

**La experiencia migrante como una discapacidad transitoria con necesidades educativas especiales en la educación chilena: una revisión literaria en torno a la inclusión**

**The immigrant experience as a transitional disability with special educational needs within the educational system in Chile: a literary review regarding inclusion**

**Eliot Roberto Gárate-Ramírez<sup>1</sup>**  
**Universidad Europea del Atlántico - Chile**  
**eliot.garate@gmail.com**

**[doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1821](https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1821)**

V8-N3 (may-jun) 2023, pp. 733-746 | Recibido: 07 de marzo de 2023 - Aceptado: 02 de abril de 2023 (2 ronda rev.)

---

<sup>1</sup> Magíster en Intervención Psicológica en el Desarrollo y Educación  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4903-4853>

Descargar para Mendeley y Zotero

## RESUMEN

La presente investigación se enfoca en el contexto de estudiantes migrantes dentro del sistema educativo chileno para evidenciar que la experiencia migratoria puede generar condiciones incapacitantes que deben ser consideradas como posibles discapacidades transitorias, con necesidades educativas especiales, sin diagnóstico profesional. A través de una revisión literaria de la educación en Chile, observando el enfoque academicista y los incipientes avances en torno a la discapacidad y la inclusión educativa, se establece que las experiencias de estudiantes migrantes suelen estar marcadas por discriminación, racismo, barreras idiomáticas y culturales que complejizan procesos de aprendizaje. Actualmente, la definición de discapacidad se encuentra limitada por condiciones biomédicas que no visibilizan discapacidades transitorias y por la discriminación asociada al estigma de la palabra “discapacidad”, por lo cual, la responsabilidad de encontrar formas creativas y respetuosas para la participación activa de estudiantes migrantes en la comunidad escolar cae sobre docentes sin formación profesional en el área.

**Palabras clave:** educación; estudiantes migrantes; necesidades educativas especiales; discapacidad transitoria; Chile

## ABSTRACT

This research focuses on the context of migrant students within the Chilean educational system to show that the migratory experience can generate disabling conditions that should be considered transitory disabilities, with special educational needs, without a professional diagnosis. Through a literature review of education in Chile, observing the academicist approach and the incipient advances surrounding disability and educational inclusion, it is established that the experiences of immigrant students are usually marked by discrimination, racism, language, and cultural barriers that complicate the learning processes. The current definition of disability in education is limited to biomedical conditions that recognize transitory disabilities; therefore, the responsibility of finding creative and respectful ways for the active participation of immigrant students in the school community falls on teachers without professional training in the area.

**Key words:** education; immigrant students; special educational needs; transitional disability; Chile

## Introducción

El presente estudio se apoya en una investigación anterior de tesis de magíster llamada “Estrategias de inclusión para estudiantes migrantes en la educación de escuelas municipales en Chile”, completada por el mismo autor. En este contexto, se realiza un análisis del sistema educativo en Chile, reconociendo que el énfasis curricular está puesto en logros académicos que valoran altas calificaciones y la expresión concreta de contenidos obtenidos por sobre habilidades adquiridas. Este énfasis resultó en reprobación y deserción académica; altos índices de depresión y ansiedad, y un descontento general entre estudiantes que, al no lograr convertir sus conocimientos en altas calificaciones, quedaban atrás en sus aprendizajes y desarrollaban baja autoestima y pobres logros académicos (Bellei et al., 2013, citados en Meriño-Montero, 2021, p. 21; Edel Navarro, 2003). Por ello, aunque los factores responsables del bajo rendimiento escolar son múltiples, las últimas décadas están marcadas por un proceso de cambio, dado por la creación de políticas públicas de inclusión educativa que reconocen las necesidades educativas especiales de estudiantes con diagnósticos biomédicos, tales como autismo, trastornos del aprendizaje, déficit atencional, entre otros, que influyen en la adquisición de conocimientos escolares.

La categoría de necesidades educativas especiales (NEE) permite realizar ciertas adecuaciones como adaptar la extensión de las evaluaciones, los niveles de exigencia curricular y rebajar la carga académica (Ley N° 19.284, artículo N° 27). Sin embargo, el aprendizaje continúa siendo de estructura lineal y neurotípica, perpetuando aspectos excluyentes de la educación tradicional que se preocupan por incorporar niños y niñas en situación de discapacidades demostrables dentro de la sala de clases, sin considerar su participación y validación completa.

A este dilema, ya apremiante, es necesario sumar otro factor social que corresponde a la situación de estudiantes migrantes que, aunque no demuestran las características biomédicas que ameritan un diagnóstico para la adecuación

académica, se encuentran en un contexto cultural, con factores sociales y emocionales, que afecta su desempeño escolar. En estos casos, urge establecer que la competitividad del mercado educacional chileno requiere identificar una nueva categoría de discapacidad a contemplar entre las necesidades educativas especiales que reconozca la experiencia migrante, como un conjunto de factores incapacitantes que complejizan el desarrollo de las habilidades de estudiantes migrantes a su máximo desempeño hasta que se generen las herramientas emocionales de contención, apoyo y comunicación necesarias.

En estas situaciones, la discapacidad transitoria no se fundamenta en una capacidad funcional reducida, sino en la necesidad de adaptaciones contextuales, tanto del estudiante como del entorno, para responder a las dificultades que implica la experiencia de la migración desde la visibilización de la discriminación tanto del extranjero como del estigma del concepto de discapacidad, las barreras idiomáticas y la nivelación curricular. Con esto en mente, la experiencia migrante debería ser entendida como una discapacidad transitoria para la cual estudiantes migrantes deberían ser tratados como estudiantes de necesidades educativas especiales sin requerir de un diagnóstico biomédico.

## Discapacidad y educación

Antes de esclarecer el contexto específico de la educación en Chile, es necesario recordar la concepción básica de la discapacidad. En 2011, la OMS definió la discapacidad como “un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y la características de la sociedad en la que vive” (p. 25). Eso implica que, aunque la discapacidad es una condición que afecta a una estructura o función corporal que conlleva dificultades para llevar a cabo acciones o tareas diarias, las limitaciones de la discapacidad son creadas por la sociedad que, a través de sus instituciones, infraestructura y cultura, dificulta o imposibilita el acceso de todas las personas a las mismas oportunidades. En Chile, opera la siguiente definición sobre la discapacidad,

Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Ley N° 20.422, artículo 5, 2010).

Ello establece que la discapacidad es un fenómeno social, que debe asumir las formas en las cuales se manifiesta la diversidad, a través de la historia, su contexto, y el sistema funcional que lo lleva a cabo (Faride, 2015, citado en von Furstenberg Letelier, Aguilar, Moëne e Illanes, 2018).

En Chile, el II Estudio Nacional de la Discapacidad (2016) reconoce que un 16,7% de la población mayor de 2 años presenta algún grado de discapacidad. De esta población, 42,8% participa del mercado laboral. Esta población logra un promedio de 9,6 años de escolaridad, en caso de discapacidad leve a moderado, y 7,1 años de escolaridad en caso de discapacidad severa (Servicio Nacional de Discapacidad [SENADIS], 2016).

Estas cifras apoyan la noción de que la educación debe ser abarcada desde una perspectiva de los derechos humanos, aludiendo a que todos y todas deben tener acceso a una educación digna, por lo cual cada niño y niña debe ser otorgado la oportunidad de participar en una sala de clases tradicional, y de ser incluido entre sus pares. González (2019) plantea que la educación inclusiva puede entenderse como “el proceso de transformar los principios educativos y construir un nuevo enfoque paradigmático basado en la diversidad” (p. 3), ya que este tipo de educación busca ser, ulteriormente, un medio para educar a todos y todas, independiente de las barreras individuales y/o sociales a las que se pueda enfrentar.

A su vez, las Naciones Unidas establecen que el enfoque de la educación inclusiva debe responder a los enfoques discriminatorios de exclusión, segregación e integración, ya que “no son nuestros sistemas educativos los que tienen

derecho a determinados tipos de niño. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2013). Con ello en mente, nacen las políticas públicas de educación inclusiva en Chile.

## **2.1. Políticas públicas de educación inclusiva en Chile**

El Ministerio de Educación establece que, dentro de las Políticas Nacionales para Educación Especial en su plan de desarrollo entre 2006 – 2010, su prioridad es “hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presenten necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2005, p. 45). Uno de sus objetivos específicos se refiere a la necesidades educativas especiales, tomando la responsabilidad de “generar las condiciones necesarias, para que las personas que presenten NEE en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional, progresen y egresen con las competencias necesarias para su participación en la sociedad (MINEDUC, 2005, p. 47).

Con ello en mente, más recientemente, se establece la Ley N° 20.422, estableciendo normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, derogando la Ley N° 19.284 sobre la integración social de personas con discapacidad e instaurando los Proyectos de Integración Escolar, que busca otorgar recursos humanos y materiales para niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales ya sea originario de alguna discapacidad o un trastorno específico del lenguaje. Los Programas de Integración Escolar (PIE) mantienen:

El propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades

educativas especiales, sean estas de carácter permanente o transitorio (MINEDUC, 2012).

De esta forma, los PIE buscan responder a estudiantes con déficit intelectual o cognitivo, déficit visual, déficit auditivo, trastorno o déficit motor, graves alteraciones de la capacidad de relación y comunicación y trastornos de la comunicación oral. Para ello, el MINEDUC estableció “Orientaciones para la implementación del Decreto N° 170 en programas de Integración Escolar” para advertir “un cambio de enfoque en la modalidad de trabajo, pues propuso una perspectiva inclusiva de la educación en la que se valoran las diferencias individuales y el respeto por la diversidad” (MINEDUC, 2012). Esto establece normas para determinar a los y las estudiantes con NEE que serán beneficiados en la subvención para educación especial. Ello tiene que ver con su proceso de evaluación diagnóstica integral.

En 2015, se implementa el Diseño Universal del Aprendizaje para establecer normas de igual y prácticas inclusivas y se establece el Decreto 83/2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación parvularia y educación básica. Además, en el año 2017, se elaboran las orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales o intersexuales en el sistema educativo chileno, para determinar cómo responder respetuosamente a la visibilización y participación de estos estudiantes.

En ese punto, se elaboran orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros para “avanzar en la construcción de propuestas educativas que incorporen cada vez más un enfoque intercultural” (MINEDUC, 2017), reconociendo la necesidad de responder a la gran cantidad de estudiantes migrantes que ha recibido Chile en los últimos años. Estas orientaciones acompañan el Decreto 67, sobre evaluación, promoción y calificación para:

Promover una visión de la evaluación en contextos pedagógicos, como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido

fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación cumple un rol crucial en el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes en la reflexión docente para la toma de decisiones pertinentes y oportuna respecto a la enseñanza (Decreto 67/2018).

Este decreto, según sus orientaciones, exige justificar la repitencia de los y las estudiantes, implicando que tanto los docentes como la comunidad educativa deben hacer todo lo posible, a través de recursos y retroalimentación con la familia, por acompañar a el o la estudiante en sus procesos de aprendizajes.

En este sentido, es posible visualizar un avance en las normativas de Chile en torno a la discapacidad en la educación y un progreso hacia la inclusión; sin embargo, las políticas públicas siguen apuntando a adecuaciones que las escuelas determinan adoptar dentro de sus posibilidades individuales, dado que la construcción de propuestas educativas inclusivas se plantea formalmente como una sugerencia hacia docentes que deben aplicar su criterio personal en la sala de clases y no a modo de incorporación oficial dentro de los contenidos curriculares.

Ello implica que los límites de la inclusión y participación activa desde la discapacidad, interculturalidad y diversidad sexual de cada establecimiento están dados no solo por los alcances de la formación profesional sino también por aquellos de la empatía y el liderazgo de los directores académicos para implementar estas políticas como exigencias. En este punto, es fundamental reconocer el estigma social que aún rodea conceptos como discapacidad y migración en estudiantes (Muñoz-Abarca et al., 2020; Cruz, 2018) y que debe tratarse para poder aceptar estos términos como indicadores de adecuaciones contextuales en vez de sobrenombres de ofensa y rechazo. Sin el reconocimiento de la estigmatización y discriminación ante condiciones como la migración y la discapacidad, se está evitando tratar el problema de raíz y buscando soluciones temporales ante los conflictos que ellas crean.

Por ello, a menos que exista un diagnóstico específico otorgado previamente por un especialista médico a estudiantes bajo factores mental y emocionalmente atenuantes, como discriminación, aislamiento, estigmatización, entre otros, deben adaptarse tanto a los contenidos como a las exigencias estandarizadas que el Ministerio de Educación establece, por lo cual es necesario visibilizar estos grupos sociales que quedan excluidos de la forma en la cual se enseña hoy en día en Chile.

## Educación en Chile

El sistema educativo actual en Chile está determinado por un modelo de mercado que deposita gran valor en los logros académicos obtenidos por un determinado establecimiento educacional. Almonacid (2008, citado en Reyes y Akkari, 2017) destaca un periodo determinante de la educación en Chile, en la cual se buscó responder a la necesidad de la escolarización con “la apertura a proveedores privados del servicio educativo, llamados sostenedores o cooperadoras del rol educador del estado”. Esto significó que, el estado se hizo cargo de subvencionar la matrícula de los y las estudiantes, por medio de vouchers o unidades de subvención escolar.

En un punto que se conoció como el Impulso Inicial, el Estado de Chile adoptó un rol de financiador y evaluador educativo por sobre proveedor y administrador. Esto implicó la delimitación de un marco legal escolar que debió financiar la demanda escolar. En sintonía con ello, el Decreto de Ley 3477, en la Constitución de 1980 traspasó las escuelas fiscales a la municipalidades, y con ello “rediseñó los territorios escolares, multiplicando el número de administradores o sostenedores públicos (...) generando en cada uno de estos municipios cuasimercados escolares: las escuelas particulares subvencionadas y municipalidades compiten por la matrícula” (Reyes y Akkari, 2017, p. 365).

Estas acciones fueron clave en la historia de la educación chilena ya que, al insertar el factor de la competencia, las escuelas deben volverse más atractivas a las familias de estudiantes chilenos para asegurar la mayor

cantidad de matrículas posibles. Esto depositó un gran valor en el rendimiento académico, que se traduce en resultados calificativos y el dominio de contenidos entre los y las estudiantes de una determinada escuela. Esta competencia se volvió aún más determinante con la publicación de los resultados de la prueba SIMCE en la prensa nacional. La prueba SIMCE representa el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Es una evaluación que comenzó midiendo los conocimientos en lectura, escritura y matemática, y que se ha extendido a medir también conocimientos de historia, ciencias naturales, inglés y educación física. Es una prueba nacional y se realiza a los niveles de 2°, 4°, 6° y 8° año de educación básica.

Además de ello, surgió el concepto de Financiamiento Compartido, que se refiere al pago de colegiatura por familias, en vez de por estudiante, en las escuelas subvencionadas y que es definido en la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile de la siguiente forma:

El financiamiento compartido es un régimen especial de subvención educacional que, en lo principal, faculta a los sostenedores de establecimientos educacionales para fijar cobros mensuales a las familias, junto con mantener el derecho a impetrar del Estado la subvención educacional correspondiente al nivel o modalidad de enseñanza, con algunos descuentos. Tiene su origen a fines del año 1988, aunque es a partir de 1993, cuando se promueve su expansión, que se autoriza el cobro de mensualidades mayores, anulando o reduciendo los descuentos de subvención (BCN, 2014).

Esto implica que, si una familia matricula a más de un hijo o hija en un mismo establecimiento educacional subvencionado, realiza un solo pago por todos los integrantes y el descuento aplicado a este pago dependerá del establecimiento.

De esta manera, impulsado por el SIMCE y el Financiamiento Compartido, las familias empiezan a ubicar a hijos e hijas en establecimientos educativos según capacidad económica y criterios de calidad, estos últimos siendo un factor clave para aumentar costos de

matrícula en escuelas privadas. Ello desencadenó en las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011 que buscaban la regularización de la calidad educativa, en busca de la educación gratuita.

Por ello, los gobiernos entre 2010 a 2018, han incluido la estandarización del sistema escolar entre sus prioridades, enfocándose en “medición de los aprendizajes, gobernanza de las escuelas, liderazgo directivo” y otros (Reyes y Akkari, 2017, p. 366). Con ello, el estado debe reacomodar su rol una vez más para aumentar sus capacidades de supervisión, y se crea la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad, a través de la Ley General de Educación en 2008, que cobra mayor validación con la Ley de Aseguramiento de la Calidad en 2011.

De esta forma, “la matriz del sistema escolar, el cuasi-mercado escolar no ha experimentado un cambio de estructura, sino que el Estado ha garantizado su existencia, al tiempo que ha establecido los resultados en test estandarizados como factor que determina la calidad” (Reyes y Akkari, 2017, p. 366). La importancia que se le atribuye a los resultados tangibles, que se mide con pruebas estandarizadas, da paso a un “paradigma de la calidad basado en la performatividad” (Ball, 2003, en Reyes y Akkari, 2017, p. 367), por lo cual, tanto los objetivos de aprendizaje como la planificación de los aprendizajes y un sinnúmero de otros factores, deben adaptarse a dichas pruebas.

Como contrapunto, cabe destacar que, tanto como existen establecimientos orientados casi exclusivamente al rendimiento académico nacional, existen otros establecimientos más dedicados a los desafíos que su contexto local plantea (Reyes y Akkari, 2017). Ello se puede entender como la hibridación de fronteras. De este modo, escuelas en espacios de altos índices de violencia, narcotráfico u otros factores de vulneración social, se dedican a mejorar resultados según su rendimiento histórico, personalizando contenidos, independiente del resultado en pruebas estandarizadas. Ello puede significar responder a otros desafíos escolares como la tasa de abandono escolar, participación en clases y comunicación afectiva.

### 3.1. La importancia de los logros académicos

En este contexto de competencia por la calidad educativa, los logros académicos se definen por un alto rendimiento escolar por parte de estudiantes. En el año 2000, Jiménez (2000, citado en Edel Navarro, 2003), definió el rendimiento escolar como “un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. En ese momento, se pensaba que el rendimiento se podía medir a través de calificaciones escolares, niveles de promoción, repitencia o deserción. Sin embargo; es necesario recordar que el proceso de aprendizaje se evalúa por los docentes según los objetivos de aprendizaje, establecidos por las bases curriculares del Ministerio de Educación de Chile. Estos objetivos están diseñados para definir:

Los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad (Ministerio de Educación, 2012).

En este sentido, se vuelve crítico considerar las bases curriculares como un referente sobre el cual cada establecimiento educativo puede elaborar un programa propio. Por ello, estas bases deben ser flexibles y adaptables a las realidades educativas de los diversos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos del país. Una vez que los contenidos mínimos obligatorios estén cumplidos, el establecimiento tiene la libertad de agregar conocimientos según su criterio.

Además, sobre la repitencia escolar, como medida de logro académico, cabe mencionar que, “la repitencia escolar es uno de los tres nudos críticos que presenta la educación para el cumplimiento de su universalización, junto con la deserción escolar y el ingreso al

sistema en edad inadecuada” (Bellei et al., 2013, citados en Meriño-Montero, 2021, p. 21). Para combatir esto, la normativa de evaluación y promoción en Chile, establecida en el Decreto de Ley N° 511, 1997; N° 112, 1999; N° 83, 2001, establece la nota 4,0 como la calificación mínima para aprobar una asignatura, dentro de la cual la calificación máxima es 7,0.

Junto a ello, el o la estudiante debe cumplir un mínimo de asistencia de un 85%. Como exigencia básica para la promoción de curso, en caso de presentar una asignatura con nota insuficiente, el promedio general debe ser igual o superior a 4,5; y si se presentan dos asignaturas con nota insuficiente, el promedio general debe ser igual o superior a 5,0. El establecimiento educativo puede hacer repetir a un o una estudiante extraordinariamente si presenta un retraso significativo en lectura, escritura y/o matemática. Sobre esto, se pronuncia el Decreto de Ley N° 67 (2018) que, desde el año 2020 “mantiene los criterios de repitencias, pero esta pasa a ser una medida excepcional, debiendo la institución educativa fundamentar la decisión y acompañar al alumno” (Meriño-Montero, 2021, p. 21).

De esta manera, se puede inferir que el logro mínimo de los objetivos de aprendizaje y la promoción automática no son medidas de desempeño académico por sí solas, ya que ello no se traduce en altas calificaciones; ni son las altas calificaciones pruebas únicas de rendimiento escolar, y, con el tiempo, la definición preliminar sobre “rendimiento académico” de Jiménez (2000) ha complementado la evaluación de procesos de aprendizaje con el contexto educativo de cada estudiante. De ello, se desprende que, el concepto de un buen rendimiento académico, definido exclusivamente por un alto rendimiento en pruebas estandarizadas no establece las aptitudes del estudiante individual, sino los parámetros de logros académicos de un establecimiento educativo.

Ante ello, es crítico considerar los objetivos de aprendizaje no solo como un factor más entre otros determinantes de éxito, junto a logros socioemocionales y de inteligencia emocional, sino incluso

como un indicador dependiente de logros socioemocionales, de inteligencia emocional y apoyo intelectual, en caso de estudiantes con necesidades educativas especiales.

### **3.2. La importancia de los logros socioemocionales y la inteligencia emocional**

En sintonía con lo anterior, Valenzuela-Santoyo y Portillo Peñuelas (2018) reconocen que un o una estudiante inteligente no es aquel o aquella que “domina todas las áreas del currículo” (p. 2) y que, por ende, obtiene altas calificaciones. En su lugar, plantean que una calificación numérica no es un indicador de éxito ni de buen desempeño personal y que son “los factores sociales, emocionales y afectivos [aquellos] que juegan un papel importante en cuanto a la interacción y el desarrollo de competencias personales, por lo que potenciarlos es de relevancia” (Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas, 2018, p. 3). Con esto en mente, se argumenta que, estudiantes que están motivado, tienen iniciativa y confianza, internalizan mejor los conocimientos. Diversos expertos apoyan esta noción, enfatizando que:

Una mayor confianza en las propias capacidades, una saludable autoestima académica y unas altas expectativas de autoeficacia hacen que el estudiante valore las tareas y se sienta responsable de los objetivos de aprendizaje, mejorando así tanto su rendimiento como su estado emocional (Vega et al., 2009 en Morente, Guiu, Castells y Escoda, 2017, p. 10).

Este nuevo indicador de rendimiento académico se puede definir como “Inteligencia Emocional”, y está compuesto por variables que afectan la eficacia del estudiante durante su proceso de aprendizaje ya que “son mucho más predictivas del rendimiento académico y adaptación al medio escolar que cualquiera de las medidas tradicionales de evaluación intelectual” (Morente, Guiu, Castells y Escoda, 2017, p. 10).

En un estudio realizado por Morente, Guiu, Castells y Escoda (2017), dirigido a 574 alumnos de 5° año de primaria, se concluyó que el desarrollo de capacidades emocionales



es un predictor efectivo del bienestar de alumnos dado los siguientes contextos:

Un mejor manejo de las emociones, así como una autoestima más sana predice claramente un mejor estado emocional de los niños, lo cual se ve reflejado en el clima social de aula reduciendo en muchos casos el número de conflictos y problemas a modo de prevención (p. 16).

Este estudio presenta un punto de partida para futuras investigaciones sobre los efectos de la autoestima, ya que según la literatura también contribuye a determinar cómo el y la estudiante se enfrentan a sus procesos de aprendizaje y cómo se relacionan con sus compañeros y compañeras y cuáles son los mecanismos que facilitan estas asociaciones.

En sintonía con ello, Martínez Sánchez (2019) demostró una asociación entre los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, denotando que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de percibir las emociones. Esto apoya la necesidad de un cambio paradigmático en la educación, por evolucionar hacia una formación más integral de los y las estudiantes con un enfoque en los conocimientos y capacidades tanto de los aspectos cognitivos como sociales, físicos, morales y afectivos.

Según Martínez Sánchez (2019), “este concepto de competencia implica la capacidad de adaptarse a una realidad en continuo cambio e integrarse con éxito en diferentes contextos, para lo que se requiere una gestión adecuada de las emociones” (p. 16). En esta concepción, se ofrece otra definición de la competencia emocional, como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos sociales (Bisquerra, 2009, citado en Martínez Sánchez, 2019, p. 16).

Además de ello, se agrega que estas competencias pueden catalogar en dimensiones de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal

y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007, citado en Martínez Sánchez, 2019). Con ello, se puede establecer que “las habilidades emocionales que recogen en la IE permiten un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional en situaciones vitales de una persona como puede ser un mejor desempeño académico” (Salovey et al., 2002, citados en Martínez Sánchez, 2009, p. 16).

Esto se complementa con estudios de Meza, Salazar y Berrío (2018), al establecer que la participación de los padres en las escuelas es un factor predictivo en la vinculación escolar y calificaciones académicas. Esto configura también, la contraparte que relaciona variables como un bajo nivel educativo de los padres, poca cohesión familiar y baja disciplina familiar con el fracaso escolar y la violencia en aula. Estos estudios concluyen que la familia es un variable determinante en procesos académicos que afectan la seguridad, el autocontrol, los hábitos y la disciplina de estudiantes, que se refleja tanto en sus calificaciones como en su convivencia escolar. Por ello, es necesario estudiar todos los aspectos de la vida del estudiante para comprender su desempeño académico y considerar que no depende tan solo de los procesos cognitivos que ocurren en la sala de clases.

### **Proceso migratorio en Chile**

En Chile, la cantidad de extranjeros que ha llegado a Chile en los últimos veinte años ha aumentado drásticamente. Tanto así, que “la ley de migraciones vigente que data de 1975 ya no se ajusta a las actuales demandas” (Espinoza Pastén y Valdebenito Zambrano, 2018, p. 354), ya que este es un país aún en vías de desarrollo que no cuenta con los mecanismos suficientes para responder a las necesidades básicas de la población migrante, que corresponden a abastecimiento, sanidad y educación.

Este último punto en particular se debe a que “Chile no ha desarrollado de forma definida alguna normativa que promueva y regule la inclusión social en marco de la inmigración actual, por lo que los derechos de estos extranjeros suelen ser vulnerados” (Castillo y Del Castillo,

2014, citado en Espinoza Pastén y Valdebenito Zambrano, 2018, p. 358). Ahora, dentro de este fenómeno migratorio, es importante destacar que la mayoría de los inmigrantes provienen de países como Perú, Bolivia, Colombia, Argentina, Ecuador, España y Venezuela; sin embargo, tras el terremoto en Haití de 2010, la población haitiana se convirtió en el quinto país con mayor cantidad de inmigrantes en Chile (Sánchez et al., 2018, citado en Espinoza Pastén y Valdebenito Zambrano, 2018).

Como todo inmigrante, la población haitiana llega en busca de mejorar las condiciones de trabajo y economía que poseía en su tierra natal, “sin embargo, y a diferencia de inmigrantes provenientes de otros países latinoamericanos, los factores idiomáticos y socioculturales de la población haitiana entorpecerían su integración y vinculación con el entorno, y de forma consecutiva, la mejora de la calidad de vida” (Rojas et al., 2015, citado en Espinoza Pastén y Valdebenito Zambrano, 2018, p. 357). Este caso se repite con inmigrantes que llegan desde China y, en menor escala, desde Brasil.

#### **4.1. La experiencia de estudiantes migrantes**

Según Salas, Castillo, San Martín, Kong, Thayer et al. (2017), la concepción de estudiante migrante se puede entender como “una persona que proviene de un contexto cultural internacional diferente que se inserta en un sistema escolar que posee características distintas a aquellas que usualmente se compartían como colectivo general” (p. 3). Estas características son diversas y es importante recordar que las barreras idiomáticas no son las únicas barreras para estudiantes migrantes. También hay que considerar las rutinas sociales, la organización familiar y comunitaria, los estilos de crianza dentro de un núcleo familiar, perspectivas sobre vida, prioridades personales y actitudes, entre otros factores, que “determinan las interacciones de los estudiantes extranjeros en el contexto de aula y podrían producir un desajuste social que impactaría en la calidad de sus aprendizajes” (Espinoza Pastén y Valdebenito Zambrano, 2018, p. 365).

Por otra parte, cabe rescatar que, como establece Espinoza Pastén y Valdebenito Zambrano (2018), muchas familias migrantes toman la difícil decisión de dejar su país, sus vínculos familiares, su historia y todo lo que conocen de primera fuente, en busca de proveer una mejor calidad de vida para sus hijos e hijas. Muchas veces, las condiciones con las cuales llegan a un nuevo país no son ideales, y las carencias sobran, por lo cual es insólito pedir que, al ingresar en el sistema educativo chileno, cuenten con un diagnóstico biomédico, ya sea de un psicólogo u otro especialista, que pueda permitir a sus hijos o hijas entrar en la categoría de estudiante con necesidades educativas especiales.

A ello se suma que no todas las escuelas municipales tienen los recursos para contar con profesionales no docentes, especialistas en el área de la educación, como pueden ser los psicólogos, fonoaudiólogos, kinesiólogos y terapeutas ocupacionales, entre otros. Por ello, Pavez Soto, Ortiz López y Domaica Barrales (2019) hacen un llamado a la creación de políticas públicas de inclusión escolar, señalando que el buen trato y la inclusión en el contexto escolar depende de los niveles de asimilación de los y las estudiantes migrantes.

En un estudio realizado con estudiantes migrantes de Antofagasta, Valparaíso y Santiago de Chile, los autores identificaron que, “con la llegada de la población migrante, el sistema educativo debería transitar desde una lógica de competencia y homogenización hacia una lógica de inclusión, respeto por la diferencia y participación” (Pavez Soto, Ortiz López y Domaica Barrales, 2019, p. 164); sin embargo, la inclusión está obstaculizada por distintas concepciones de lo que constituyen los derechos, el trato justo, el currículum y la puesta en marcha de dinámicas que estén a la altura de las nuevas exigencias del sistema escolar. Esto implica que, en muchas ocasiones, los y las estudiantes migrante, junto con sus familias, se encuentran con discriminación y racismo tanto por buscar ayuda gubernamental como por ocupar un espacio que solía ser ocupado por una persona chilena.

Estos problemas se denotan en “la relación entre el asistencialismo y la estigmatización de la infancia migrante” (Pavez Soto, Ortiz López y Domaica Barrales, 2019), en la cual el asistencialismo es mal visto por algunos docentes ya que no logran igualar las necesidades de estudiantes migrantes con nacionales, por lo cual los inmigrantes son concebidos como receptores pasivos de ayuda. En este estudio se evidencia tanto el racismo ante el y la migrante como su hipersexualización, que produce estereotipos corporales y prejuicios entre el equipo educativo que se filtran hacia el cuerpo estudiantil.

En sintonía con ello, Tijoux y Barrios (2019) establece que “el cuerpo migrante es visto en contracorriente al cuerpo ideal” (p. 397), y recopila una serie de comentarios de chilenos y chilenas que alejan estudiantes migrantes de estudiantes chilenos como “los reconozco por su olor, por cómo huelen esos niños, porque comen distinto y eso los hace tener ese olor” (p. 402). Tijoux y Barrios (2019) evidencian la violencia verbal y su discriminación al denotar que,

Su inmigración colocada en el cuerpo, es decir su ser migrante ya está incorporado negativamente en el habitus chileno: «estos colapsan los servicios públicos»; «les roban el trabajo a los chilenos»; «llenan los cupos de los jardines infantiles»; «llenan las escuelas», etc., quiere decir que estarían invadiendo el espacio público nacional-chileno” (p. 403).

Aello, se suman los estudios de Hernández Yulcerán (2016), que postula que el equipo docente y directivo de la comunidad educativa no está preparada para las complejidades de estudiantes migrantes. No solo no hay una adecuación curricular, lo cual “presenta un punto de tensión que limita el diálogo intercultural entre los distintos actores del proceso educativo” (Hernández Yulcerán, 2016, p. 153), sino que se enfatiza que el concepto de “nacionalidad” es un elemento simbólico que se produce en las escuelas y la tercera causa de discriminación según el Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2013 (Hernández Yulcerán, 2016, p. 154).

Por ello, el estudio de Hernández Yulcerán (2016) se enfoca en el programa de Educación Intercultural que busca abrir los horizontes de la nacionalidad chilena hacia una visión americanista para fomentar una perspectiva amplia y una mejor convivencia con sus compañeros de otras nacionalidades. Sin embargo, cabe notar que el programa curricular solo se mantuvo en el tiempo en uno de los tres establecimientos en el cual se implementó. Se denota, además, que la mayoría del equipo docente se basa en los textos dados por el Ministerio de Educación y “no se percibe la elaboración de materiales curriculares con la finalidad de integrar los saberes culturales de los estudiantes migrantes, solo se hace mención del uso de recursos audiovisuales para mostrar algún baile o animación de alguna leyenda extranjera” (Hernández Yulcerán, 2016, p. 165). Por ello, la mayoría de las actividades que abogan por la interculturalidad en salas surgen espontáneamente y se relacionan con las experiencias que los propios estudiantes se atreven a compartir.

Es interesante destacar, además, en una de las entrevistas realizadas por Hernández Yulcerán (2016), “se señaló que implementar un programa de estudio dirigido a los niños y niñas migrantes podría convertirse en una forma de discriminación” (p. 166), por lo cual se concluye que el fin ulterior no es crear clases especiales de diversas culturas sino innovar curricularmente para responder al contexto multicultural.

De la misma forma, Poblete Melis (2019) reconoce el peligro de las políticas de asimilación, ya que, en un esfuerzo por la uniformidad en las escuelas y un sentido de pertenencia, tanto docentes como estudiantes buscan que el migrante asimile actitudes chilenas que atentan contra la diversidad (p. 356). En este sentido, cobra mayor relevancia reconsiderar la diversidad desde una perspectiva de derechos, ciudadanía e identidad, buscando elementos que favorecen la convivencia y la inclusión dentro del currículum escolar y potenciar una pedagogía igualitaria que refuerce las historias en común y destacar la igualdad entre las diversidades (Tijoux y Barrios, 2019, p. 402).

## 5. Discusiones y conclusiones

El ingreso de estudiantes migrantes al sistema educativo chileno es, sin duda, un punto importante en el progreso social de Chile. Responde directamente a los derechos humanos de los niños y niñas por una educación justa; sin embargo, aunque Chile ha sido pionero en reconocer derechos para la población migrante dentro de normativas de educación y salud, “no existe una estructura operativa común vinculada al ejercicio y garantía de este derecho” (Polete Melis, 2019).

Es decir, a pesar de las políticas públicas existentes en torno a la educación inclusiva, el camino para la inclusión efectiva aún es largo. Más allá de la importancia de los logros académicos en la educación chilena, el marco legislativo debe reconocer la importancia de los logros socioemocionales para el desempeño integral de los y las estudiantes.

En el caso de estudiantes migrantes en el contexto de la educación chilena, ellos y ellas componen un grupo social que depende del criterio personal del equipo tanto directivo como docente de la escuela a la cual llegan, para responder a sus necesidades. No existe legislación concreta que oriente a estos equipos educativos en torno a cómo proceder ante casos de discriminación, racismo, o riesgo de asimilación que puede complejizar su aprendizaje y crear cuadros de depresión y/o ansiedad por no lograr resultados académicos. Esto se debe a que no hay un reconocimiento de la experiencia migrante como una discapacidad transitoria entre la políticas públicas, que permitan tratar a estudiantes migrantes como estudiantes con necesidades educativas especiales, que requieren de adecuaciones curriculares y evaluativas para desempeñarse académicamente.

Esto se puede entender porque, aunque la condición migrante no contiene en sí un trastorno del aprendizaje y no elabora un juicio sobre la inteligencia ni el carácter de estudiantes, sí conlleva un proceso de alienación en el cual el o la estudiante es alejado de su país, su cultura, y, en muchas ocasiones, de su núcleo familiar y redes

de apoyo, que crean un entorno incapacitante, dejándolo en una condición de discapacidad transitoria sin diagnóstico biomédico.

Ante la carencia de políticas públicas de inclusión escolar, orientadas específicamente a estos contextos, muchos y muchas estudiantes migrantes adoptan estrategias de asimilación, buscando parecer más chilenos y menos extranjeros, para integrarse entre sus compañeros y compañeras. Sin embargo, en esta búsqueda por un sentido de pertenencia, se está negando la diversidad y perdiendo oportunidades de aprendizajes sobre tolerancia, aceptación y solidaridad, además del intercambio de experiencia culturales.

En este sentido, se evidencia que, aunque existen políticas que buscan avanzar hacia la creación de pedagogías interculturales, el equipo educativo no cuenta con directrices concretas con alternativas inclusivas ante la llegada de estudiantes migrantes. No existen adecuaciones curriculares más allá de compartir experiencias sugeridas por los mismos docentes, y ellos y ellas deben actuar desde sus propias experiencias y prejuicios sin una formación clara en torno a discapacidad invisibles, inclusión y diversidad.

Por ello, se vuelve imperativo generar estrategias de apoyo, tanto para los estudiantes como para docentes y directivos, que eduquen sobre prácticas interculturales y respondan a los prejuicios y el racismo al cual se enfrentan estudiantes en las salas de clases como resultado de las actitudes en familias nacionales y de la misma comunidad educativa que los recibe.

El presente estudio busca aportar a la generación de políticas públicas que se traduzcan en estrategias de apoyo tanto para estudiantes migrantes como para la comunidad educativa en torno a la visibilización de la experiencia migrante, como una condición incapacitante que puede crear discapacidades transitorias por la carga mental y emocional que crea tanto la discriminación del migrante como la aislación de las barreras lingüísticas y culturales.

En este momento de la historia chilena, hacen falta investigaciones e intercambio de experiencias sobre estudiantes migrantes en la sala de clases, en busca de la inclusión escolar y el fomento de la diversidad. Ello implica reconocer la discriminación y estigmatización que existe aún en torno al estudiante migrante y al estudiante en situación de discapacidad. Es a través de la exposición y aceptación de estas condiciones que el país avanza hacia la interculturalidad que se plantea como fin ulterior en la legislación, y en la aplicación y garantía efectiva del derecho a la educación.

### Referencias bibliográficas

- Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). (2010). Ley 20.422. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
- Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). (2014). Financiamiento compartido. Hitos Legislativos que configuran el Marco Legal vigente. Recuperado de [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20692/4/BCN\\_Financiamiento%20Compartido\\_HITOS%20LEGISLATIVOS\\_Final\\_v3.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20692/4/BCN_Financiamiento%20Compartido_HITOS%20LEGISLATIVOS_Final_v3.pdf)
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 41-57.
- Decreto N° 112. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 20 de abril de 1999.
- Decreto N° 511. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de mayo de 1997.
- Decreto N° 67. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 3 de diciembre de 2018.
- Decreto N° 67. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 3 de diciembre de 2018.
- Decreto N° 83. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 6 de marzo de 2001.
- Espinoza Pastén, L. M., & Valdebenito Zambrano, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (87), 352-373.
- González, P. I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas*, 8, 80-92.
- Hernández Yulcerán, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. Infancia y Sociedad. 24, pp. 21-48.
- Martínez Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria.
- Meriño-Montero, I. (2021). Repitencia escolar: análisis y reflexiones en un establecimiento educacional en la comuna de Valparaíso, Chile. *Revista Innova Educación*, 3(1), 20-38.
- Meza, K. L., Salazar, L. D. L., & Berrío, C. A. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.
- Ministerio de Educación. (2005). Nuestro compromiso con la diversidad. Política Nacional de Educación Especial. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica: Estándares

- pedagógicos y disciplinarios.
- Ministerio de Educación. (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/587/MONO-501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: División de Educación General. Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad.
- Morente, A. R., Guiu, G. F., Castells, R. R., & Escoda, N. P. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnia. Journal of Inclusive Education*, 4(1), 72-95.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado 20 de Junio 2021, de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)
- Organización de la Naciones Unidas (ONU). (2016). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pavez Soto, I., Ortiz López, J., & Domaica Barrales, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 163-183.
- Poblete Melis, R. (2019). Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 353-368.
- Reyes, I. E., & Akkari, A. (2017). La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(3), 363-380
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas psychologica*, 16, 161-175.
- Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS. (2016). Segundo estudio nacional de la discapacidad. Recuperado de [http://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii\\_estudio\\_nacional\\_de\\_discapacidad](http://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad)
- Tijoux, M. E., & Barrios, J. R. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 397-405.
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228-242.
- von Furstenberg Letelier, M. T., Aguilar, L. I., Moëne, V. A., & Illanes, M. J. N. (2018). Discapacidad y educación en Chile: un tema pendiente desde la política pública. *Investigación y postgrado*, 33(1), 75-90.