy confundido, y me decía ‘hay mami, nos los entiendo y hablamos el mismo idioma’, por ejemplo, me decía que decían guatita y él no sabía qué era eso, que decían poto, entonces me decía ‘mamá es que yo no sabía que significaba eso’...” (Melisa, 36 años madre de Juan de 10 años).

Dentro de la diversidad cultural, también se encontró el tema de la alimentación. Esta fue una temática recurrente en las entrevistas, al que los padres y madres otorgaron un alto grado de importancia al momento de establecer las dificultades que han enfrentado los NNA en los establecimientos educacionales chilenos.

Nos encontramos con casos como el de Paloma, quien manifestó que su hija rechazaba la comida del colegio, debido que no le gustaba, por lo tanto, la niña llevaba almuerzo desde su casa:

“Oh, sí, de hecho ella lleva su merienda... Lleva su vianda de la casa... Ella no almuerza en el colegio” (Paloma, 46 años madre de Sol de 16 años).

Discusión

Los resultados de esta investigación dan cuenta que la percepción de los padres y madres refugiados venezolanos sobre la inclusión escolar de sus hijos e hijas se encuentra asociada por una parte, con la relación que los niños, niñas y adolescentes establecen con sus profesores y sus pares, y por otra parte con la adaptación al currículum escolar y al entorno cultural.

Este estudio, tal como el de Pavez (2012) arrojó que la heterogeneidad cultural que aportan los/as NNA inmigrantes a la sociedad chilena, los/as ubica en un espacio social en el cual aparecen como distintos a los demás, un escenario de la no pertenencia social y cultural, donde el mayor desafío que enfrentan los NNA es integrarse y adecuarse a las nuevas normas, valores y pautas relacionales de Chile.

Así mismo, tal como señalan Joiko y Vásquez (2016), los padres y madres refugiados venezolanos valoraron la planificación de actividades extra curriculares, puesto que, promovían la diversidad cultural y la interacción con los pares y con los docentes.

La mayor parte de los entrevistados apreciaron la exigencia escolar y el programa curricular chileno, sin embargo, al ser diferente al de Venezuela, los NNA realizan grandes esfuerzos de adaptación, provocando en ocasiones la sobre exigencia de éstos y requiriendo reforzamiento para nivelar sus estudios, lo que es concordante con lo expuesto por Joiko y Vásquez (2016), quienes mencionan que en la educación chilena existen más acciones de integración que de inclusión, ya que, los NNA deben asimilar la cultura escolar que está marcada por un currículum nacionalista y monocultural.

En contraste con los estudios de Pavez (2012) sobre la discriminación y el racismo que enfrentaban los niños y niñas peruanos/as, la presente investigación encontró que la mayoría de los padres y madres refugiados venezolanos percibieron que sus hijos e hijas se adaptaron de forma positiva al sistema escolar chileno, integrándose de buena forma a sus compañeros/as, docentes y currículum escolar. No obstante, algunos/as NNA hijos/as de refugiados venezolanos si enfrentaron bullying o acoso escolar en la escuela chilena.

De acuerdo a los relatos de los entrevistados, se pudo apreciar que la escuela resultó esencial para el desarrollo social, cognitivo y afectivo de sus hijos e hijas, siendo un espacio donde se generan interacciones y aprendizajes. Esto coincide con lo expuesto por Joiko y Vásquez (2016), quienes proponen que la escuela es un espacio fundamental para la inclusión social durante la niñez y adolescencia, ya que, se aprenden normas, valores, formas de interacción y habilidades para desenvolverse de forma idónea en la sociedad.

Conclusión

Los resultados de la presente investigación reflejan cuando los NNA se adaptan al currículum escolar, a la diversidad cultural y logran establecer vínculos relacionales con sus pares y profesores se facilita el proceso de inclusión. La adaptación además

dependerá de sus recursos personales e historia de vida, puesto que, los NNA refugiados traen consigo vivencias personales y estrategias que les permiten adaptarse o no al nuevo entorno escolar.

Al ser este un estudio cualitativo y temático, la muestra fue reducida, porque se priorizó la calidad y profundidad de la información, por sobre la cantidad de participantes, por lo que no se pueden generalizar los resultados a la realidad de todos los NNA refugiados venezolanos que residen en nuestro país. Estos resultados, por lo tanto, son las interpretaciones de los/as investigadores/as y son significativos, solamente, para los padres y madres refugiados venezolanos que conformaron la muestra. Sin embargo, la misma riqueza y profundidad de ellos/as, podrían representar las vivencias de inclusión escolar de sus hijos e hijas al sistema escolar chileno de otros refugiados que actualmente viven en Chile.

Esta investigación además abre la inquietud, como tema para un estudio posterior, sobre lo que ocurre con los padres y madres refugiados y su percepción sobre la inclusión escolar de sus hijos e hijas, puesto que, se desconocen los significados personales que los NNA atribuyen a su propia inclusión y adaptación al sistema educacional.

Al igual que lo planteado por Carrillo (2014), el presente estudio mostró que el sistema escolar chileno presenta más acciones de integración que de inclusión, puesto que, los/as NNA inmigrantes debieron acomodarse y/o adaptarse a los patrones culturales instaurados en la escuela chilena, sin considerar mayormente las legítimas diferencias culturales y sociales en el currículum escolar chileno, en las formas de aprender y relacionarse de los NNA inmigrantes y refugiados.

Dentro de las implicancias, las recomendaciones apuntarían en primer lugar a brindar apoyo psicológico y social en las escuelas para los NNA refugiados y sus familias para facilitar la inclusión; en segundo lugar, a desarrollar estrategias de prevención primaria con la comunidad educativa para informarlos de las condiciones y características de los NNA refugiados.

En relación al currículum escolar chileno se recomienda que contemple o aborde las diferencias culturales entre los distintos actores del proceso educativo, existiendo una preparación y orientación en los docentes para que puedan afrontar la diversidad cultural y lograr desarrollar actividades académicas en base a los textos estudiantiles, materiales curriculares, estilos de aprendizaje incorporando las diferencias culturales que actualmente presentan las aulas.

Referencias

- Banco Central de Venezuela. (2016). *Resultados del Índice Nacional de Precios al Consumidor, Producto Interno Bruto y Balanza de Pagos. Cuarto Trimestre de 2015-Cierre del Año 2015*. <http://www.bcv.org.ve/Upload/Comunicados/aviso180216.pdf>
- Barrios-Valenzuela, Llrela Alejandra, & Palou-Julián, Berta. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
- Biblioteca del Congreso Nacional (2010). Ley 20.430. Establece disposiciones sobre protección de refugiados. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012435>
- Boyatzis, R.E. (1998) *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications, Incorporated, Thousand Oaks. [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=990814](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=990814)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Carrillo, C. (2014). Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/as respecto de la "inclusión educativa" de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 43-56.
- Colegio de Psicólogos de Chile A.G. (1999). *Código de ética profesional*. <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf>
- Comisión Nacional para la Protección de los Seres Humanos en Estudios Biomédicos y del Comportamiento de los E.U.A. (1979). *Informe Belmont: Principios éticos y normas para el desarrollo de las investigaciones que involucran a seres humanos*. <http://bit.ly/2cpbjz1>
- Fazel, M., Stein, A. (2002) The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood* 87(3), 66-370. <http://adc.bmj.com/content/87/5/366.citation-tools>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En *Metodología de la investigación* (4ª ed.), Cap. 1, (pp.20-25). México: McGraw-Hill Latinoamericana Editores S.A
- Ito Cerón, J (2014). Escenario de agitación socio-política en la Venezuela

contemporánea: de los factores de conflictividad a la apertura de ventanas de oportunidad. *Memorias. Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe* (24), 24-48. <http://www.redalyc.org/pdf/855/85532557004.pdf>

Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

Martínez, E.G. (2015). 5 datos importantes: ¿los venezolanos tienen intenciones de irse del país? *ProDaVinci*. <http://prodavinci.com/blogs/los-venezolanos-tienen-intenciones-de-irse-del-pais-por-eugenio-martinez/>

Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1990). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño* (2º ed.). (pp. 285 – 346). Editorial Trillas.

Observatorio Venezolano de Violencia (2015). *Informe del Observatorio Venezolano de Violencia*. <http://cdn.eluniversal.com/2015/12/28/informe-del-observatorio-venez.pdf>

Observatorio Venezolano de Conflictividad Social (2016). *Conflictividad Social en Venezuela 2015*. <http://www.observatoriodeconflictos.org.ve/reporte-anual-de-la-protesta-social-en-venezuela/conflictividad-social-en-venezuela-en-2015>

Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2)140-156.

Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si somos americanos. Revista de Estudios*. <http://www.scielo.cl/pdf/ssa/v12n1/art04.pdf>

Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>

Santrock, J (2006). *Psicología del Desarrollo. El ciclo vital* (10º ed.) (pp. 385-460). McGraw-Hill.

Sánchez, R. A. (2016). Un régimen híbrido en crisis. *Revista de ciencia política*, 36(1), 365-381. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2016000100016>

Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-65682013000200013>

UNESCO (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>

Giovanna Luco Figueroa

Licenciada en Psicología, Universidad UNIACC. Experiencia en el área Educacional.

Iván Mondaca Lizana

Psicólogo, Licenciado en psicología Universidad UNIACC. Experiencia en el área Clínica Adultos y Capellán de la Fuerza Aérea.

Pilar Mora Wilder

Psicóloga, Licenciada en psicología universidad UNACC. Magíster en DO y RRHH, Universidad del Desarrollo. Diplomado en Intervenciones Psicológicas Efectivas en Salud Mental, Universidad de Concepción. Certificación internacional como Coach integral, PCA Professional Coaching Alliance – IAC International Association of Coaching Licensee – Smart Coach. Experiencia en el área clínica de adolescentes y adultos; Psicolaboral y Desarrollo Organizacional.

Iván Olguín Bustos

Psicólogo, Licenciado en Psicología Universidad UNIACC. Experiencia en el área Comunitaria y Educacional.

Johanina Saez Aguila

Psicóloga, Licenciada en Psicología Universidad UNIACC; Ingeniero de Ejecución en Administración Universidad Católica del Maule. Experiencia Laboral centrada en el área clínica Infante Juvenil enfocada en vulneración de derechos. Experiencia en diversos proyectos sociales enfocados al área de Refugio y Migración.

Víctor Figueroa Guiñez

Psicólogo Universidad de Concepción, Máster en Género, Sexualidad y Sociedad, y Doctor en Psicología del Birkbeck College, University of London. Profesor asociado, Escuela de Psicología UNIACC.