

# **Estrategias de participación de las escuelas básicas para integrar a las familias inmigrantes: Una comparación entre Chile y Suecia<sup>12</sup>.**

Avance de Investigación en Curso.

Estructura Social, dinámica demográfica y migraciones.

## **Resumen**

Se presentan resultados preliminares de un estudio comparado entre Chile y Suecia, cuyo tema es participación de familias migrantes en establecimientos escolares. El análisis de la literatura indica que la participación de las familias es esencial para un desarrollo integral de los estudiantes (Aguado, et al, 2005). Por ello, se analizan las tensiones en las estrategias que las escuelas llevan a cabo para acercar la relación familia-escuela.

Desde una perspectiva cualitativa, se consideró el estudio de casos colectivo e instrumental en dos escuelas ubicadas en cada país. En el caso chileno, las escuelas fueron República de Alemania y Unión Latinoamericana, ubicadas en Santiago. Y en el caso sueco, Las escuelas que se seleccionaron corresponden Ålidhemsolan y Ersångskolan, ubicadas en Umeå.

**Palabras clave:** Migración, Participación, Educación.

## **1.-Introducción**

Actualmente, la sociedad contemporánea se encuentra en un periodo histórico caracterizado por la globalización y la ruptura de fronteras culturales, políticas, comerciales, territoriales, entre otras (Kymlicka, 2006). De esta forma, la globalización ha acelerado los procesos migratorios que han existido a lo largo de la historia de la humanidad.

Dentro de las consecuencias, se valoriza como desafío el aprender a convivir, lo cual se expresa en distintas instancias sociales. Sin embargo, se enfatiza como relevante la educación, ya que la educación es condición de posibilidad para gestar una sociedad que se configure desde una ciudadanía multicultural (Touraine, 1997; Reyes, 2009).

En este sentido, se observa que el proceso de aprender a vivir juntos no está exento de tensiones, las cuales se pueden observar en distintas esferas de la vida en sociedad. Para efectos de esta investigación, es posible percatarse que en la esfera educacional el proceso de interacción que se da ante contextos de diversidad cultural carga con tensiones, las cuales influyen en la integración y el aprendizaje de los estudiantes. Dentro de los factores considerados como relevantes para los procesos anteriores, es fundamental la participación de los padres/apoderados (Leiva & Escarbajal, 2001; Pérez & Rahona, 2009). Puesto que el acompañamiento de las familias en el proceso educativo de los estudiantes inmigrantes abre espacio de diálogo en la construcción de pautas de comunicación y la generación de nuevas estrategias para que la escuela pueda gestionar la diversidad cultural.

En este contexto, resulta relevante preguntarse por las estrategias que las escuelas llevan a cabo para acercar a las familias migrantes y abrir espacios de integración. Por ello, esta ponencia responde a la pregunta: ¿Cómo se llevan a cabo las estrategias de participación que efectúan las escuelas básicas para integrar a las familias migrantes?

---

<sup>1</sup> Rayen Cornejo Torres. Trabajadora Social. Bachiller en Historia. Magister © en Trabajo Social. rcornej1@uc.cl

<sup>2</sup> Mariela Solórzano Aguilar. Psicóloga. Magister en Trabajo Social. msolorzano1@uc.cl

## **2.-Las escuelas, instituciones receptoras de contacto directo con familias migrantes.**

La escuela es una de las primeras instituciones que tiene el contacto directo con el estudiante, por lo tanto es un elemento clave en el proceso de integración y de fortalecimiento emocional del niño/a. Por ello, “el proceso de integración de los inmigrantes, en un sentido más social, es uno de los desafíos que enfrenta el sistema escolar chileno, especialmente en sectores con alta densidad de población migrante.” (Stefoni, et al, 2010: 4)

Al observar la educación formal, se encuentra que la escuela tiene un rol fundamental en el desarrollo formativo de los estudiantes. En este sentido, al pensar su actuar en contextos de diversidad cultural, la escuela como generadora de significados puede volverse destructiva para la construcción simbólica que lleva el estudiante en el caso de que ésta sea discordante con el contexto de interacción familiar y/o social del estudiante (Ibáñez, 2010).

De lo anterior, se desprende que si el sistema escolar que se ejecuta en contextos de diversidad cultural, no se plantea con un modelo de educación alternativo y adecuado, permanecerá invisibilizando la diversidad y desaprovechará todos los procesos de aprendizaje previos que los estudiantes contienen gracias a su contexto cultural (Ibáñez, 2010). Frente a ello, se recomienda situarse desde una perspectiva que vea las diferencias como una característica humana y por tanto, comprenderla como algo normal. (Aguado, Gil y Mata, 2005).

Dentro de los desafíos de la educación se encuentra el acercar a la familia al espacio educativo generando una ‘comunidad escolar’, la cual se puede definir como “un sistema de redes sociales generadoras de capital social en forma de recursos, valores y actitudes, basado en la participación, la cooperación y la confianza de todos sus miembros.” (Aguado, Gil y Mata, 2005:93). En base a lo anterior, la participación en la educación es vista como un camino en donde los distintos actores educativos cultivan el diálogo y el consenso, donde los padres de familia, se presentan como parte de la configuración en la dinámica educativa, pudiendo potencialmente incidir en aspectos administrativos, pedagógicos y de gestión. (Toinga, 2007).

Cabe señalar que, de manera general, para las escuelas es un tema de suma importancia que las familias de sus estudiantes se involucren en el proceso educativo. Sin embargo, para poder realizar una adecuada observación de la relación entre la familia migrante y la escuela, es relevante considerar que estas familias están pasando por procesos de adaptación al país receptor, en ámbitos habitacionales, económicos, culturales, identitarios, entre otros. Inclusive, algunas de ellas están en plena reunificación familiar, es decir, re-encontrándose después de un tiempo de ser familia fragmentada, situación que implica adecuaciones en las dinámicas de los subsistemas familiares.

Al pensar la relación familia-escuela en migrantes, los estudios señalan que “si los padres no se involucran en la educación de sus hijos, la adaptación, integración y éxito de los alumnos extranjeros en el proceso educativo presentará numerosas dificultades” (Pérez & Rahona, 2009:175). De esta forma, para facilitar la integración de los estudiantes inmigrantes al sistema educativo, es de gran ayuda que su entorno directo –familia, apoderados- esté en coordinación y comunicación con la escuela.

La apuesta de esta investigación radica en que al estudiar la relación familia-escuela se aportan elementos para el entendimiento intercultural. Puesto que se tiene como premisa que el estudio del entendimiento intercultural en escuelas que trabajan en contextos de acogida a población migrante, es relevante para mejorar una arista –asociada a la diversidad cultural- del sistema educacional y las relaciones de interacción en cada escuela.

Finalmente, trabajar la interculturalidad desde la educación con el fin de reducir los prejuicios existentes o las ideas que se generan con respecto a la otra cultura, permite que al incluir la población migrante dentro del sistema educacional del país de acogida, el migrante deje de ser visto como otro en base a estereotipos y se integre en la sociedad. De esta forma, se recalca la importancia de trabajar la relación directa con las familias del país de acogida y las extranjeras, puesto que según Allport (1954.

En Pettigrew, 1998), la interacción positiva aumentará los niveles de tolerancia y deseo de integrar al otro.

### **3.-Problema de Investigación.**

A partir de los antecedentes ya señalados, es posible visualizar la existencia de una tensión producida en el sistema educativo, producto de la explicitación y la emergencia de instancias que acogen la diversidad cultural. Para efectos de este estudio, dichas instancias corresponden a la interacción de estudiantes de diferentes culturas.

Por lo tanto, el interés de esta investigación es estudiar la interacción entre las familias migrantes y la escuela en contexto de diversidad cultural. Siendo el foco de la investigación, las estrategias utilizadas por los establecimientos educacionales, para llevar una relación educativa coordinada con las familias. Desde allí, se plantea como pregunta de investigación ¿Cómo se llevan a cabo las estrategias de participación que efectúan las escuelas básicas para integrar a las familias migrantes?

### **4.-Metodología.**

El enfoque asumido corresponde a una metodología de tipo interpretativo-cualitativo, el cual se centra en la comprensión de los fenómenos sociales a partir de los despliegues de significados y sentidos que se expresan a través de los discursos que interactúan dentro del fenómeno estudiado (Gonzales, 2003; Cornejo, Besoain & Mendoza, 2008).

Se optó por una estrategia metodológica de estudios de casos comparados, la cual tiene un carácter etnográfico y naturalista. Desde la clasificación de Stake (2007) este estudio es de tipo colectivo e instrumental. Es decir, el acercamiento al fenómeno de la relación familia-escuela es a partir de exploración de cada caso en particular (Yin, 2009). A través de ellos, se logra comprender la situación, las dinámicas y las actividades importantes de ese contexto considerando las distintas perspectivas de quienes pertenecen al caso. (Stake, 2007; Simons, 2011).

Respecto a los criterios de calidad y selección de los casos, se utilizó el criterio de relevancia que permite responder a la pregunta de investigación y las características que denotaron diferencias sustantivas a partir de los casos disponibles a través del criterio de accesibilidad (Stake, 2007; Flores, 2009). Considerando los criterios de accesibilidad y relevancia, se pensó en dos casos accesibles por cada país que estuvieran dentro de las categorías “diversidad cultural por origen” y “escuela”.

En base a los criterios anteriores, el estudio asegura la homogeneidad en las características comunes –ya señaladas- entre los casos y la heterogeneidad, en base a la distinción país y la trayectoria que los establecimientos educacionales tienen asociada a su trabajo con estudiantes migrantes. Estas diferencias permiten puntos de comparación que enriquecen la interpretación categórica final, robusteciendo los resultados.

Como informantes claves se consideró a funcionarios de los establecimientos educativos, los apoderados de familias migrantes y apoderados de familias autóctonas. Dentro del grupo de informantes migrantes, se procuró trabajar con informantes que tengan distintos lugares de origen.

En base a lo anterior, esta investigación no habla de una ‘muestra’ delimitada, sino de informantes dentro de caso estudiado. El trabajo de campo sólo se dio por finalizado cuando se encontró un nivel básico de saturación a través de los mecanismos de triangulación (Flick, 2004; Ruiz 2003), lo que implicó el cruce de la producción de material de campo asociada a la revisión bibliográfica y documental de las fuentes de los establecimientos educativos, observaciones libres del funcionamiento cotidiano cada escuela, observaciones semi-estructuradas de las instancias de participación para las familias, y un total de 60 entrevistas focalizadas a miembros de las comunidades educativas.

Respecto a las técnicas para analizar la información, se está efectuando el Análisis Categorical Simple, a través del cual se da sentido a los datos a partir de un re-ordenamiento interpretado. Éste reordenamiento refiere a una articulación subyacente que explique cada caso y a un nivel de abstracción mayor, a través de la comparación de éstos, el cual permitirá generar categorías. Para ello se requirió previamente una fragmentación de la información recopilada por las técnicas de levantamiento. El modelo final del análisis que se está llevando a cabo, remitirá al fenómeno de la participación de las familias inmigrantes y su relación con la escuela trascendiendo las experiencias de cada país.

## **5.-Resultados: Estrategias de participación tensionan la integración y el entendimiento intercultural en la relación familia-escuela.**

### **5.1.-Experiencia Chilena:**

De acuerdo a las estadísticas del INE (INE, 2002), el fenómeno de la inmigración internacional en Chile se ha extendido cada vez más, experimentando un aumento significativo, que si bien parece discreto a simple vista -dada su relación con la población total-, llama la atención por su magnitud en el crecimiento en una sola década, siendo el aumento de esta cifra entre el año 1992 y 2002 de un 75%, con lo que actualmente el porcentaje de extranjeros alcanzaría el 1,22% de la población. En la actualidad, se aprecia que en su mayoría, la migración es de tipo latinoamericana, siendo el 81,727% del total de migrantes en el territorio, cuyas primeras mayorías corresponden a la nacionalidad peruana (31%), seguida por la argentina (17%), la colombiana (8%), boliviana (7%) y finalmente la ecuatoriana (5%). (Ciudadano Global JSM, 2013).

En base a lo anterior, es posible inferir que las transformaciones demográficas mencionadas tienen un impacto en distintos ámbitos de la sociedad. Para efectos de este estudio, se alude a la esfera educacional. Sosteniendo que la llegada de inmigrantes, ha generado cuestionamientos y desafíos respecto a los modelos educativos desarrollados en el nivel de las escuelas en la medida que éstas comienzan a recibir a dichos estudiantes. Sin embargo, al revisar las políticas educativas en esta área, se observa que hay una escasa discusión y problematización del tema a nivel de la política social. La manera en que se ha ido trabajando una política de educación intercultural en Chile, se ha asociado solamente a la demanda de los pueblos indígenas, Poblete (2006) con un énfasis a dar respuesta a las comunidades rurales. Sin embargo el contexto actual, es decir, el aumento considerable de una realidad asociada a estudiantes inmigrantes, hace insuficiente la estrategia educativa existente.

Considerando lo anterior, en el ámbito de inmigración, es posible encontrar estudios académicos que develan tensiones entre la escuela chilena –y su currículo- y los estudiantes –junto a sus familias-. Lo cual es apreciable en el estudio presentado por Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero (2010) en donde establecen algunas condiciones que favorecen y dificultan la inserción de estudiantes inmigrantes al sistema educativo chileno. Dentro de éstas, se reconoce a la familia y a los factores socioculturales como elementos que dependiendo del estado en que se manifiesten podría llevar a dificultar la integración del estudiante en su nuevo contexto educativo.

De esta forma, es posible visualizar que las escuelas que enseñan en contextos educativos donde hay diversidad cultural asociadas a la migración, presentan tensiones relacionadas al rendimiento académico, los desajustes curriculares, y la exclusión que pueden llegar a vivir los estudiantes diferentes. Otra tensión, refiere a la participación de los apoderados y/o familias de los estudiantes inmigrantes. Poner atención en esta tensión es relevante, puesto que aunque se aumenten los esfuerzos normativos y en recursos para mejorar la educación, la calidad de los procesos será mejor al integrar en las acciones de mejora la participación y la voluntad de los otros actores asociados a la escuela. Maragaño & Tonko (1998). Para estos efectos, los apoderados, padres, familia y comunidad.

Los casos seleccionados en este estudio para Chile corresponden al Colegio República de Alemania – ubicado en Santiago Centro- y la Escuela Unión Latinoamericana –ubicada en Estación Central-. Respecto a las características comunes de éstos, se observa que ambos establecimientos educativos son colegios municipales que tienen estudiantes de pre-básica y Básica. De esta forma, se nivela un punto de comparación de casos de tipo estructural organizacional. Asimismo, ambos establecimientos trabajan con estudiantes vulnerables en contextos de alta complejidad social y cuentan con escasos recursos para cumplir sus misiones.

En relación a las particulares del Colegio República de Alemania, se destaca que desde el año 2000 la escuela decide hacer un giro en su proyecto educativo asociado a la integración de estudiantes peruanos. El cual, posteriormente se fue ampliando a otros países a medida que representantes de éstos iban ingresando al establecimiento. Otras características relevantes refieren a que este colegio entrega educación pre-escolar y básica; y que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan al colegio es porque éste se encuentra ubicado en el mismo barrio donde viven las familias, o bien porque otras familias –en el caso de los inmigrantes- lo recomiendan dada la buena recepción que existe hacia el extranjero. Ello se debe a que todos los estamentos del colegio están comprometidos y motivados con el giro que dio el proyecto educativo en el 2000.

Por su parte, la Escuela Unión Latinoamericana, antiguamente llamada Escuela F. N° 55. Es una escuela que no pensó en integrar la educación a estudiantes migrantes al proyecto educativo, sino que ocurrió de manera paulatina en la medida de que se fueron incorporando estudiantes de origen extranjero. Porcentaje que actualmente bordea el 20%. Asimismo, el foco de la escuela refiere a que los niños sean felices y se desarrollen como personas que aporten a la sociedad a través de una enseñanza acogedora y de calidad. “Una escuela es un lugar de familia” (Directora Escuela Unión Latinoamericana, 2012).

A través del trabajo de campo realizado en ambos establecimientos, se pudo constatar que las escuelas se encuentran en proceso de auto-observación, cuestionamiento y diseño de estrategias que acerquen a las familias a la comunidad educativa. Sin embargo, las estrategias de participación se gestan de manera intuitiva, asociada a una dinámica de “ensayo-error”, y no como un plan o lineamiento de acción que sea prioritario para la gestión escolar de los establecimientos.

Ello se vincula a la falta de recursos que cuentan los establecimientos para poder llevar a cabo acciones complementarias a las metas que fijan actores externos a la escuela. Dichos actores tienen jerarquía sobre la escuela y pertenecen al sistema educacional actual. De esta forma, se observa que las escuelas están en función de cumplir y dar cuenta a través de mecanismos de verificación, que se están llevando a cabo los mandatos del Ministerio, la municipalidad y las agencias de calidad. Situación que dificulta la gestión de recursos para metas propias asociadas al contexto particular de los establecimientos y las dinámicas sociales que deben lidiar en su cotidianidad.

Asumiendo esta primera dificultad, los funcionarios de los establecimientos optan de manera personal en hacer esfuerzos de capacitación frente al trabajo educacional en contextos de diversidad cultural. De esta forma, las estrategias llevadas a cabo en las escuelas presentan variaciones de acuerdo a las herramientas y el interés personal de los profesionales. Esto, trae consigo una contradicción en la forma de conceptualizar el trabajo con las diferencias culturales, puesto que se presentan discursos que refieren a acentuar las diferencias para integrar y otros discursos que aluden a igualar para integrar.

Respecto a la relación de interacción con las familias, los profesionales deben lidiar y problematizar los prejuicios y estereotipos que cargan la diversidad de familias que son parte de la comunidad escolar. Dado que en este espacio social, se observan familias chilenas que actúan dentro de marcos discriminatorios frente a los extranjeros. Lo cual se traduce en una infantilización y disminución del otro. Frente a ello, el calificativo “los peruanitos” refleja la distancia que algunas familias construyen de manera asimétrica con otros apoderados del establecimiento. Como estrategia para revertir lo anterior, las escuelas han ido adquiriendo líneas de acción asociadas la generación de espacios colectivos de convivencia entre las familias de los establecimientos. Las cuales se construyen a partir de la generación

de objetivos colectivos en base a beneficios para los estudiantes de cada grado, comúnmente a través de la instancia mensual de reunión de apoderados.

De esta forma, las estrategias que las escuelas llevan a cabo para incorporar a las familias están centradas en la realización de actividades extra-curriculares de tipo recreativas. Las cuales no son asumidas como procesos de claves en los aprendizajes escolares de los estudiantes.

## **5.2.-Experiencia Sueca:**

Suecia es considerada parte de la Vieja Europa por la manera en que el país ha estructurado su economía en relación con la inmigración. Los países que forman parte de la Vieja Europa comenzaron a recibir inmigrantes a gran escala a partir de la Segunda Guerra Mundial (Slothuus, 2011). Por lo tanto, la experiencia del país en materia de políticas dirigidas para la recepción de personas extranjeras tiene una larga trayectoria.

Dentro de los avances que el país ha logrado, según la OECD (2010) Suecia ha desarrollado políticas dirigidas a la equidad, lo que ha llevado a tener buenas bases para la acción política con respecto a la educación para los migrantes.

Sin embargo, de forma general, estos avances en integración se han dirigido principalmente al aprendizaje de la lengua del país -Programa de Sueco como Segunda Lengua- y al apoyo a los niños(as) inmigrantes a mantener su lengua materna -Programa de Lengua Materna- y cultura. Al ser Suecia un país con la educación descentralizada, ha dificultado la implementación adecuada de estos planes, dejando el peso solamente a la adquisición de la lengua y restando importancia a la cultura y a la diversidad cultural que se encuentra presente en las instituciones educacionales.

Surge entonces, la interrogante sobre si el alcance de la conceptualización que se ha legitimado sobre integración intercultural es una conceptualización limitada a la habilitación lingüística, y la conservación de la lengua madre, dejando fuera dimensiones profundas relacionadas a la inclusión en la vida cotidiana que supera la comprensión del lenguaje e incorpora dimensiones más amplias de la vida, tales como el trabajo, la educación, la salud, la comunicación en un sentido más amplio y la vida social como un todo.

Lo que lleva a una tensión entre las familias extranjeras y las dinámicas educativas del país, ya que el foco no está dirigido a la integración de las familias y el conocimiento de las mismas sobre la escuela, sino a la adquisición del lenguaje. En ese sentido, se piensa que la concepción de la integración de las familias inmigrantes en Suecia es reducida al aprendizaje de la lengua dejando fuera otros elementos culturales que de acuerdo a la bibliografía son de vital importancia.

Esto lleva a poner en duda la excelente integración que supuestamente brinda Suecia a los extranjeros y considerar, siguiendo la línea de Berry (1997) y las estrategias de aculturación, puesto que se presenta la asimilación donde se desea que el extranjero tenga contacto con la cultura que lo recibe, sin embargo no se observa un interés en que el inmigrante mantenga su identidad y cultura de origen.

Además, el foco se encuentra dirigido al inmigrante que ingresa en la institución escolar y a su aprendizaje de la lengua, dejando de lado un enfoque más familiar. Esto se traduce en que las Escuelas mantienen estrategias enfocadas en el estudiante bajo el horizonte de que es en este espacio educativo donde él o la estudiante aprenderá a ser un ciudadano sueco.

Por lo tanto, cabe establecer la diferencia entre las reuniones de apoderados que se realizan semestralmente y brindan información general con respecto al colegio. Y las reuniones privadas, en las cuales los profesores tienen la libertad de hablar del estudiante con los padres de familia, -y en ocasiones la participación del estudiante mismo-, En este tipo de reuniones se expone de manera personal y con una atención individualizada sobre el desarrollo del niño/a en el semestre.

Las estrategias de comunicación se caracterizan por ser de manera individual y personal, siendo el profesor el que espera que los padres de familia se acerquen cuando deseen saber algo del estudiante.

Como consecuencia de lo anterior, desde la percepción de las familias se observa una incertidumbre con respecto a la forma de educación de sus hijos e hijas. Además se visualiza una falta de comprensión de las reglas que plantean los colegios. Esto se acrecienta al considerar que el sistema educativo de sus países de origen es sumamente diferente al sistema sueco. Sin embargo, existe un alto nivel de confianza al sistema educativo, por lo que la incertidumbre que genera no conocer y/o entender este sistema se disminuye al considerar que la educación que están recibiendo sus hijos/as es la mejor.

Además de la confianza que el sistema educativo sueco genera, cabe considerar cuenta los prejuicios que las familias extranjeras poseen con respecto a la sociedad sueca, ya que en su mayoría la consideran una sociedad fría e individualista, puesto que la labor de enseñanza se deja a la institución escolar, la cual brinda el apoyo necesario a los estudiantes frente a cualquier necesidad o problema educativo que presenten.

A pesar de esto, se presentan tensiones entre la familia y la escuela, en las formas de educar a los niños/as. Puesto que al ser un sistema educativo sumamente libre e individualista, el desarrollo y proceso del estudiante se respeta, considerando que cada estudiante aprenderá a su tiempo y posee la capacidad suficiente para responsabilizarse de su propio aprendizaje. Lo que lleva a generar tensiones entre las formas de educación de los niños/ en la casa y en la escuela, ya que las reglas de la escuela presentan una brecha importante respecto a las reglas del hogar.

Por lo tanto, se genera una confusión de identidad en muchos adolescentes puesto que viven dos realidades muy distintas. Mientras en el hogar se exigen unas reglas que la sociedad del país donde están viviendo no las considera pertinentes. En la escuela se les da autonomía de acuerdo al proceso de desarrollo que la escuela estime conveniente. Ello trae como consecuencia que muchas familias modifiquen ciertas reglas o normas familiares con el fin de “integrarse” dentro de la sociedad sueca.

Finalmente, señalar que los casos seleccionados para este estudio en Suecia, corresponden la escuela Ålidhems skolan, ubicada en Ålidhem, y Ersängs skolan, ubicada en Ersboda. Ambas escuelas se caracterizan por tener un alto porcentaje de estudiantes extranjeros, más del 50%. Además, son las principales escuelas de cada comunidad donde se encuentran. Sin embargo, por poseer un alto porcentaje de extranjeros muchas familias suecas prefieren llevar sus hijos a otras instituciones, ya que consideran que en estas escuelas la educación es distinta. Por último, es importante tomar en cuenta que ambas comunidades se caracterizan por ser barrios más complejos y con diversos problemas sociales, por lo tanto, la reputación de ambas escuelas públicas no es la deseada.

## **6.- Conclusiones.**

A partir de las experiencias anteriores, se logra apreciar profundas diferencias en las estrategias de participación que utilizan las escuelas para cultivar la relación familia-escuela. Las cuales se observan de manera desigual en la valorización del rol de la familia frente al proceso educativo de los estudiantes. Así, mientras en Chile se observa una amplia valoración de la familia como ente que debería manifestarse en las actividades recreativas de las escuelas. En Suecia, el rol de la familia no es entendido como un ente de gran intensidad en la comunidad educativa.

Lo anterior, se vincula con las diferencias en las formas en que estos países conciben la integración de las familias inmigrantes. Dado que en Suecia, el contexto migratorio implica la llegada de extranjeros que no dominan el idioma oficial del país, la forma de entender la integración se enfoca principalmente en que los inmigrantes tengan un adecuado manejo del sueco. Es decir, al pensar estrategias de integración, estas son diseñadas y aplicadas enfocándose en una integración lingüística. Chile, en contraste, recibe en su mayoría migrantes hispanohablantes, lo que implica que la discusión lingüística no es prioridad al discutir y pensar estrategias de integración. De esta forma, la integración de los migrantes implica un diálogo con las concepciones de multiculturalismo e interculturalidad, en las

cuales se presenta una valoración –positiva o negativa- respecto a lo diverso. Implicando la búsqueda de estrategias en donde la integración esté dada por medio de la interacción.

Cabe señalar que a pesar de las distinciones explicitadas, en ambos países se observan tensiones no resueltas entre las demandas formales-institucionales del ambiente escolar y el perfil étnico-cultural de los padres, apoderados y estudiantes. En el caso chileno, las tensiones están dadas en el contexto de la falta de recursos que permitan estimular los espacios de interacción con la finalidad de disminuir el prejuicio y gestar dinámicas de reconocimiento asociadas a la comunidad educativa. Mientras que en el caso sueco, las familias migrantes se ven tensionadas a abandonar un rol activo en el ejercicio de reglas desde el hogar, para poder asimilarse a los patrones que inculca la escuela sueca en la producción de futuros ciudadanos.

A modo de cierre, se considera que las potencialidades de las estrategias de integración de ambos países son complementarias para diseñar una política social inclusiva.

## Bibliografía

- Aguado, Teresa; Gil, Inés; Mata, Patricia. (2005) “Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela.” Ediciones Catarata. Madrid.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Ciudadano Global, Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados (2013) "tabulación CENSO 2012". Material de trabajo realizado por Betania Ávalos Berner y Camila Urzua. Santiago, Chile.
- Cornejo, Marcela; Besoain, Carolina & Mendoza, Francisca. (Enero 2011). “Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea.” FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG. Volumen 12, No. 1, Art. 9.
- Flick, U. (2004) “Introducción a la investigación cualitativa” Ed. Morata. Madrid.
- Flores, R. (2009) “Observando Observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social” Ediciones UC, Santiago de Chile.
- González, A (2003) “Los Paradigmas de la investigación en ciencias sociales” ISLAS N° 45. Rescatado en Agosto de 2011 en [http://www.cenit.cult.cl/sites/revista\\_islas/pdf/138\\_12\\_Alfredo.pdf](http://www.cenit.cult.cl/sites/revista_islas/pdf/138_12_Alfredo.pdf)
- Ibáñez, Nolfi. (2010) “El contexto interaccional y la diversidad en la escuela” Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 275-286
- Instituto nacional de Estadísticas (2002) “Censo 2002. INE” Santiago. Chile. En [www.ine.cl](http://www.ine.cl)
- Kymlicka Will (2006) “Immigration, Multiculturalism, and the Welfare State” (Ethics & International Affairs, Volume 20.3)
- Leiva, J. Escarbajar, A. (2011) “La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela”. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 n° 2 • 2011, pp. 389-416.
- Maragaño, P; Tonko, J. (1998) “Políticas sociales y comunidades indígenas: Desafíos del Trabajo Social en el proceso de construcción del Proyecto Educación Intercultural Bilingüe” Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS. Santiago, Chile.
- OECD (2010). OECD Reviews of Migrant Education: Sweden.
- Pérez, C. Y Rahona, M. (2009) “La inmigración en el sistema educativo español y sus implicaciones para la política educativa”. En “Inmigración y políticas sociales” Edición SGU, bellaterra.
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Reviews Psychology*, 49, 65-85.
- Poblete, Rolando. (2006) “Educación Intercultural: Teorías, políticas y prácticas. La migración Peruana en el Chile de hoy. Nuevos Escenarios y desafíos para la integración”. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Antropología social y cultural.



- Reyes, Alejandra (2009) "Derechos Humanos en la Educación chilena. Una aproximación a sus principales logros y deficiencias". *Perspectivas éticas* N°22.
- Ruiz, J (2003) "Metodología de la investigación cualitativa" Universidad Deusto. Bilbao.
- Simons, Helen. (2011) "El estudio de caso: Teoría y práctica" Ediciones Morata. Madrid. España.
- Slothuus, L. (2011). *Immigration Policy and Controversy in Sweden and Denmark*. Student Pulse. Online Academic Student Journal, Vol.3, 3. Recovered March 19, 2013, from <http://www.studentpulse.com/articles/409/immigration-policy-and-controversy-in-sweden-and-denmark>
- Stake, R.E. (2007) "Investigación con estudio de casos" Cuarta edición. Morata. Madrid.
- Stefoni, Carolina; Acosta, Elaine; Gaymer, Marcia; Casas-Cordero, Francisca (2010) "Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión." Universidad de Deusto. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, N° 58, España
- Toainga Masaquiza, R. R. (2007) "Participación de padres indígenas migrantes en una escuela hispana urbana". PLURAL, La Paz, Bolivia.
- Touraine, Alan. (1997) "¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes" Madrid, PPC Editorial, 1997.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE publications. EEUU.