

INFORME FINAL

“Estudio respecto a la inclusión de los niños y niñas migrantes y sus familias en
el sistema de educación parvularia”
RFPS-CLE-40/2018

Febrero, 2019

Índice

| | |
|--|----|
| Presentación..... | 3 |
| 1. Capítulo 1: Antecedentes teóricos y marco normativo para la inclusión..... | 4 |
| 1.1 Antecedentes teóricos..... | 4 |
| Derechos de la niñez..... | 4 |
| Desarrollo Infantil Temprano..... | 6 |
| Educación inclusiva..... | 9 |
| 1.2 Marco normativo e institucional..... | 15 |
| 2. Capítulo 2: Metodología del estudio | 22 |
| 2.1. Objetivos del estudio..... | 22 |
| 2.2. Metodología de levantamiento de información | 22 |
| 2.3. Matriz metodológica..... | 24 |
| 2.4. Análisis de la información..... | 28 |
| 2.5. Consideraciones Éticas | 29 |
| 3. Capítulo 3: Análisis integrado de facilitadores y obstaculizadores para la inclusión..... | 30 |
| 4. Capítulo 4: Principales hallazgos y conclusiones..... | 51 |
| 5. Capítulo 5: Recomendaciones | 57 |
| 6. Bibliografía..... | 62 |

Presentación

A continuación, se presenta el informe final del estudio “Inclusión de los niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia” que Focus desarrolló por encargo de Unicef Chile y la Subsecretaría de Educación Parvularia.

El documento está estructurado en cinco capítulos. En el capítulo N° 1 se presentan los antecedentes teóricos y el marco normativo respecto de la inclusión en el sistema de educación parvularia.

El capítulo N° 2 se describe la metodología del estudio, presentando los objetivos de investigación, las actividades de levantamiento de información y las dimensiones de análisis que se utilizaron.

En el capítulo N° 3 se presenta el análisis integrado de facilitadores y obstaculizadores para la inclusión de niños, niñas y familias en contexto migratorio, los cuales emergen del análisis transversal de los casos.

Luego, en el capítulo N° 4 se describen los hallazgos y conclusiones organizados en cuatro ámbitos: (i) implicancias para la inclusión de la normativa y soportes institucionales vigentes; (ii) tensiones en la apertura y valoración desde los equipos educativos; (iii) estrategias de apoyo al proceso de adaptación y valoración cultural de las familias migrantes; y (iv) barrera idiomática en los procesos de inclusión.

Finalmente, se proponen las recomendaciones para favorecer la inclusión de niños, niñas y familias en contexto migratorio, estructuradas en cuatro niveles, a saber: (i) sistema de educación parvularia e institucionalidad pública; (ii) instituciones sostenedoras; (iii) unidades educativas; y, por último, (iv) líneas de investigación para profundizar el conocimiento respecto a la inclusión de niños y niñas migrantes al sistema de educación parvularia.

1. Capítulo 1: Antecedentes teóricos y marco normativo para la inclusión

1.1 Antecedentes teóricos

Derechos de la niñez

El año 1990 Chile ratifica la Convención Sobre los Derechos del Niño (en adelante, la Convención), instrumento vinculante para todos los Estados que la han suscrito. El enfoque de derechos de la infancia se desprende del enfoque de derechos humanos, considerando de este modo a niños, niñas y adolescentes como un sujeto especial de derechos.

El enfoque basado en derechos humanos constituye el *“marco conceptual para el desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos”* (ACNUDH, 2006:15)¹, y apunta *“a la realización efectiva de los derechos humanos, con especial atención hacia los grupos de la población que están excluidos o son víctimas de la desigualdad”* (Ministerio de Desarrollo Social, Consejo Nacional de la Infancia, 2018:22)². Dentro de estos grupos se encuentran los niños, niñas y adolescentes en tanto requieren de medidas especiales para el ejercicio de sus derechos por la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

De este modo, se asume que los niños, niñas y adolescentes requieren de una atención y protección adicional. La Convención expresa y responde a esta necesidad, reconociendo a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, lo que sienta las bases para un enfoque de derechos de la infancia. Éste se sostiene en cuatro principios rectores especiales, que se suman a los principios a la base de un enfoque de derechos humanos (Convención de Derechos del niño, 1990):

- **No discriminación:** se traduce en que los derechos consagrados en la Convención son para todos los niños, niñas y adolescentes, sin ningún tipo de distinción por características físicas, edad, identidad, nacionalidad, género, religión o cualquier otra condición personal y/o de sus familias.
- **Vida, supervivencia y desarrollo:** apunta a que la totalidad de los derechos establecidos en la Convención están presentes en todas las etapas de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes hasta el cumplimiento de su mayoría de edad.
- **Interés superior del niño:** este principio se comprende como una orientación dirigida a que toda medida o decisión que se adopte respecto a los niños, niñas y adolescentes NNA debe sostenerse en la realización de todos sus derechos y en la consideración de lo que es mejor para ellos y ellas.

¹ ACNUDH (2006). “Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo”, Naciones Unidas, New York & Geneva.

² Ministerio de Desarrollo Social; Consejo Nacional de la Infancia (2018). “Plan de Acción Nacional de niñez y Adolescencia 2018-2025. Primera Edición. Pág. Disponible en http://observatorioninez.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/Plan-Accion_Ni%C3%B1ez_VF_.pdf

- **Respeto a la opinión de los niños:** este principio reconoce el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a expresar su opinión en todos los asuntos que les afecten y que su opinión sea oída y considerada en los procesos correspondientes de toma de decisión.

Desde el principio de no discriminación se desprende la orientación general hacia el desarrollo de acciones de carácter universal; sin embargo, al mismo tiempo deben orientarse acciones o medidas afirmativas hacia aquellas poblaciones de niños, niñas y adolescentes y familias que ven mayores obstáculos para el ejercicio de sus derechos. Estas poblaciones se comprenden como *grupos prioritarios*, e incluyen, entre otros, a los niños, niñas y adolescentes extranjeros. Para éstos, es fundamental el diseño e implementación de acciones diferenciadas, orientadas hacia el logro de igualdad, equidad y el cumplimiento de sus derechos.

Es importante señalar que la noción de igualdad se puede entender en términos de dignidad; ello supone sin duda el reconocimiento que podemos ser diferentes –en materia de género, de nacionalidad, de identidad, de religión- pero somos iguales en dignidad, expresada en la posibilidad de ejercer la totalidad de los derechos y no ser objeto de condiciones, medidas o prácticas institucionales o sociales arbitrarias, denigrantes o discriminatorias que obstaculicen su ejercicio. De aquí emerge un reconocimiento implícito sobre el valor de la diversidad.

No obstante, se reconoce que, en muchas ocasiones, estas diferencias se han traducido en un acceso diferenciado a las condiciones mínimas requeridas para el pleno desarrollo. Este es claramente la situación de niños y niñas y sus familias migrantes.

Respecto de la situación de niños y niñas migrantes, además de la Convención, existen otros instrumentos internacionales ratificados por el Estado de Chile y que constituyen orientaciones para la acción del Estado y de la sociedad en su conjunto. Dentro de ellos destaca, dada la especial mención al derecho a la educación, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias, ratificado por Chile en 2005 y que señala que “Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo” (ONU, 1990, en Ministerio de Educación, 2018).

Desarrollo Infantil Temprano

Existe evidencia que da cuenta de la relevancia en la provisión de condiciones adecuadas de cuidado y protección durante la primera infancia desde su impacto en el desarrollo posterior del individuo (Britto y otros, 2017).³

Efectivamente, la primera infancia constituye un período especialmente sensible a las experiencias que promuevan su desarrollo; dada la mayor plasticidad cerebral, las condiciones y oportunidades que ofrezca el entorno pueden constituirse en una base fundamental para el posterior desarrollo a nivel cognitivo, social y emocional (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018; Unicef, 2016⁴). Constituye por lo tanto una ventana de oportunidad: la generación de intervenciones adecuadas y oportunas durante la primera infancia pueden tener efectos positivos y duraderos en el desarrollo posterior de los niños y niñas, tales como incrementos en la capacidad de aprendizaje, mayores logros escolares y en la vida posteriormente, mayor involucramiento comunitario y social, y en términos generales una mejor calidad de vida.

Britto y otros (2017) señalan además que las experiencias principales vinculadas a la promoción del desarrollo de los niños y niñas durante sus primeros años de vida se asocian a la provisión de cuidados sensibles y cariñosos (*“nurturing care”*) desde los padres, las familias y la comunidad. Al hablar de cuidados cariñosos y sensibles, se hace referencia a la provisión de un entorno estable que sea sensible a los requerimientos nutricionales y de salud de los niños y niñas, que provea de protección ante riesgos o amenazas, que otorgue oportunidades y estimule el aprendizaje y que actúe como un soporte emocional.

En tanto es un concepto amplio, involucra a los diversos contextos, actores e instituciones que se relacionan con los niños y niñas: principalmente los padres, la familia, los establecimientos educacionales y los servicios de cuidado infantil, la comunidad, entre otros. Por esta misma razón, y dado que un elemento central del cuidado cariñoso y sensible es la provisión de entornos seguros y estables, las intervenciones dirigidas hacia la primera infancia requieren necesariamente de una articulación sistémica entre los distintos actores y espacios en que los niños y niñas se desenvuelven. Estas acciones incluyen conocimientos, actitudes y conductas referidas a la *provisión de cuidados* en materia de alimentación, salud o higiene; *estimulación*, por ejemplo, a través del canto, el juego o la conversación; *sensibilidad hacia el otro*, a través de la generación de vínculo seguro y confiable; y *seguridad*, a través de las rutinas y la protección contra amenazas y riesgos.

El desarrollo/aprendizaje es producto de la interacción dinámica que se produce entre los factores biológicos del ser humano y las experiencias provistas por la cultura. En esta interacción, el niño ejerce un rol activo, influyendo en su ambiente. Las prácticas de crianza, socialización y educación proveen las experiencias más tempranas y permanentes en la vida del niño, influyendo decididamente en cada uno de los aspectos del desarrollo. Dichas prácticas son observables en las

³ Britto, P. y otros (2017). “Nurturing Care: promoting early childhood development”. The Lancet, Vol. 389:91-102. Disponible en [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)

⁴ UNICEF (2016). “Inversión Pública en Primera Infancia en Chile: Diagnóstico, Desafíos y Propuestas”. Disponible en <http://Unicef.cl/web/wp-content/uploads/2017/01/Inversio--n-publica-WEB.pdf>

relaciones interpersonales, en que la calidez, estabilidad y consistencia son fundamentales para el normal desarrollo de los niños y niñas.

A su vez, las prácticas de crianza, son determinadas en parte por creencias y tradiciones familiares que se transmiten de una generación a otra, y en parte, por los actores sociales que interactúan con la familia en su vida cotidiana. Las organizaciones de salud y de educación que prestan servicios a la infancia tienen un importante papel en este punto pues transmiten mensajes acerca de lo que los párvulos requieren para su buen desarrollo, generando una matriz discursiva prescriptiva que puede estar en consonancia o no con las creencias y prácticas familiares. Finalmente, estas interacciones influyen y están afectadas por la cultura en que están insertas y la acción del Estado, a través de las políticas públicas.

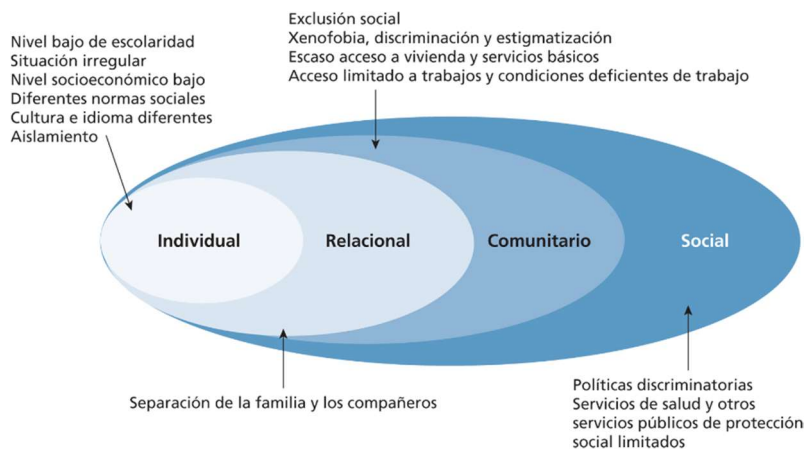
El grado de desarrollo/aprendizaje que alcancen los niños y niñas depende, entonces, de la interacción entre las diferentes fuentes de influencia sociocultural, que pueden ser favorecedoras u obstaculizadoras del desarrollo en diversos niveles.

Estas ideas coinciden con la lógica propuesta desde el modelo bioecológico del desarrollo infantil (Bronfenbrenner, 1979) que permite resaltar los aspectos a considerar para las intervenciones, programas y políticas en esta área (Bedregal, 2006).

El modelo identifica cinco niveles que interactúan entre sí y determinan el desarrollo del niño. El microsistema es el nivel más cercano al niño o niña y está compuesto por las interacciones entre el niño, su familia y otros microsistemas inmediatos, como el vecindario y/o el jardín infantil o escuela. El mesosistema corresponde a las interacciones que se dan entre los sistemas que rodean al niño, como la relación entre la familia y el jardín infantil. El exosistema se define por la estructura social que rodea al niño, tal como el trabajo de los padres o programas comunales que lo afecten. El macrosistema es el nivel más lejano y se compone de los valores culturales, costumbres y políticas sociales en las que el niño está inserto. Finalmente, el cronosistema aporta una dimensión temporal de maduración del niño, así como también de cambios en el ciclo vital familiar. Por ejemplo, en el siguiente diagrama se ilustran los factores de riesgo asociados con la migración a nivel individual, relacional, comunitario y social del modelo ecológico⁵.

⁵International Organization for Migration. *Health in the post-2015 development agenda: the importance of migrants' health for sustainable and equitable development*. Migration and Health Position Paper Series. Geneva: WHO; 2015. Available from: <https://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/What-We-Do/docs/Health-in-the-Post-2015-Development-Agenda.pdf>

Figura 1: Factores de riesgo asociados con la migración a nivel individual, relacional, comunitario y social del modelo ecológico (OMS, 2015).



El modelo bio-ecológico permite analizar las interacciones, relaciones, nivel de concordancia explícita e implícita de los distintos niveles del sistema. Desde este modelo, cualquier análisis de las condiciones que facilitan y obstaculizan el desarrollo/aprendizaje de niños y niñas exige la incorporación de las distintas dimensiones que afectan su desarrollo, las que - a su vez- permiten explicar y contextualizar los resultados.

Dentro de las intervenciones centrales orientadas a favorecer el desarrollo infantil temprano realizadas fuera del hogar, la educación parvularia de calidad ocupa un lugar central (De la Maza y otros, 2010). Así, se identifica que la participación de niños y niñas en programas formales o informales de educación inicial puede traducirse en un mayor desarrollo cognitivo y psicológico. Ahora bien, se ha identificado que la calidad de los programas es un predictor clave de su efectividad; dentro de los factores de calidad que se han encontrado asociados a un mayor desarrollo infantil se encuentran tanto aspectos de infraestructura, equipamiento y organización (por ejemplo, número y variedad de juegos y materiales, organización de las salas, lectura interactiva o dialógica), así como asociados al tipo de interacción entre las/os educadoras/es y los niños y niñas: desarrollo de interacciones positivas, atención individualizada, reforzamiento de los comportamientos y logros de los niños, son aspectos que se asocian con un mayor desarrollo cognitivo y de habilidades socioemocionales (Britto y otros, 2017).

A partir de ello, respecto de la educación parvularia, es posible identificar algunos ámbitos de acción prioritarios, principalmente vinculados al fortalecimiento de la relación entre los establecimientos de educación parvularia y sus actores educativos, las familias y la comunidad, los que son recogidos en la actualidad por la Subsecretaría de Educación Parvularia en sus Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia⁶ (Subsecretaría de Educación

⁶ Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). "Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las familias en la Educación Parvularia", Ministerio de Educación, Chile. Marzo 2018.

Parvularia, 2018). En ellas, se asume no sólo la tarea de involucramiento de las familias en la educación parvularia, sino también el involucramiento de los centros educativos en las comunidades locales. Así, aparece la promoción de los establecimientos educacionales como un soporte para las familias que apoye sus funciones de cuidado, crianza y protección (apoyo a la parentalidad); como parte de una red disponible para las familias cuando se ven enfrentadas a dificultades o crisis en el cumplimiento de sus funciones de crianza; como espacio de particular preocupación, acompañamiento y apoyo ante aquellos niños y niñas y familias que requieren de acciones prioritarias o reforzadas para favorecer el desarrollo, al estar afectadas por situaciones de mayor vulnerabilidad (aquí entra la inclusión); y finalmente como un agente relevante en la articulación de respuestas intersectoriales en el espacio local ante situaciones de riesgo o daño que afectan el desarrollo de los niños y niñas.

Educación inclusiva

Diversos instrumentos y tratados internacionales reafirman la obligación del Estado, en tanto garante, de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2017)⁷.

En este marco, se reconoce la necesidad de avanzar en garantizar de manera particular la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y logro en materia educativa, y se plantea como un compromiso mundial avanzar en materia de equidad e inclusión, con especial consideración de grupos en situaciones de mayor vulnerabilidad. Así, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se plantea en el ODS 4: *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* (CEPAL, 2018:21)⁸.

La Ley de inclusión Escolar N°20.845 (2015), en este sentido, plantea dentro de sus principios la integración e inclusión, señalando que *“el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”* (en Ministerio de Educación, 2018:20).

Así, la inclusión emerge estrechamente vinculada a la noción de igualdad y no discriminación, y supone el desarrollo de un conjunto de medidas afirmativas orientadas a superar los obstáculos que afecten el ejercicio del derecho a la educación, en términos de acceso y permanencia y de logro de aprendizajes, asegurando de este modo el desarrollo de las trayectorias educativas de niños y niñas.

Por otra parte, supone la idea de *encuentro*. Este punto es de singular interés, y permite diferenciar la *inclusión* de la *integración*. Así, mientras la segunda se centra fundamentalmente en la adaptación

⁷ UNESCO (2017), “Guía para Asegurar la inclusión y la equidad en la educación”. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

⁸ CEPAL (2018). “Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una Oportunidad para América Latina y el Caribe”. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/10/S1700334_es.pdf

de quienes se encuentran en situación de desigualdad frente a las instituciones educativas, de sus metodologías y dinámicas; la *inclusión* se entiende como un proceso orientado a la incorporación, aceptación y valoración de todos los estudiantes, reconociendo sus potencialidades y aportes, con lo que se asume la responsabilidad de cada establecimiento por adaptar o transformar sus metodologías, espacios y dinámicas con dicho fin. De ello se desprende, por tanto, una valoración positiva de la *diversidad* como aporte a la formación y convivencia (Leiva, J., 2013)⁹.

En consonancia con lo señalado, la Subsecretaría de Educación Parvularia sostiene que *“Una educación de calidad con un foco inclusivo supone transformar la cultura, la gestión y las prácticas de los sistemas educativos para hacerlas más universales y que den respuesta a la diversidad presente en las comunidades. Supone a la vez, construir una cultura de responsabilidad y confianza hacia el sistema educativo, donde se promueve la participación de las familias, se fortalece y valora la profesión docente, el trabajo en equipo y se generan condiciones de calidad para los procesos de aprendizaje”* (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2016:23).

Interculturalidad

La noción de *encuentro* como parte de la inclusión educativa, puede vincularse a la incorporación de un enfoque *intercultural*. Asumir una definición de interculturalidad no resulta sencillo; no obstante, siguiendo el marco del enfoque de derechos de la infancia, la educación intercultural debe responder al reconocimiento de situaciones de desigualdad, inequidad y asimetrías de poder entre distintos grupos, ya sea por su pertenencia a pueblos indígenas, su país de proveniencia, o incluso su ubicación geográfica, entre otras situaciones.

Catherine Walsh (2009) explica el sentido contemporáneo de la interculturalidad desde las perspectivas relacional, funcional y crítica. La primera hace referencia mayormente al intercambio en términos de prácticas, saberes, valores y tradiciones, entre culturas distintas. Esta perspectiva asume la presencia de la interculturalidad en América Latina desde siempre, en cuanto que la coexistencia entre distintos pueblos (indígenas, afrodescendientes, sociedad criolla, mestizos) forma parte de la historia y naturaleza latinoamericana. Una segunda perspectiva es la que asume la interculturalidad como funcional, donde el foco estaría en la inclusión de las diversas culturas a la estructura social existente, favoreciendo la persistencia de las estructuras coloniales de dominación. Si bien esta perspectiva busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, lo hace desde un enfoque estratégico, para la estabilidad del sistema. La tercera (en la cual profundizaremos) es la perspectiva crítica, que establece el foco del problema en la estructura colonial-racial ya señalada, y no en la diversidad. Así, la interculturalidad es entendida como *“una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente... y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas”* (Walsh, 2009, p.90).

⁹ Leiva, J. (2013). “De la Integración a la Inclusión: Evolución y Cambio en la Mentalidad del Alumnado Universitario de Educación Especial en un Contexto Universitario Español”, Revista Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 13, N°3, septiembre-diciembre, pp. 1-27. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>

La perspectiva crítica propone, entonces, que la clave para la formación de espacios interculturales (como, por ejemplo, las escuelas) es definir la comunicación como proceso central, teniendo en cuenta que esta no se dará de manera natural, si no que intencionada (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016). Así para apuntar hacia una sociedad intercultural se deben intencionar la comunicación y el diálogo entre quienes la conforman, viéndose la diversidad como atributo positivo que genera nuevas situaciones que solo se dan en el marco de la interacción entre diferentes formas de producción social y cultural (Novaro, 2006, citado en Stefoni, Stang & Riedemann, 2016). Dicho diálogo debe darse de manera horizontal, considerando los diferentes saberes y experiencias como igualmente legítimos (Walsh, 2012).

Del mismo modo dicha comunicación intencionada debe posibilitar, junto con el encuentro, la visibilización, y con ello el cuestionamiento de las relaciones de inferiorización y subalternización presentes en la sociedad como expresión de la matriz de colonialidad (Diez, 2004). Dicho cuestionamiento de discursos y prácticas que se dan de manera normalizada y sutil en el sentido común (Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013) -y por ende difíciles de detectar- es un primer paso para la transformación: solo con comunicación horizontal y participativa es posible la visibilización y, con ello, la posibilidad de diagnosticar lo que se debe y quiere transformar en las diferentes comunidades. Este sería el caso de concientizarnos, reportar y desnaturalizar nuestras propias expresiones y prácticas diarias donde exista racismo, para poder luego erradicarlas.

En síntesis, la interculturalidad crítica se entiende como proyecto propositivo que busca la construcción de otras maneras de relacionarnos, superando las asimetrías en los contactos, por medio del trabajo conjunto en la construcción de una sociedad justa, equitativa y plural (Diez, 2013; Tubino, 2005, Walsh, 2012). Por esto, para conformar un espacio intercultural, no basta con la sola presencia de la diversidad, si no que requiere de la participación activa de todos y todas en su construcción (Besalú, n.d., citado en PRIEM & FUSUPO, 2017), y de la consideración efectiva de los diferentes saberes, identidades y experiencias presentes, considerándolos como igualmente legítimos (Diez, 2013; Walsh, 2012).

Por lo tanto, la adopción de un enfoque intercultural conlleva una valoración positiva de la diversidad como aporte de riqueza a las posibilidades de construcción social. Para ello se requiere no sólo el reconocimiento de la diversidad, sino *“otorgar legitimidad a las representaciones y concepciones culturalmente distintas como también a sus prácticas”* (UNICEF, 2013:4¹⁰), lo que implica asumir y abordar las asimetrías y desigualdades que se generan a partir de las diferencias culturales y sus impactos en la generación de diversas formas de discriminación y exclusión. Desde allí, se orienta a favorecer el encuentro y diálogo desde la promoción y protección de los derechos individuales y colectivos de los distintos grupos en relación, particularmente en base al respeto y promoción del derecho al reconocimiento cultural, la no discriminación y la preservación de la identidad cultural (UNICEF, 2013), contribuyendo a romper de este modo dinámicas basadas en relaciones de dominación/subordinación que operan, más allá de planos formales, en las prácticas cotidianas. En

¹⁰ UNICEF (2013). “Interculturas. Instrumento para la medición de criterios interculturales en los programas que trabajan con infancia en la región de La Araucanía”. Santiago de Chile. Disponible en http://www.Unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/WEB%20Interculturas%20final.pdf

su lugar, se apunta al desarrollo de relaciones horizontales, basadas en la *participación*, el intercambio de saberes y la generación de aprendizajes compartidos.

La participación resulta un aspecto clave, tanto referida a la participación de los niños y niñas como de sus familias, pues no sólo es un derecho, sino una vía para el ejercicio de otros derechos. En el caso de población afectada por situaciones de discriminación y desigualdad, por tanto, constituye un ejercicio que en sí mismo abre posibilidades de superación de desigualdades, disminución de asimetrías y posibilita la generación de nuevas formas de relación, basadas en el reconocimiento y valoración de sus saberes y experiencias como aportes para la convivencia social y el desarrollo de niños y niñas.

Desde el trabajo desarrollado por UNICEF en materia de interculturalidad en Chile (UNICEF, 2013), se proponen tres dimensiones de análisis: *político-ideológica*, referida al reconocimiento de la legitimidad de las representaciones y la disminución de las asimetrías en las relaciones de poder; *cognitivo-cultural*, que apunta a la comprensión y elaboración del sentido de las diferencias culturales y; *afectiva-no discriminatoria*, asociada a las prácticas no discriminatorias. Estas dimensiones resultan útiles como marco operativo para el análisis sobre el desarrollo e implementación de diseños y prácticas con pertinencia intercultural.

Lo anterior supone el reconocimiento, valoración y promoción de la *participación* de niños y niñas y sus familias como ejercicio permanente. El desarrollo de relaciones que superen asimetrías y favorezcan el conocimiento e implementación de acciones inclusivas y no discriminatorias requiere el respeto y promoción del derecho a ser oído.

Educación inclusiva e interculturalidad en primera infancia

La interculturalidad ha significado y significa, una lucha en la que existe permanente disputa de asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea el sistema educativo como institución política, social y cultural: el centro educativo como el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades (Walsh, 2009). En dicho sentido, hay que poner atención al rol normalizador que puede cumplir la educación, por medio de la escuela (y los centros de educación parvularia) como dispositivo institucional del Estado-nación, al buscar converger a las personas dentro de un proyecto de pertenencia cultural llamado nación (Connor, 1978). Cuando se transmiten “ideales de normalidad” se generan espacios propicios para los estereotipos y las experiencias discriminatorias en el momento en que aparecen cosmovisiones o prácticas “diferentes” (Díaz & Drurker, 2007). Con ello, los sistemas educativos de las actuales democracias modernas, naturalizan la exclusión social de quienes se alejan del modelo de ciudadano o estudiante normal, lo que tiene efectos en la integración futura de estas minorías a la sociedad (Dussel, 2004; Mineduc, 2014).

La representación de la cultura de cada sujeto, será entendida como aquel sistema compuesto por las maneras de actuar, pensar y sentir que han sido aprendidas, compartidas y transmitidas por un colectivo o comunidad que reconoce estos modos como propios. Lo anterior implica asumir que

muchos de los modos de vincularse, por ejemplo, entre agentes educativos y estos niños y niñas y familias pertenecientes a culturas diferentes a las del actor educativo exigen replantearse los criterios de normalidad y comprender la dimensión identitaria involucrada.

Pero de nada sirven las aspiraciones de un trato digno y ético que valore los saberes y procesos de las familias migrantes si es que no se atiende a uno de los derechos básicos de niños y niñas, ya mencionado al inicio de este capítulo, correspondiente al derecho a la educación y a un desarrollo integral.

Dentro de las metas del ODS 4, en el marco de la Agenda 2030, se plantea como meta 2 *“de aquí al 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”* (CEPAL, 2018:21).

Lo anterior supone, como ya se ha señalado, el desarrollo de acciones tendientes a favorecer el acceso y permanencia de aquellos niños, niñas y familias en situaciones de mayor vulnerabilidad y riesgos de exclusión. Experiencias de jardines infantiles interculturales –orientados a pueblos indígenas o niños y niñas hijos de migrantes han sido documentados en Chile desde hace alrededor de una década (De la Maza, F. y otros, 2010¹¹). Desde aquí, el enfoque intercultural emerge como posibilidad para el abordaje de la diversidad cultural promoviendo valores como la no discriminación, la convivencia y el respeto.

Los mismos autores reafirman que la adopción de un enfoque intercultural en educación parvularia se traduce en que *“los educadores y técnicos en educación parvularia cumplen una labor que se complementa con el rol de las familias como primer agente educativo, en un contexto donde pueden existir muchas diversidades, incluso tantas diversidades como tantos niños que asisten al centro”* (De la Maza y otros, 2010:85). Del mismo modo, contribuye a procesos de conformación de identidad desde el respeto y reconocimiento de los particulares y diversos contextos socioculturales de los niños y niñas y sus familias.

La doble pertenencia cultural de la infancia de origen indígena y migrante

Tal como ha expresado Altamirano (1997) el respeto por los individuos y familias portadores de otras culturas no es sinónimo de pasividad ni imposibilita el encuentro, sino que justamente requiere de la consideración permanente de las formas subjetivas de comprensión que ese propio niño, su familia y su comunidad tiene de su propia realidad:

“En otros términos, el niño procedente de otra cultura le da al principio de empatía toda su pertinencia, exigiendo del profesional una toma de conciencia aguda de sus propios anclajes culturales y le impone considerar formas de comprensión que se alejan considerablemente de

¹¹ De la Maza, F., Benavides, P., Coronata, C., Ziliani, M., Rubilar, G. (2010). “Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la educación parvularia”. En “Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile”, Capítulo III, pp. 83-118. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/incorporacion-de-la-interculturalidad-den-la-educacion-parvularia.pdf>

las suyas” (Altamirano, 1997) en op.cit. p.15.

Para lograr en las educadoras y educadores esta empatía hacia los niños y niñas migrantes y sus familias se requiere un conocimiento mínimo de las condiciones de socialización en que se están desarrollando. En este sentido, es urgente recordar que, para los niños y niñas de familias migrantes, (por lo tanto, pertenecientes a grupos etnoculturales minoritarios) los valores, reglas y las normas de conducta esperadas difieren de la prescripción cultural de la sociedad mayoritaria. De acuerdo a estos autores, la asimilación de las prescripciones de su familia o grupo de origen se hará en competencia o concurrencia con las de la cultura mayoritaria con las que comparte cotidianamente en los centros educativos, plazas, barrios, medios de comunicación etc.

De acuerdo a Altamirano (2018), algunas de las posibles consecuencias de la migración para las familias son:

- Una pérdida de legitimidad de la familia, de su modo de funcionamiento y de su espacio social, lo que conlleva confrontar patrones culturales distintos mientras la adaptación instrumental, suele ser la que la sociedad de acogida entrega.
- Cambio de estatuto, de mayoritario a minoritario, pasando de ser parte de una cultura predominante a una cultura de acogida diferente.
- Una redistribución de los poderes en la familia, lo que implica que niños y niñas más pequeños experimentan procesos de aculturación más rápidos y fluidos.
- Crisis identitaria, en tanto, el proceso de aculturación implica adecuaciones que pueden tensionar las valoraciones e identidades de todos los integrantes de la familia.
- Posible confrontación con la modernidad urbana desde la marginalidad, en aquellos casos en que el lugar de procedencia tiene un estadio de desarrollo anterior.

En el caso de los niños y niñas, esta doble pertenencia cultural que ha sido llamada también “dualidad cultural” o “biculturalidad” debe abordarse y visibilizarse pues significa desafíos concretos en sus procesos de adaptación. Estos desafíos y tensiones pueden no verse reflejados durante los primeros años de vida, pero emergen con nitidez en la pre adolescencia y adolescencia cuando se desarrolla con fuerza el trabajo personal de re-construcción de identidad. Esta situación es especialmente relevante en la segunda generación de niños y niñas, quienes experimentan una doble pertenencia identitaria (son chilenos, pero viven en hogar de migrantes). Es por esto que pese a la fluidez con que niños y niñas migrantes o hijos e hijas de padres migrantes parecen estar viviendo los procesos de adaptación, requieren de espacios de significación, validación de sus emociones y atención a sus necesidades particulares, muchas veces no reconocidas.

Un estudio recientemente publicado por el SJM (2018) recoge las inquietudes de distintos actores de una comunidad educativa (niños, niñas, docentes, paradocentes) en torno a los desafíos psicosociales y emocionales que viven los niños, niñas y adolescentes migrantes. Entre los elementos que inquietan por el impacto en la salud emocional y en las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de estos niños y niñas y adolescentes se mencionan:

- la inestabilidad emocional que viven muchos NNA migrantes luego de su arribo a un nuevo país, ciudad y centro educativo.
- la potencial soledad en la que puede encontrarse en esta nueva vida, tanto en relación con sus pares de edad, como con su familia.
- vulnerabilidad socioeconómica en los contextos familiares.

Algunas de las estrategias que los propios participantes del estudio propusieron para abordar estos desafíos fueron:

- un trabajo más coordinado con la familia para conocer más y mejor lo que están viviendo tanto niños y niñas como familias.
- estrategias de educación emocional que permitan reconocer y significar los procesos emocionales asociados a las crisis y consecuencias de la experiencia migrantes.

1.2 Marco normativo e institucional

Avances en materia normativa

A partir de la ratificación de la Convención en 1990 y otros instrumentos internacionales en materia de derechos del niño y de población inmigrante, el Estado de Chile ha realizado importantes avances en materia normativa y administrativa tendientes a avanzar en la garantía del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Entre estos destaca (Ministerio de Educación, 2018):

- 1995. Desarrollo de Sistema de convalidación o validación de estudios en los niveles de educación básica, media científico-humanista y técnico profesional, MINEDUC.
- 2003. Desarrollo de la campaña “Por el derecho a la Educación: Integración, diversidad y no discriminación” que reconoce, para los niños migrantes el derecho a matricularse en un establecimiento educativo, independientemente de su condición migratoria, a través de la entrega a los alumnos y alumnas de permisos de residencia de “estudiante titular” para quienes se encontraran en condición migratoria irregular, MINEDUC.
- 2005. Ratificación de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familias, el que refuerza, entre otras cosas, la obligación por garantizar el acceso a la educación de los hijos/as de trabajadores/as migratorios/as.
- 2007. Convenio del Ministerio del Interior con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) para facilitar el ingreso a programas de educación parvularia, a hijos e hijas menores de 5 años de mujeres inmigrantes o refugiadas, independiente de la condición migratoria.
- 2016. Conformación de la Coordinación Migrante MINEDUC (CMM), con el objetivo de garantizar el derecho a la educación e inclusión de niñas, niños y estudiantado extranjero.
- 2016. Publicación de las Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad, por la Subsecretaría de Educación Parvularia.
- 2017. Eliminación del identificador provisorio de MINEDUC denominado “RUT 100”, dadas las diversas dificultades que presentaba y que afectaban el desarrollo efectivo de las

trayectorias educativas de niños y niñas extranjeros; implementación de un nuevo Identificador Provisorio Escolar que supera las dificultades del anterior sistema.

- 2017. Creación del Plan Nacional de Regularización de Niños, Niñas y Jóvenes Migrantes Chile te Recibe.
- 2017. Publicación de las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros y un Plan de Apoyo a la Inclusión, ambos de MINEDUC.
- 2018. Publicación del Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018-2025, que plantea un conjunto de compromisos y acciones intersectoriales para favorecer el ejercicio de derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes, incluyendo el derecho a la educación, elaborado por el Consejo Nacional de la Infancia.
- 2018. Publicación de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, de MINEDUC.
- 2018. Publicación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, que incorpora la inclusión como uno de sus enfoques centrales.
- 2018. Publicación de las Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia.

Bases Curriculares de Educación Parvularia. La inclusión como uno de sus fundamentos

A comienzos de 2018 se dan a conocer las Bases Curriculares de Educación Parvularia¹². En ellas, se actualizan principios y contenidos desarrollados en el primer curriculum de educación parvularia de 2001, y como declara en su presentación, con un particular énfasis en *“la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros”*.

En su formulación recoge los elementos centrales del enfoque de derechos y el enfoque inclusivo, entendiendo que implica la transformación de los jardines infantiles y otros centros de aprendizaje con especial preocupación por todos aquellos grupos de niños y niñas que requieren de especial protección, incluyendo, entre otros a los niños y niñas migrantes. Se orienta en este sentido, a *“acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad. Esta labor exige que se preste atención al curriculum, la índole de la enseñanza y la calidad, entre otras medidas. Significa además que los establecimientos educativos y otros contextos de aprendizaje no solo han de ser eficaces, sino también seguros, saludables y respetuosos de las diferencias”* (2018:23).

Asimismo, releva desde el enfoque inclusivo, el lugar clave que ocupa la participación de las familias y las comunidades educativas en su conjunto, y el desarrollo por tanto de un trabajo colaborativo en alianza familia-centro educativo-comunidad desde la centralidad del niño y la niña. Al respecto, señala que *“resulta fundamental promover la reflexión personal y colectiva, reconocer las características de nuestra sociedad, los prejuicios y estereotipos arraigados en nuestra cultura y generar acceso a fuentes de información respetuosas de los derechos humanos, como base para*

¹² Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). “Bases Curriculares de Educación parvularia”, Ministerio de Educación, Chile. Disponible en https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

compartir significados sobre la diversidad y su valor, impulsar prácticas inclusivas en forma permanente y por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa y generar redes para apoyar iniciativas que la favorezcan” (2018:24).

Los desafíos de este proceso de transformación conllevan importantes implicancias en materia de los diseños y prácticas pedagógicas, especialmente desde la comprensión del carácter situado de la implementación del currículum de acuerdo a las particularidades de la diversidad en el aula.

Migración en Chile

De acuerdo a datos del CENSO (2017), se estima que en Chile habitan 746.465 personas extranjeras, lo que representa el 4,4% de la población. Esta cifra expresa una importante tendencia al aumento de la población migrante en Chile en los últimos años, la que tan sólo en 2011 no alcanzaba a llegar a las 250.000 personas (Ministerio de Desarrollo Social, 2016).

Respecto a los países de procedencia, la misma encuesta señala que la población extranjera residente en Chile proviene mayoritariamente de países latinoamericanos, siendo Perú, Colombia, y Venezuela los principales países de procedencia (CENSO, 2017). Del mismo modo, ya desde 2013 se observa un importante aumento de población proveniente de Haití (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018)¹³. Este punto da cuenta de un elemento relevante a considerar, y que corresponde al *carácter heterogéneo y dinámico de la población extranjera residente*, lo que obliga a entender la intervención con población migrante en su diversidad, en lugar de ser considerada como un grupo homogéneo.

De acuerdo a la distribución territorial, aquellas regiones que concentran la mayor proporción de extranjeros en relación a su población total son Tarapacá (13,7%), Antofagasta (11%), Valparaíso (5,4%) y la Región Metropolitana (7%) (CENSO, 2017).

Considerando tramos de edad, la misma encuesta señala que un 12,9% de la población migrante corresponde a niños y niñas entre 0 y 14 años (55.954).

Si se analiza considerando la variable género, la población de mujeres migrantes menores de 14 años corresponde al 10,5% del total de mujeres migrantes; en el caso de los hombres, para el mismo grupo la proporción aumenta al 15,5% (CASEN, 2015). Para cada tramo de edad, no se observan en cualquier caso diferencias significativas en la proporción entre hombres y mujeres (Ministerio de Educación, 2018).

Si se analiza la situación de los hogares conformados únicamente por población inmigrante, se observa que el 55,2% corresponden a hogares monoparentales y el 44,8% a hogares biparentales, lo que contrasta con los hogares conformados sólo por personas nacidas en Chile, donde la monoparentalidad es de 41,8% y los hogares biparentales llegan al 58,2%. La consideración de la alta prevalencia de monoparentalidad en los hogares de inmigrantes es relevante, pues es posible esperar mayores dificultades en la provisión de condiciones de cuidado y protección hacia los niños y niñas,

¹³ Instituto Nacional de Estadísticas (2018). “Síntesis resultados CENSO 2017”, disponible en <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>

en particular si no se cuenta suficientemente con soportes comunitarios, sociales o institucionales orientados a dicho fin.

Lo anterior se confirma al constatar que sobre el 35% de los hogares de migrantes se encuentran en el quinto quintil de ingreso, lo que contrasta con el 19,6% de hogares de nacidos en Chile en el mismo quintil. En la región metropolitana, el porcentaje de hogares de inmigrantes en el quinto quintil bordea el 40%. Si bien al comparar la situación general de pobreza multidimensional entre hogares con jefatura de hogar nacida en Chile y hogares de inmigrantes no hay diferencias significativas (20,8% y 23%, respectivamente), al considerar los tramos de edad, se observa cómo la situación de pobreza multidimensional afecta especialmente a los niños, niñas y adolescentes. Así, un 34,3% de los niños extranjeros que habitan el país se encuentran en situación de pobreza multidimensional, lo que da cuenta de diferencias significativas con la situación de pobreza de los niños y niñas nacidos en Chile (23,1%).

Al considerar algunos de los indicadores de pobreza multidimensional en hogares con integrantes no nacidos en Chile, se observan diferencias significativas en la variable de adscripción al sistema de salud. De esta forma, se observa que existe 62% de la población extranjera inscrita al sistema público (62%), mientras que un 15% no está inscrito en ningún sistema de salud. Del mismo modo, presentan mayores índices de hacinamiento, en todos sus niveles (medio bajo, medio alto y crítico).

Por último, en términos de participación social, redes de apoyo y discriminación, se observa que la población extranjera mayor de 12 años que habita en Chile presenta menor participación en organizaciones (18,5% contra un 26,6% en el caso de hogares sin integrantes extranjeros), prácticamente duplica declaraciones de discriminación o trato injusto fuera del hogar en el último año (28,4% de hogares con población migrante contra un 14,7% en el caso sin población inmigrante), y tiene un mayor porcentaje de carencia de redes de apoyo (12,8% frente a un 9% en el caso de hogares sin presencia de extranjeros) ante situaciones como cuidado en caso de enfermedad, conseguir trabajo, o aconsejar en caso de problemas personales o familiares, entre otros.

Situación de niños y niñas migrantes

Ahora bien, profundizando en la situación de los niños y niñas migrantes en la educación parvularia, de acuerdo a la encuesta CASEN 2017, se identifica que la población de niños y niñas migrantes de 0 a 5 años presenta una tasa de asistencia neta a instituciones que proveen educación parvularia que alcanza el 49%, siendo de un 34% para niños y niñas entre 0 y 3 años y de 68% para niños y niñas entre 4 y 5 años. Si bien se muestra un crecimiento sostenido en las tasas de asistencia entre 1990 y 2017, la asistencia de niños y niñas entre 0 y 3 años sigue siendo baja. Entre las principales razones que se otorgan para explicar la no asistencia, se encuentran *“no es necesario porque lo(a) cuidan en la casa”* (67,3%), *“no me parece necesario que asista a esta edad”* (9,2%) y razones de acceso al establecimiento, tales como *“no hay matrícula”*, *“no lo aceptan”*, *“no existe establecimiento cercano”* y *“dificultad de acceso o movilización”* (10,4%).

En relación a la prevalencia de niños y niñas extranjeros matriculados en alguna unidad educativa de Junji¹⁴, alcanzan a 3.534 párvulos, lo cual corresponde al 1,8% del total de la matrícula. Esta cifra duplica a la matrícula registrada el año 2017, en que los extranjeros eran 1.627. Al analizar los datos desagregados a nivel regional, se identifica que éstos se concentran en la región de Antofagasta (5%), Tarapacá (4,8%) y Arica y Parinacota (3,8%). En cuanto a la nacionalidad de los párvulos extranjeros, predominan los venezolanos (1.322), haitianos (587), bolivianos (553), colombianos (346) y peruanos (336). Cabe destacar que esta cifra no considera aquellos niños y niñas en contexto migratorio.

Facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de trayectorias educativas para niños y niñas migrantes

Más allá de aspectos asociados a cobertura, el ingreso creciente de niños, niñas y adolescentes a los distintos establecimientos educacionales ha demandado al Estado y a los propios establecimientos el desarrollo de normativas y estrategias *“para avanzar hacia la inclusión y lograr que niños y niñas accedan al aprendizaje en un marco de respeto a la diversidad que representan”* (Poblete, R. y Galaz, C., 2017)¹⁵.

Entre los principales facilitadores se destaca (Poblete, R. y Galaz, C., 2017) la existencia de marcos normativos que favorecen el acceso de la población migrante a la educación, lo que da cuenta de un reconocimiento social/legal y de instrumentos para garantizar el derecho a la educación. La inclusión de niños y niñas migrantes constituye, a su vez, un recurso para las familias como piso para el fortalecimiento de relaciones y oportunidades sociales y comunitarias, y un vehículo de apoyo y orientación para el enfrentamiento de dificultades. Al mismo tiempo, desde este reconocimiento social al interior de los establecimientos, se valora positivamente el desarrollo de acciones de acogida a la población migrante, a través del desarrollo de actividades que favorecen la inclusión.

Sin embargo, se observa que, a pesar de la existencia de disposiciones positivas –normativas y sociales- para el acceso y acogida de niños y niñas migrantes, ello no se ha traducido en la adopción de un enfoque intercultural, cuyas acciones estén planificadas a largo plazo, lo que se explicaría por la insuficiencia de recursos tanto económicos como técnicos. (Poblete, R. y Galaz, C., 2017; Consejo Nacional de la Infancia, 2016¹⁶).

Asimismo, a partir del trabajo desarrollado por el Consejo Nacional de la Infancia (2016) con representantes de organismos internacionales, instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil vinculadas al trabajo con población inmigrante, se identifican diversas brechas entre las disposiciones y prácticas vigentes y el ejercicio al derecho a la educación. Algunas de ellas, de tipo administrativo, asociadas a demoras en la tramitación de un RUN definitivo, las demoras y altos

¹⁴ Boletín estadístico primer semestre 2018, Junji.

¹⁵ Poblete, R. y Galaz, C. (2017). “Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile”, en Estudios Pedagógicos XLIII, N°3:239-257,2017. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art14.pdf>

¹⁶ Consejo Nacional de la Infancia (2016). “Documento de Trabajo N°4. Niñas, niños y adolescentes migrantes. Propuesta Mesa Técnica”. Disponible en http://observatorioninez.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/04/4._Ninas_ninos_y_adolescentes_migrantes.pdf

costos de los procesos de validación de documentos de estudio del país de origen que afectan el ingreso y permanencia en el sistema educativo; la insuficiencia de las matrículas provisionales para ser parte del Sistema de Información General de la Educación lo que afecta la validación de los estudios. Otras, de carácter técnico, como el desconocimiento de los funcionarios sobre las normas vigentes en materia de niños y niñas migrantes, la escasa formación en interculturalidad. Otras, de carácter práctico, como el temor de las familias en situación migratoria irregular a acceder a la educación de los niños y niñas por temor a ser expulsados del país, y la existencia de prácticas de discriminación y violencia en el contexto escolar, lo que instala el desafío de *“hacer de los establecimientos educativos un ejercicio de negociación intercultural, en equidad y respeto por la diferencia (...) El trabajo con la sociedad de acogida debe ser prioritario”* (Consejo Nacional de la Infancia, 2016:30).

La investigación desarrollada por la Superintendencia de Educación (2016)¹⁷, identifica que las principales barreras para la inclusión en la educación escolar son las dificultades administrativas asociadas al acceso al sistema educativo de aquellos estudiantes que no cuentan con documentos del país de origen o RUN lo cual tiene implicancias en el acceso a becas, participación en actividades y certificación de estudios; el segundo aspecto tiene relación con las adaptaciones curriculares, dado que si bien las escuelas impulsan cambios tendientes a visibilizar la cultura de los estudiantes extranjeros, existe la percepción de poca flexibilidad del currículum y falta de preparación de los docentes para llevar a cabo estas adaptaciones. Si bien estos hallazgos corresponden al nivel escolar, resultan interesantes de considerar, ya que dada la escasa investigación nacional respecto a la temática de la migración en el contexto parvulario, pueden ser factores que de manera adaptada pueden ser categorías relevantes en las cuales indagar en el nivel parvulario.

A modo de síntesis, los antecedentes presentados dan cuenta del rol fundamental que, para los niños y niñas migrantes y sus familias, cobra una educación parvularia de calidad, sostenida en el respeto de los derechos humanos y la inclusión desde la valoración de la diversidad y la convivencia social.

En el período más crítico de la vida en términos de desarrollo cerebral y de oportunidades de aprendizaje, los niños y niñas migrante se encuentran expuestos a múltiples factores de riesgo asociados a su vulnerabilidad (laboral, habitacional, económica y social).

Construir espacios inclusivos desde el sistema educativo y específicamente desde la educación parvularia constituye una oportunidad de encuentro que conlleva desafíos concretos para todos los actores sociales. Algunos de los elementos relevantes que se han abordado en este primer capítulo son, entre otros:

- Los avances que se han realizado en materia legal y regulatoria para proveer a niños y niñas migrantes de espacios educativos cada vez más inclusivos.
- Los avances del nivel de educación parvularia en general, tanto en los instrumentos curriculares rectores del nivel (Bases Curriculares), como en protocolos de actuación que

¹⁷Superintendencia de Educación (2016). “Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana”.

reflejan el camino recorrido en la última década hacia un enfoque que pone el acento en una educación basada en los derechos humanos, inclusiva e intercultural.

- Los desafíos pendientes respecto a lograr enfoques de interculturalidad crítica que permeen protocolos institucionales y prácticas pertinentes.
- La necesidad de visibilizar las necesidades evolutivas y particulares de los niños y niñas migrantes y sus familias.
- La importancia de sensibilizar a los actores del sistema educativo en los procesos de vulnerabilidad que enfrentan los niños y niñas migrantes o de familias migrantes.

2. Capítulo 2: Metodología del estudio

2.1. Objetivos del estudio

Objetivos generales:

1. Identificar y analizar las barreras y oportunidades que enfrentan los niños y niñas en situación de migración en Chile y sus familias para la inclusión educativa efectiva.
2. Identificar los desafíos existentes en cuanto a la inclusión educativa de los niños y niñas en situación migratoria en el sistema de educación parvularia.

Objetivos específicos:

1. Identificar barreras y desafíos en la práctica educativa cotidiana para la inclusión de los niños y niñas en situación migratoria y sus familias, desde los distintos actores involucrados (educadores/as, familias, niños y niñas).
2. Identificar oportunidades y fortalezas en la práctica educativa cotidiana para la inclusión de los niños y niñas en situación migratoria y sus familias (incluyendo elementos valorados por las familias respecto a la educación parvularia).
3. Identificar elementos claves de las políticas públicas educativas para asegurar la inclusión educativa efectiva de los niños y niñas migrantes y sus familias.

2.2. Metodología de levantamiento de información

Para la realización del estudio se utilizó una metodología cualitativa, de carácter exploratorio-descriptivo que, a partir de un estudio de casos de 12 unidades educativas que imparten educación parvularia, buscó dar respuesta a los objetivos planteados.

La selección de la muestra fue dirigida y permitió escoger 12 unidades educativas con alta concentración de niños y niñas en contexto migratorio¹⁸. Además de esta variable, se utilizaron tres criterios de heterogeneidad; modalidad de administración (vía transferencia de fondos, administración directa Junji, Fundación Integra y Municipal), territorio (región de Antofagasta y Metropolitana) y nivel educativo (sala cuna, nivel medio y nivel de transición).

A continuación, se presenta el listado de unidades educativas que formaron parte del estudio, con sus respectivas variables:

¹⁸ Por contexto migratorio se entenderá a aquellos hijos/as de padres migrantes nacidos en Chile, o bien, niños y niñas extranjeros.

Cuadro 1: Muestra de unidades educativas.

| N° de caso | Región | Comuna | Modalidad de administración | Nivel observado |
|------------|---------------|------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| 1 | Antofagasta | Antofagasta | Fundación Integra | Nivel medio ¹⁹ |
| 2 | Antofagasta | Antofagasta | Administración directa Junji | Nivel medio |
| 3 | Antofagasta | Antofagasta | Administración directa Junji | Nivel medio |
| 4 | Metropolitana | Renca | Vía transferencia de fondos (VTF) | Sala cuna |
| 5 | Metropolitana | Lo Prado | Vía transferencia de fondos (VTF) | Nivel medio |
| 6 | Metropolitana | Santiago | Vía transferencia de fondos (VTF) | Nivel medio |
| 7 | Metropolitana | Recoleta | Administración directa Junji | Sala cuna |
| 8 | Metropolitana | Quilicura | Administración directa Junji | Sala cuna |
| 9 | Metropolitana | Estación Central | Fundación Integra | Nivel medio |
| 10 | Metropolitana | Independencia | Fundación Integra | Nivel medio |
| 11 | Metropolitana | Santiago | Fundación Integra | Sala cuna |
| 12 | Metropolitana | Estación Central | Establecimiento municipal | Nivel de transición 2 |

¹⁹ En el caso n°1 no fue factible realizar la observación de aula y entrevistas a los apoderados, debido al paro de funcionarios de la Fundación Integra desarrollado durante diciembre, lo cual coincidió con la visita programada a la región de Antofagasta. No obstante, se realizó la entrevista a directora, entrevista grupal a educadoras y entrevista a profesional de inclusión regional, cuya información se incorpora en el análisis integrado, pero no en un análisis intra-caso, dada la limitación metodológica de no contar con las fuentes de información de los niños, niñas y sus familias.

Las **actividades de levantamiento de información** que se realizaron para cada uno de los casos seleccionados se sintetizan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Técnicas de levantamiento de información y actores involucrados.

| Técnica | Actor / espacio | Cantidad |
|-------------------------------------|---|----------|
| Entrevistas individuales | Representante institución sostenedora (asesoras interculturales o encargadas de inclusión) | 1 |
| | Directora de unidad educativa | 1 |
| | Familias en contexto migratorio ²⁰ | 2 |
| Focus Group | Educadoras, asistentes de educación | 1 |
| Actividad participativa | Niños y niñas de niveles medio o transición | 1 |
| Observación no participante* | Aula de un nivel educativo | 3 días |

Fuente: elaboración propia.

*La observación en cada jardín infantil se realizó durante tres días, en los cuales se acompañó a un nivel educativo (sala cuna, nivel medio o nivel de transición), lo que permitió observar de manera sistemática a un mismo grupo durante tres jornadas, resguardando así, que se distinguieran aquellas prácticas y dinámicas que constituyen hechos aislado, de aquellas que son recurrentes.

2.3. Matriz metodológica

A partir de la revisión de antecedentes teóricos y marco normativo, y en línea con los objetivos del estudio, se definió una matriz de dimensiones y subdimensiones que guiaron tanto el levantamiento de información como su posterior sistematización y análisis. Esta matriz surge de la revisión bibliográfica, además de incorporar la mirada del equipo de trabajo y los comentarios de la contraparte técnica.

La matriz de dimensiones permitió recabar toda la información necesaria para caracterizar el proceso de inclusión de niños y niñas en contexto migratorio en la educación parvularia, para lo cual se establecieron tres niveles que organizaran de forma sistémica el análisis: comunidad, unidad educativa y aula.

Para el nivel de comunidad, se definió la dimensión "Contexto migratorio y vínculos comunitarios e institucionales", que apunta a recoger la trayectoria migratoria de las familias, los soportes con los que contaron y el rol del jardín en este proceso.

Para el nivel de unidad educativa, se diseñó la dimensión "Promoción de una cultura de inclusión", la cual profundiza en la política pública (normativa, orientaciones), instrumentos de gestión que han logrado desarrollar los jardines, las prácticas para la inclusión que se han desplegado en cada unidad

²⁰ Del total de entrevistas, se realizaron dos con familias haitianas que no hablen español, cuya conversación fue facilitada por un intérprete de creole haitiano. Esta decisión, se basó en el resguardo del principio de inclusión de familias cuyo idioma no es el español.

para favorecer la inclusión y las dinámicas entre los diversos actores que facilitan u obstaculizan la educación intercultural.

Por último, para el nivel de aula se formuló la dimensión "Interacciones cotidianas en el espacio educativo", que permitió levantar aquellas dinámicas y prácticas que se presentan en aula y que son desprendibles de la observación no participante, permitiendo identificar si la experiencia educativa de niños y niñas en contexto migratorio presenta diferencias en el trato y promoción de oportunidades de aprendizaje respecto a niños y niñas chilenos.

Cuadro 3: Matriz de dimensiones, sub dimensiones y variables.

| Dimensiones | Sub Dimensiones | Variables |
|---|---|---|
| Contexto migratorio y vínculos comunitarios e institucionales | Trayectoria migratoria de niños, niñas y sus familias | Situación migratoria de la familia |
| | | Procesos de adaptación de la familia |
| | | Trayectoria en el sistema educativo de niños y niñas |
| | | Proyección educativa de niños y niñas |
| | Vínculos comunitarios | Relación con redes comunitarias |
| | | Barreras de acceso a las redes comunitarias |
| | Vínculos institucionales | Relación con redes institucionales |
| | | Barreras de acceso a las redes institucionales |
| | | |
| Promoción de una cultura de inclusión | Políticas educativas para la inclusión | Orientaciones y normativa institucional para la inclusión |
| | | Mecanismos de acceso a la educación parvularia |
| | | Herramientas de gestión para la inclusión |
| | Dinámicas de inclusión educativa | Relación entre la comunidad educativa |
| | | Relación entre las familias en contextos migratorios y las educadoras |
| | | Información y comunicación con las familias |
| | | Apertura y valoración de la diversidad cultural |
| | Prácticas de inclusión educativa | Acceso y permanencia |
| | | Abordaje de diferencias socio-culturales |
| | | Adaptaciones curriculares |
| | | Formación y herramientas para la inclusión |

| Dimensiones | Sub Dimensiones | Variables |
|--|--|--|
| Interacciones cotidianas en el espacio educativo | Clima emocional | Expresión de cariño |
| | | Postura y cercanía física |
| | | Trato individual personalizado |
| | | Expresión de sentimientos y empatía |
| | | Equidad de género |
| | | Clima de entretención, relaxo y comodidad |
| | | Reconocimiento al esfuerzo |
| | | Posibilidad de movimiento y desplazamiento pertinente |
| | | Fomento de la autonomía y protagonismo |
| | | Promoción de la participación |
| | | Respeto a la integridad |
| | | Bienestar en la alimentación |
| | | Bienestar en los distintos espacios físicos |
| | | Oportunidades de aprendizaje |
| | Experiencia de aprendizajes desafiantes | |
| | Integración lingüística | |
| | Conexión con elementos culturales e identitarios | |
| | Adaptaciones curriculares con pertinencia cultural | |
| | Ambientes del aula con pertinencia cultural | |
| | Material didáctico inclusivo y pertinente | |
| | Oportunidades equitativas de desarrollo cognitivo | |
| | Encuentro intercultural | Vínculo entre las educadoras y las familias en contexto migratorio |
| | | Relación en instancias planificadas de intercambio con familias en contexto migratorio |
| | | Mecanismos de comunicación hacia las familias en contexto migratorio |
| | | Intercambio positivo entre los niños y niñas |

2.4. Análisis de la información

El análisis del material producido a partir del levantamiento de información en los jardines infantiles y establecimiento educacional, se trabajó en base al análisis de contenido, el que buscó organizar la información recogida a partir de códigos que permitieron reunir diversas fuentes de producción de datos (observación, entrevistas individuales, focus group, actividad participativa con niños y niñas y revisión documental) en base a códigos comunes. Como estructura base se utilizó la matriz de dimensiones que se presenta en el apartado 2.4 de este informe.

El plan de análisis contempló cuatro fases. La fase 1, **análisis de casos**, apuntó a presentar los principales hallazgos de cada unidad educativa, en un formato de estudio de caso, con el fin de dar cuenta de manera integrada de cada contexto con sus particularidades, buscando una descripción e interpretación de las dinámicas y prácticas en el espacio educativo.

La fase 2 consiste en el **análisis integrado de la información**, en el que se integran los resultados de los 12 casos, a través de la revisión de diferencias y similitudes respecto a cada una de las dimensiones de análisis. Así, se identificaron aquellas barreras y facilitadores para garantizar el acceso a educación parvularia de todos los niños y niñas, la perspectiva de las familias en relación al proceso de inclusión y la percepción de las educadoras respecto a los desafíos que ha implicado. Además, se indagó en las posibles diferencias respecto a las interacciones entre adultos, entre adultos y niños y niñas y entre niños y niñas observadas, asociadas a una determinada modalidad de administración, territorio o nivel educativo.

Luego, en la fase 3 se realizó un **análisis de los principales hallazgos y conclusiones**, el cual fue estructurado a partir de la matriz de dimensiones y desarrollado sistematizando los resultados de las fases anteriores, permitiendo establecer las conclusiones más relevantes. Estas fueron profundizadas a partir de la revisión del marco teórico y comentarios del asesor en migraciones del estudio.

Finalmente, la fase 4 se orientó a la **formulación de recomendaciones** a la política pública, las cuales emergen de las reflexiones del taller de expertos, hallazgos de los estudios de casos y la revisión bibliográfica.

En particular, el propósito del taller de expertos fue validar las conclusiones del estudio e identificar las estrategias más pertinentes para abordar los desafíos a la política pública, así como proponer líneas emergentes de investigación sobre la inclusión de niños y niñas en contexto migratorio en el sistema de educación parvulario.

Los participantes del taller²¹ fueron convocados en base a su experiencia en ámbitos asociados a migración transnacional, desarrollo infantil temprano, salud pública y educación parvularia.

2.5. Consideraciones Éticas

Para resguardar el cumplimiento de los estándares éticos necesarios para el desarrollo de la investigación, especialmente, en la etapa de trabajo de campo, se siguieron los lineamientos establecidos en el proyecto “The Ethical Research Involving Children” (ERIC) (Graham, et. al., 2013), así como las orientaciones entregadas por un comité de ética externo integrado por profesionales de la Universidad Católica²².

El comité de ética revisó y validó todos los protocolos del trabajo de campo y de abordaje de situaciones críticas que se utilizaron durante la etapa de levantamiento de información; protocolo de acceso a las unidades educativas, protocolo para gestionar consentimientos informados, protocolo de seguridad de la información, protocolo de recolección de información, protocolo de actuación ante situaciones de vulneración de derechos y el plan de manejo de ante eventos adversos.

Asimismo, el comité de ética aprobó los formatos de consentimiento para las entrevistas realizadas a directoras, educadoras, apoderados y representantes de las instituciones sostenedoras, junto con el consentimiento adicional de apoderados para la observación no participante a niños y niñas en el espacio educativo. Por último, el comité autorizó el uso de los formatos de asentimiento para la observación no participante y la actividad grupal con niños y niñas.

Toda esta documentación se encuentra disponible en el anexo 1 del presente informe.

²¹ En el taller de expertos participaron los siguientes profesionales: Daniela Aldonay (UDD), Cristián Altamirano (Ciudad del Niño), Ana María Cabello (CEDEP), Anita Díaz (Subsecretaría Ed. Parvularia), Isabel Jiménez (Municipalidad de Renca), Daniel Larenas (UDD), Verónica Más (Subsecretaría Ed. Parvularia), Miguel Yaksic (UC).

²² El comité de ética estuvo compuesto por las siguientes profesionales: Alejandra Santana, Javiera Farías, Natalia Hernández, Andrea Leisewitz y María Eugenia Torres.

3. Capítulo 3: Análisis integrado de facilitadores y obstaculizadores para la inclusión

a. Contexto migratorio y vínculos comunitarios e institucionales

Trayectoria migratoria de niños, niñas y sus familias

La **situación migratoria de los niños, niñas y sus familias** se caracteriza por tener como principal motivación para arribar a Chile la búsqueda de mejores oportunidades laborales que les permitan acceder a mayores condiciones de bienestar y calidad de vida para su familia, lo cual es declarado por familias de diversas nacionalidades. Respecto a los apoderados venezolanos se puntualiza en la compleja situación político-social del país actualmente.

No obstante, desde los expertos en migración se enfatiza que éste es un fenómeno mucho más complejo que no responde a causas unidimensionales, tal como podría entenderse al atribuir a la búsqueda de mejores oportunidades laborales. Las explicaciones estarían dadas por las teorías de las redes y las transnacionales; en este sentido, la migración constituye un proyecto estratégico familiar donde el que migra y su familia son interdependientes y se apoyan mutuamente durante todo el proceso. Las redes, a su vez, potencian la migración una vez que se inició, al reducir los costos de la migración del que sigue.

Si bien el apoyo de las redes familiares destaca, se identifica que son familias que se encuentran en un estado de vulnerabilidad vinculado a la situación laboral, las redes de apoyo y las barreras legales e institucionales. Respecto a lo primero, se identificaron experiencias de condiciones laborales inestables, dificultad para encontrar trabajo y precarización del trabajo al que acceden (bajos sueldos).

“no te dan empleo porque no tienes papeles y así entonces te ofrecen el sueldo que ellos quieren pero no tienes derecho a exigir como no tienes todavía documentación para poder trabajar tienes que recibir lo que te dan nada más, esas son cosas que la gente no entiende, que dicen “ah es que los colombianos dañaron el trabajo que cobran menos”, no es que uno cobre menos sino que cuando llegas al país que sea y vos seas migrantes lo que te exijas eso recibes” (entrevista apoderado 1, caso 3).

En cuanto a la segunda variable, se ha reconocido que la posibilidad de postular a trabajos mediante contratos y con jornadas extendidas sólo sería posible para un integrante de la familia (generalmente es el padre quien lo hace), dado la dificultad de contar con redes de apoyo para el cuidado de los niños y niñas, lo cual ha incidido en que son las mujeres, quienes generalmente asumen el rol de cuidado, quienes quedan excluidas de participar laboralmente. En este contexto, el acceso a la educación parvularia se ha constituido como un elemento de soporte que ha facilitado su inserción. Por último, las barreras administrativas se han presentado en la regularización de su situación migratoria y obtener residencia.

El **proceso de adaptación de las familias** se ha caracterizado por ser diverso y presentar facilitadores y dificultades de distinto orden. Como elemento facilitador de este proceso, se reconoce que la mayoría de las familias contaban con familiares cercanos o cercanos que llegaron a vivir a Chile de manera previa, lo cual les permitió contactarse de manera más expedita con las instituciones de salud y educación, y conocer determinadas costumbres que han identificado como diferentes respecto a sus países de procedencia.

“tenía una vecina que me informaba todo porque ella tiene más de seis años. Es de mi nacionalidad también. Vivíamos juntas, pero ella se cambió de pieza. Pero seguimos viviendo súper cerca, entonces tenemos mucha comunicación (...). Ella siempre me informaba, porque yo al principio no sabía a qué consultorio ir, ella fue la que me decía todo, me enseñaba y ahí fui aprendiendo y ya conozco y voy haciendo todo sola” (entrevista grupal apoderadas, caso 7).

La reunificación que experimentaron los niños y niñas con familiares que ya se encontraban viviendo en Chile no ha estado exenta de dificultades, dada la distancia que enfrentaron (de meses o años) con figuras de apego significativas para ellos (tales como padres, hermanos, abuelos), lo cual ha tenido impacto en las relaciones a nivel familiar, requiriendo reconstituir estas dinámicas que se vieron suspendidas.

En cuanto a las barreras instrumentales, entendidas como prácticas cotidianas para la adaptación, las familias destacan los problemas para adaptarse al clima, lo cual habría tenido como consecuencia que muchos niños y niñas se enfermaran en un comienzo, frente a lo cual las familias describen que “aprendieron” a abrigoarlos, gracias al apoyo y recomendaciones de familiares, amigos chilenos y educadoras del jardín infantil.

Desde los adultos se hace hincapié en las dificultades para entender e incorporar costumbres de la idiosincrasia chilena, expresado en el desconocimiento de algunas palabras o uso de modismos, que habría traído problemas de comunicación en contextos cotidianos, principalmente al exterior del jardín infantil, en actividades tales como realizar compras o entender instrucciones.

El acceso a espacios laborales también ha sido un obstáculo en el proceso de adaptación debido a las trabas administrativas para contar con la documentación que les permita postular a trabajos mejor remunerados y pertinentes a sus profesiones u oficios, lo que ha incidido en trabajos más precarios e informales. Además, los apoderados identifican la dificultad para compatibilizar el acceso a trabajos de jornada completa con el cuidado de sus hijos e hijas, debido al horario regular de los jardines infantiles (8:30 a 16:30 hrs). Si bien existe jornada extendida en algunas de las unidades visitadas, se declara que es complejo acceder a un cupo sin contar previamente con un certificado de encontrarse trabajando.

A nivel conductual, el proceso de aculturación de la familia refleja ritmos de adaptación diferentes entre padres e hijos. Esto es manifestado como una preocupación por algunos apoderados, quienes perciben con preocupación que sus hijos e hijas incorporen con mayor facilidad costumbres y vocabulario de la cultura chilena, lo cual, desde la mirada parental, incidiría en una pérdida de

elementos identitarios de sus países tales como canciones del folklore nacional, alimentación y modismos.

“le digo a mi hijo que le hago una arepa y me dice que no, que quiere sopaipilla, y me da un sentimiento y le digo que los venezolanos comemos arepas y dice que no, que quiere sopaipillas (...). O le digo a la (hija) que le cantemos cumpleaños al abuelo y canta cumpleaños en chileno, y ya es demasiado” (entrevista apoderada 1, caso 4).

Esta situación se complejiza aún más en las familias que no hablan español, lo que incide en su inserción laboral, interacción cotidiana con personas que hablan español y relación con los servicios sociales (servicios de salud, municipio). Esta situación aparece principalmente en las relaciones que deben establecer las familias para acceder a prestaciones sociales, recibiendo indicaciones y orientaciones que no siempre son comprendidas correctamente, impactando en las prácticas cotidianas de las familias. Esta exclusión de las familias por la barrera idiomática, presenta el riesgo de exclusión de las familias que no logran insertarse social y culturalmente.

Desde la percepción de algunas educadoras, esta barrera presenta una distinción de género, asignado a los hombres un mayor dominio del idioma español respecto a las mujeres, lo cual atribuyen a que son una cultura machista. Este supuesto, se ve reforzado por los escasos espacios de participación que logran identificar las apoderadas en los cuales ellas podrían participar para aprender el idioma local.

Frente a la dificultad de comunicarse, se identificó que algunos municipios (Recoleta y Quilicura) han gestionado localmente intérpretes en los servicios de salud y educación para facilitar la comunicación entre los profesionales de ambos sectores y las familias que asisten con sus hijos e hijas.

A partir de lo anterior, destacan las atribuciones que realizan algunos equipos técnicos de las características del proceso de adaptación, según la nacionalidad de las familias, coincidiendo en que las familias de Perú cuentan con mayores redes familiares que les otorgan apoyo para cuidar a los niños y niñas, mientras que las familias venezolanas y colombianas se adaptan rápidamente dado que tiene una cultura y creencias similares a las chilenas, para finalmente, hacer énfasis en que la adaptación de los haitianos es la más compleja por la baja apropiación del lenguaje y cultura tan distinta. Esto último lo atribuyen a las diferentes formas de vincularse con los servicios de salud, al cuidado comunitario de los niños y niñas y a las pautas de alimentación.

Finalmente, destacan las experiencias de discriminación y racismo que vivenciaron algunas familias en sus contextos comunitarios, lo cual fue manifestado principalmente por las familias haitianas, quienes declaran haber vivenciado agresiones verbales en la vía pública (insultos racistas y discriminatorios).

“yo encuentro que las personas de Chile son racistas, entonces para mí se me hace difícil de adaptarme. Los chilenos tratan muy mal al extranjero. [Ha sido] muy difícil. Todavía me cuesta, un país frío, como te digo, la gente humilla, me estoy acostumbrando a esta vida” (entrevista apoderada 2, caso 12).

Vínculos comunitarios

El establecimiento de **redes comunitarias** constituye un soporte fundamental en la inserción de las familias, lo cual se manifiesta en los vínculos con la familia extensa, relación que les ha permitido colaborar en temas domésticos, en la búsqueda de trabajo y en traspasar información que facilite su inserción (regularización de visa, obtención de vivienda, protocolos de atención en salud y educación, etc).

Asimismo, se identifica que las principales redes comunitarias están constituidas por los propios migrantes, así, hay familias que han establecido vínculos con sus coterráneos, los cuales conocieron por familiares, en los lugares de trabajo, el jardín o virtualmente (páginas de Facebook y grupos de whatsapp). Estas redes les han facilitado la entrega de información respecto a procesos administrativos y de características culturales locales.

“hay muchas páginas de la comunidad venezolana como red de apoyo para venezolanos en Chile, y ahí nosotros hacemos las preguntas y nos entendemos, porque hay veces que no logramos entendernos acá, porque ustedes hablan distinto a nosotros” (entrevista apoderada1, caso 4).

No fueron identificadas desde los apoderados otras redes significativas con las cuales hayan establecido algún contacto permanente.

Desde algunos equipos de educadoras se identifica que las familias se reúnen de acuerdo a su nacionalidad, para compartir en instancias sociales y comunitarias (cumpleaños, celebraciones, actividades del jardín infantil) y para apoyarse en el cuidado de los niños y niñas.

Asimismo, se menciona desde algunos equipos que no todas las familias establecerían vínculo con redes comunitarias, cuya reticencia la atribuyen a que las familias migrantes tienen un foco de preocupación en trabajar y lograr estabilidad económica, lo cual les ha impedido vincularse de manera más activa en espacios de participación que las unidades educativas promueven.

Acceso a redes institucionales

En cuanto a los servicios sociales, se reconoce desde las familias y educadoras que los principales vínculos con **redes institucionales** que establecen las familias son con el jardín infantil y, luego, con los servicios de salud.

Según lo declarado por las educadoras, con el sector de salud no se identifican barreras para el acceso ni la atención oportuna. No obstante, manifiestan como una barrera las débiles estrategias para comunicarse con familias que solo hablan creole, las cuales quedarían desprovistas de la información necesaria respecto al diagnóstico y tratamiento. Además, se plantea que existiría una reticencia cultural de estos apoderados para utilizar medicamentos, lo cual atribuyen al bajo acceso a la salud pública en Haití, frente a lo cual recurren preferentemente a remedios caseros.

“no entienden la instrucción que le entrega la enfermera o el médico que los atiende, entonces cuando llegan, han llegado con el documento, con la hoja de atención, y nosotros le explicamos que remedio requiere, si requiere reposo, o cual es el cuidado que va a requerir o que necesita el niño, según lo indicado en la hoja, pero ese tipo de barreras, más bien por lo haitianos, por manejar el español” (entrevista directora, caso 9).

Desde las familias existe una percepción positiva de la atención, aunque se manifiestan algunas disconformidades con la oportunidad de esta (largas esperas) y tratamientos indicados. Cuando no han existido barreras para el acceso y con una atención de calidad, algunas familias lo asocian a características personales propias (modales, respeto, apertura), las que se configuran como facilitadores en estas instancias de relacionamiento institucional.

“esas cosas si me ha costado un poquito adaptarme; como le digo a mi esposo una de las cosas que tenemos que trabajar, trabajar y ahorrar es como para tener un buen proceso de atención en salud, quizás una isapre o una de esas otras cosas privadas que hay y pagar una clínica, porque a veces ir al SAPU pasamos 3 horas y decimos ya se le pasó la fiebre” (entrevista apoderada 2, caso 11).

Tampoco se identificó desde las familias otras instituciones que fueran relevantes o con la cuales hayan establecido contacto para recibir apoyo tanto económico como social.

Por último, desde la mirada de algunas directoras, se percibe que las familias migrantes tienen especial atención por responder con celeridad a los trámites administrativos (tales como postulación a beneficios sociales en la municipalidad, postulación al jardín infantil, inscripción para el registro social de hogares, inscripción en el servicio de salud familiar) a diferencia de las familias chilenas, lo cual daría cuenta de la preocupación por ser parte del sistema de protección social y estar al día con los requerimientos legales.

Integración de niños y niñas en el sistema educativo

Desde las familias se identifica que existen diferencias en la **inserción en el sistema educativo de niños y niñas** asociadas a la edad de ingreso, su experiencia previa en la educación parvularia y las principales dificultades que debieron enfrentar.

Respeto a los criterios que motivan la elección del jardín también son variables, identificándose que la mayoría de las familias realizó la elección motivados por la cercanía con su lugar de residencia y a la recomendación entregada por familiares o amigos que ya tenían a sus hijos o hijas en la respectiva unidad educativa.

Además, se identificó que algunas unidades educativas son elegidas por el reconocimiento como espacios donde prima la apertura hacia las familias extranjeras, lo que ha motivado la matrícula a pesar de la distancia que pueda tener de su residencia. Este aspecto fue particularmente destacado en la escuela visitada, cuyo sostenedor municipal (DAEM) ha orientado la decisión de la matrícula de

las familias dado su carácter “multicultural”, lo que ha incidido en que el 65% de la matrícula es de extranjeros.

“cuando fui al DAEM me hablaron de otra escuela, pero me explicó que en la otra escuela había más niños de nacionalidad chilena y acá más niños de diversidad de nacionalidad y que eso era como un punto a favor para que el cambio no fuera tan brusco, ya que se encontraban niños venezolanos, colombianos, haitianos y había como la diversidad (...) no iba a ser como tan brusco” (entrevista apoderada 1, caso 12).

En este contexto de fuerte necesidad de trabajo, la **inserción de los niños y niñas en el jardín infantil**, fue una gestión prioritaria para las familias, quienes tal como se identificó, visualizan en la unidad educativa uno de los servicios sociales más relevantes en su proceso de adaptación.

“como apoyo realmente para mí, el jardín, nos acogieron, nos dieron el cupo para el niño, para la niña, nos brindan ropa, nos relacionan en las actividades, que si ferias culturales, intentan que se integren las culturas, tratan de incluirnos en esa parte” (apoderado 1, caso 9).

Desde la mirada de los adultos se identifica que la mayoría de los niños y niñas (tanto chilenos como extranjeros) experimentan un período natural de adaptación debido a la interrupción de lactancia materna y la distancia con sus figuras principales de cuidado. Frente a esta constatación, desde las educadoras se realizan algunas atribuciones específicamente a las familias migrantes peruanas y colombianas, identificando que tendrían mayores dificultades debido a las diferencias en los hábitos alimenticios. Esta situación no es problematizada por las familias, quienes señalan que los niños y niñas se han podido adaptar a ambas pautas alimenticias, la de la casa y el jardín.

Frente a la **proyección educativa de los niños y niñas**, todas las familias manifiestan su intención de que sus hijos e hijas continúen en el jardín infantil al que asisten hasta que les corresponda ingresar a pre-kinder, lo cual argumentan por la alta valoración que tienen de la unidad educativa respectiva. Destacan el trato afectuoso hacia los niños y niñas y el respeto que han recibido de parte del equipo de educadoras, no identificando ninguna situación de discriminación hacia ellas en este espacio.

Una problemática asociada, que, si bien apareció de manera acotada en una comuna, es relevante por el impacto que tiene en la proyección educativa, es la oferta insuficiente de matrícula del nivel pre-kinder (nivel de transición 1), dado que prácticamente no lo imparten los jardines infantiles y al no ser obligatorio en los establecimientos educacionales, no todos cuentan con cupos disponibles. Esta situación ha tenido como consecuencia que niños y niñas queden impedidos de asistir a este nivel y deban retomar su trayectoria en kínder.

Frente a esta situación, los equipos de educadoras manifiestan su preocupación tanto por este problema como por la poca articulación que han establecido entre unidades educativas (jardín infantil a establecimiento educacional) para resguardar una transición entre niveles de la educación parvularia que sea más fluida y atendiendo las necesidades que los párvulos tienen en esta etapa.

b. Prácticas y dinámicas de promoción de una cultura de inclusión

Orientaciones y normativa para la inclusión

Las instituciones sostenedoras de las unidades educativas han desarrollado distintas **orientaciones y normativas** para favorecer la inclusión de los párvulos en las salas cunas y jardines infantiles, especialmente de aquellos niños y niñas con necesidades educativas especiales y pertenecientes a pueblos originarios.

Estas orientaciones institucionales para la inclusión les han permitido a los equipos educativos contar con los elementos conceptuales y operativos para enfrentar la creciente incorporación de niños, niñas y sus familias en contexto migratorio a las unidades educativas, sin embargo, en opinión de los equipos educativos han sido escasas. En cuanto a los protocolos de priorización de ambas instituciones para acceder a los jardines, se identificó que Junji hasta el año 2018 contaba con un criterio de prioridad por ser hijo/a de familias en situación migratoria irregular, situación que no se aplicaría el año 2019 en que ambas instituciones (Junji y Fundación Integra) priorizan por criterios de vulnerabilidad social.

“porque son irregulares [los haitianos], y al no teneres los papeles, pasan a ser prioridad, según Junji. Entonces igual eso nos preocupa porque si hay personas que se esfuerzan por trabajar, por tener un trabajo, por darle mejor calidad de vida a sus hijos, necesitan igual una sala cuna” (directora, caso 5).

Por otro lado, tanto Junji como la Fundación Integra proveen acompañamiento a las unidades educativas a través de asesoras interculturales o profesionales de inclusión, quienes se desempeñan en el nivel regional, para favorecer el proceso de reflexión de los equipos educativos respecto a la inclusión y la incorporación de elementos que promuevan la multiculturalidad en los jardines infantiles y salas cuna, especialmente en aquellos con alta concentración de niños, niñas y familias en contexto migratorio.

“llegan a este espacio en Chile donde es completamente diferente y las tías cuestionan mucho, por qué no lo llevan al doctor, por qué se comió no sé ya llega tomado de desayuno y no quiere recibir la leche acá en el jardín, por qué las familias no logran como hacer la relación ponte tú en cuanto a los temas de normas, normas y límites de crianza, entonces en eso yo también trato de acompañar a los jardines visibilizando este contexto inclusivo en donde hay que hacer una especie de colaboración mutua” (profesional de inclusión, caso 11).

Generalmente el apoyo de parte de estas asesoras está centrado en incorporar la perspectiva intercultural de forma transversal en las acciones de las unidades educativas, a través de tres elementos. En primer lugar, mediante acciones para la incorporación de contenidos curriculares y estrategias pedagógicas para conectar con elementos culturales e identitarios de niños, niñas y sus familias. En segundo lugar, por medio de la asesoría para la habilitación de espacios y materiales didácticos que promuevan la integración cultural de los párvulos. Y, finalmente, fortaleciendo el

trabajo con familias, mediante el establecimiento de estrategias concretas que favorezcan la participación de los apoderados en las actividades de las unidades educativas.

No obstante, es posible identificar diferencias entre las instituciones sostenedoras en relación al apoyo a las unidades educativas para la inclusión. Si bien Junji y la Fundación Integra destacan por establecer una relación de apoyo metodológico más cercana a los jardines infantiles, la coordinación territorial de salas cunas y jardines infantiles del Servicio Local de Educación de Barrancas en la región metropolitana, no cuenta con estrategias concretas para orientar acciones de inclusión a los jardines infantiles y salas cunas de su dependencia.

Por otro lado, la escuela que se incorporó al estudio para indagar en las estrategias de inclusión a niños y niñas en contexto migratorio en el nivel de transición 2 (NT2), presenta barreras institucionales de tipo administrativo que impide un adecuado abordaje de la situación de los párvulos; toda vez que los recursos provistos por la Subvención Escolar Preferencial (SEP) focalizan en situación de vulnerabilidad, sin embargo, las familias en situación migratoria irregular no pueden acceder a los instrumentos estipulados para su priorización (como el registro social de hogares).

“nosotros en el año 2013 teníamos un presupuesto de subvención SEP de 350 millones de pesos, en el año 2018 nosotros trabajamos con un presupuesto 50 millones de pesos y ya para el año 2019 yo creo que va bajando más, porque ya los prioritarios van a ser cerca de un 25% y no es que nuestras familias no sean prioritarias, sino que no lo pueden demostrar ante la legislación que existe en estos momentos” (entrevista director, caso 12).

En relación a los **mecanismos de acceso a la educación parvularia**, destaca como un elemento transversal en las unidades educativas la poca claridad sobre los criterios y mecanismos de priorización de las familias, lo que genera tensiones entre los apoderados de origen chileno y favorece la estigmatización de las familias en contexto migratorio. Frente a esta situación, se identifica que una minoría de las salas cunas y jardines infantiles han implementado acciones de abordaje de dichas tensiones, a través de la labor pedagógica que realizan las directoras informando a las comunidades educativas sobre los criterios de priorización actualmente vigentes.

En cuanto a las **herramientas de gestión para la inclusión** que se implementan desde las propias unidades educativas, las directoras y equipos educativos dan cuenta que han debido generar, de forma autónoma estrategias para responder adecuadamente a la creciente incorporación de niños, niñas y familias en contexto migratorio a las salas cunas y jardines infantiles, tales como incorporación de diccionarios creole-español, materiales atingentes culturalmente, adecuación de vocabulario de las educadoras para la comprensión de todos los niños y niñas, actividades multiculturales con la comunidad educativa, nuevas instancias de participación de los padres, etc.

En este proceso se han desplegado acciones de inclusión auto-gestionadas que – en algunos casos – han sido difíciles de implementar, dada la magnitud y rapidez del cambio demográfico en la matrícula de las unidades educativas. Esta situación es especialmente crítica en las salas cunas y jardines infantiles a los que en el último tiempo se han incorporado párvulos de origen colombiano, dominicano, haitiano y venezolano, dado que contaban con experiencias previas de integración de familias provenientes de Bolivia y Perú, casi de forma exclusiva.

Un elemento que las directoras identifican como facilitador para avanzar en la inclusión, es la definición de proyectos educativos institucionales (PEI) interculturales, que reconocen las características de los párvulos y sus familias de origen como sello de la gestión de las salas cuna y jardines infantiles, los cuales han tenido como principal valor que alcanzan este reconocimiento como producto del trabajo colectivo con las familias, pero que no necesariamente ha derivado en prácticas interculturales institucionalizadas. También fue posible identificar unidades educativas que teniendo otros sellos educativos (principalmente ecológico) realizan acciones regulares que le dan valor a la diversidad cultural de las comunidades educativas y realizan acciones de inclusión activas de niños, niñas y sus familias en contexto migratorio.

Por otro lado, se destaca la gestión de un jardín infantil que desarrolló un programa de interculturalidad que les permitió planificar, monitorear y evaluar con las familias estrategias que favorecieran la integración de los párvulos y sus familias migrantes. Así, se avanzó en abordar integralmente la situación de los niños, niñas y sus familias en contexto migratorio a través de diversas acciones.

Entre las acciones institucionales implementadas por el programa, destaca la actualización del catastro de párvulos extranjeros y en situación migratoria y la traducción al creole de una serie de documentos institucionales, tales como la visión y misión y comunicativos con información específica del funcionamiento del jardín infantil a los apoderados. Además, toda la señalética que se utiliza considera imágenes de niños y niñas de distintos países de origen.

En el ámbito pedagógico, se aseguran que los recursos didácticos consideren la interculturalidad y realizan representaciones y lecturas de cuentos con historias de niños y niñas migrantes y pertenecientes a pueblos originarios.

En relación al trabajo con familias, el programa considera múltiples estrategias: comunicar a los apoderados en la primera reunión de apoderados sobre la existencia del programa, promover la participación a través de actividades en aula (preparación de comidas típicas, lectura de cuentos, trabajo en la huerta, etc.), celebración de días nacionales de todos los países presentes en la unidad educativa, celebración del día de la interculturalidad, etc.

Las unidades educativas han establecido algunas coordinaciones con instituciones y servicios públicos para favorecer el bienestar de los párvulos en contexto migratorio. Si bien los vínculos institucionales de las salas cuna y jardines infantiles son diversos, destaca la relación con los servicios de salud primaria, con los cuales se han establecido acuerdos de trabajo conjunto para asegurar la atención en salud de todos los niños y niñas, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad producto de las barreras culturales e idiomáticas.

“este niño que te contaba que tiene parálisis cerebral es haitiano, y vinieron las asistentes sociales de la corporación. (traductor) los acompañó a la municipalidad para entender de qué se trataba el proceso de registro nacional de discapacidad, están las redes, funcionan y se mueven. Siento que en esos términos formales estamos bien” (entrevista directora, caso 4).

Asimismo, se destaca la coordinación con programas sociales municipales para asegurar la protección de los niños y niñas en contexto migratorio e, incluso, la vinculación con el Servicio de Registro Civil e Identificación para favorecer la regularización de la situación migratoria de las familias en el país.

Dinámicas de inclusión educativa

En general, se identifican **relaciones cordiales y respetuosas entre los apoderados** en las comunidades educativas visitadas. Según las directoras, educadoras y apoderados entrevistados no se han presentado situaciones de discriminación, racismo o xenofobia ni entre adultos, ni entre niños y niñas.

“a la semana que la niña había comenzado acá, las tías hicieron una reunión para presentarme, todos los apoderados estuvieron. Hablaron de las cosas de sus hijos, cómo son, todos interactuamos ahí, nos pudimos conocer” (entrevista apoderado, caso 6).

En todo caso, en algunas unidades educativas existe la percepción de que se establecen relaciones más estrechas entre los apoderados que comparten el mismo origen, conformándose grupos de apoyo entre apoderados de una misma nacionalidad, con el propósito de proveerse soporte mutuo y traspasarse información útil, tanto sobre servicios y redes institucionales como de las dinámicas culturales nacionales.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, algunas familias chilenas han manifestado resquemores asociados a la priorización de las familias en contexto migratorio en el proceso de postulación y matrícula de sus hijos e hijas a las unidades educativas, situación que – en general – es abordada por las directoras de las salas cuna y jardines infantiles a través de su función directiva, explicitando que los criterios de priorización de las familias no favorecen exclusivamente a las familias migrantes, sino que a todas las familias que se encuentren en alguna situación de vulnerabilidad.

Por otro lado, las relaciones entre los apoderados de la escuela se han visto afectadas por la creciente incorporación de familias en contexto migratorio. Según su director, existe una gran proporción de apoderados chilenos que le ha manifestado su disconformidad por la llegada de familias haitianas y, a raíz de esta situación, han decidido cambiar a sus hijos e hijas de establecimiento, aduciendo que el rezago escolar de los estudiantes haitianos producto de las dificultades para el dominio del idioma, disminuye el nivel educativo del establecimiento y perjudica al resto de los estudiantes. Frente a este escenario no se han logrado establecer estrategias institucionales para contener el traslado de estudiantes chilenos a otras escuelas.

“las familias chilenas, más los adultos que los niños, lamentablemente [son] xenófobos: ‘Oye la escuela se está llenando de negros’, ‘oye le dan el favor en todo a los haitianos’. Entonces los números nos dicen que los apoderados chilenos se están yendo a los particulares subvencionados, a los particulares, donde hay menor cantidad de niños migrantes” (entrevista director, caso 12).

En cuanto a las **relaciones que se establecen entre las educadoras y los apoderados** migrantes, se destaca un clima de respeto y valoración de la diversidad cultural, que se manifiesta en la disposición y motivación de las educadoras por desarrollar prácticas de inclusión, tanto a nivel pedagógico como de trabajo con familias.

En general, las instancias de encuentros entre educadoras y apoderados ocurren al momento de llegada y salida de los párvulos de las unidades educativas, donde se intercambia información cotidiana sobre la situación de cada niño y niña. Además, algunas unidades educativas realizan reuniones de apoderados en las que generalmente participa un número reducido de padres, madres o cuidadores, sin identificarse diferencias en cuanto a la nacionalidad de origen de los apoderados. Esta baja asistencia es atribuida por las educadoras principalmente al horario de la jornada laboral y no contar con apoyo para el cuidado de los niños y niñas.

Como se ha mencionado de parte de los apoderados migrantes, existe una alta valoración del rol de las educadoras, lo que identifican como un facilitador para el establecimiento de un clima de respeto y valoración de la diversidad.

“la tía es excelente, tiene muy buena comunicación con nosotros, con los niños (...) y reconoce el trabajo cuando participamos. O sea, (...) excelente, incluso el niño llega: ‘Mamá, no entendí’. Y yo a la vez: ‘Tía, el niño no entendió esta actividad, me puede explicar’. ‘Sí como no, venga para reforzarlo’. Muy buena comunicación entre todos” (entrevista apoderada 1, caso 12).

Asimismo, los apoderados migrantes destacan positivamente la preocupación de parte de los equipos educativos por favorecer las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los niños y niñas, tales como el valor de la socialización entre niños, el aprendizaje y el trato afectuoso de parte de las educadoras. Esta situación difiere de la experiencia que tenían respecto a la educación parvularia en sus países de origen, sin distinción de nacionalidad, en los cuales los jardines infantiles funcionarían más como “guarderías” sin otorgar tanto énfasis al desarrollo infantil.

“si veo que nos brindan información, y veo no sé si es que como son mis primeros niños que yo veo que aquí es diferente porque veo como relacionan, como todo juego tiene sentido para que ellos vayan relacionan sus habilidades motoras, y vayan creciendo, que no es solo jardín voy a estudiar, voy aprender las vocales, voy a escribir, no; sino que es que voy a aprender a cepillarme a ser independiente, a manejar a aprender las cosas a través de juego” (entrevista apoderada 1, caso 9).

No obstante, un tema que representa especial preocupación para algunos de los apoderados migrantes dice relación con el proceso de aculturación de sus hijos e hijas y las dificultades que como adultos experimentan para mantener y traspasar las tradiciones y costumbres de sus países de origen. Si bien en las unidades educativas se realizan acciones para fomentar la valoración por la diversidad y fortalecer la identidad de los párvulos, este elemento resulta inevitable dada la naturaleza de los procesos de adaptación de los niños y niñas al país.

Por otro lado, sí existen elementos que pudiesen ser abordados desde la gestión de las unidades educativas para favorecer la inclusión, sin embargo, en ocasiones, se constituyen como obstaculizadores para dicho propósito.

Entre ellos, destacan especialmente las atribuciones que las educadoras realizan sobre las pautas de crianza y los estilos parentales de los apoderados según su nacionalidad de origen. En esta línea, las educadoras valoran positivamente a las familias colombianas y venezolanas, mientras que las de origen boliviano, haitiano y peruano son evaluadas de forma más crítica, valorando negativamente sus prácticas de manejo disciplinar, estrategias de cuidado de la salud, pautas de alimentación, etc.

“pero de que ha sido todo maravilloso no es cierto, porque son distintas formaciones, son distintos temperamentos, distinta alimentación, la idiosincrasia es completamente diferente (...) Entonces hay que adaptarse en que ellos tienen que ceder a nuestras pautas de crianza y de formación que tenemos, las distintas familias que llegan acá y nosotros también tenemos que ceder e incorporar que todos vienen con distintos conocimientos” (entrevista directora, caso 6).

Los prejuicios de las educadoras sobre el manejo disciplinar de los apoderados migrantes, usualmente están relacionados con considerar violentas o, incluso, abusivas las estrategias disciplinarias, principalmente, de apoderados de origen peruano y haitiano. Mientras que las prácticas disciplinarias de apoderados colombianos o venezolanos se consideran, en general, adecuadas y pertinentes.

“los venezolanos que han llegado son muy protectores, participan, los niños vienen con su cultura, en el lenguaje sobre todo están más avanzados. Se puede trabajar bien con ellos y se adaptaron fácilmente al sistema de acá y nosotros a ellos, porque hablamos el mismo idioma, o sea la cultura es muy parecida. En Haití no, son como que allá hay mucha pobreza, poco estímulo, poco apego con los niños también, son muy golpeadores, el desorden, la basura también” (entrevista grupal educadoras, caso 12).

“tienen clara conciencia de habilidades, preguntan de lo que están aprendiendo los chiquillos, esas expectativas están más adecuadas- están más en el ámbito pedagógico, las familias venezolanas se centran en lo pedagógico” (entrevista grupal educadoras, caso 11).

En ocasiones, las unidades educativas realizan talleres de habilidades parentales o charlas informativas para abordar las problemáticas asociadas a las prácticas de maltrato para el manejo disciplinar de niños y niñas que utilizan los apoderados.

En cuanto a las diferencias en los cuidados de salud, se producen tensiones en la relación entre educadoras y apoderados, dado que estas últimas identifican que existiría un bajo uso de los servicios de salud para tratar enfermedades de parte de las familias haitianas – lo que es significado como negligencia – quienes utilizarían métodos curativos no convencionales. Esta situación no es percibida por las familias, quienes manifiestan que acceden y adhieren a tratamientos.

“cuando tiene fiebre ‘no tía si yo le pongo aquí unas cositas y listo’, pero ahora ya por lo menos están comprendiendo, porque cuando uno hace primero una reunión de apoderados

con todas las familias nuevas y les explicas los deberes y los derechos y ahí les explico cómo funciona el tema de salud, un párvulo enfermo no puede ir al jardín, obviamente por las condiciones de que él no va a estar bien” (entrevista directora, caso 8).

Este punto se constituye como un factor crítico, dado que tiene implicancias tanto para las familias, que se ven enfrentadas a las exigencias para que asistan regularmente a los servicios de salud, como también para las unidades educativas, por los problemas que se producen al recibir a párvulos enfermos, tanto por el cuidado especial que requieren, como por el eventual contagio de las enfermedades entre el resto de los niños y niñas.

Usualmente, las salas cuna y jardines infantiles establecen contacto con los centros de salud para favorecer la atención de niños y niñas de origen haitiano, a través de distintos mecanismos, tales como: elaboración de formularios que detallan los síntomas de los niños y niñas, de manera de facilitar la comunicación entre los médicos y los apoderados; y vinculación con intérpretes o facilitadores lingüísticos que favorecen la comprensión de los apoderados sobre los cuidados médicos que requieren sus hijos o hijas.

Por último, las pautas de alimentación de las familias en contexto migratorio también producen tensiones en las unidades educativas, desde las cuales se manifiestan diferencias culturales respecto a la carga calórica de las comidas y los aliños, principalmente, lo que según las educadoras dificulta la adaptación de los párvulos al sistema de alimentación de las salas cunas y jardines infantiles.

Este punto se aborda de diversas maneras por las unidades educativas, de forma de asegurar el bienestar de los niños y niñas de acuerdo a cada caso, pero en general se utilizan prácticas que aseguren que los párvulos se alimenten adecuadamente de forma exitosa, tales como: cambio en las minutos de alimentación, solicitar a las familias que lleven su propia alimentación o sugerirles que modifiquen sus pautas de alimentación en casa, para que los niños y niñas se acostumbren con mayor facilidad, entregar flexibilidad en los horarios para que los niños y niñas se alimenten en sus hogares, dar la posibilidad de que los apoderados alimenten a sus hijos o hijas en las salas cuna y jardines infantiles, etc.

“hemos tenido buena recepción, porque se les explica que es por el bien del niño, porque si bien es cierto tenemos un niño que no se tomó la leche y no almorzó, no lo podemos tener todo el día sin alimentarse, porque no podemos tener un niño si no se alimenta en todo el día, entonces frente a la necesidad de ellos mismos que están trabajando han tenido que trabajar eso” (entrevista grupal educadoras, caso 11).

Prácticas de inclusión educativa

Las prácticas de **abordaje de las diferencias socio-culturales** en el espacio educativo que los equipos educativos despliegan se pueden estructurar en dos niveles: curricular-pedagógico y de participación de las familias.

En ambos niveles, el idioma se identifica como un obstaculizador para la inclusión de los niños, niñas y sus familias, especialmente para aquellos que no son hispanoparlantes. Aunque incluso para quienes hablan español, los modismos chilenos representan un desafío para la comunicación.

En todo caso, dada su creciente incorporación al sistema de educación parvularia, los principales problemas están asociados a la comunicación con familias de origen haitiano, aunque también se identifican dificultades de comunicación con otros grupos, tales como familias de origen chino, indonesio y sirio.

“este 2019 la sala cuna menor va a tener muchos haitianos, entonces que manden a alguien que pudiera comunicarse con estas personas y nosotros pudiéramos manifestarle los horarios, la estructura de nuestro jardín y lo que necesitamos de ellos como apoderados, organizar el proceso porque hay muchas cosas que ellos no saben, el sello del jardín no tiene idea” (entrevista grupal educadoras, caso 7).

Este elemento se identifica como particularmente problemático en el nivel de transición 2, dadas las exigencias del sistema respecto del manejo del lenguaje en esa etapa de desarrollo y los problemas de rezago escolar y dificultades para el logro de los aprendizajes que implica esta situación.

“yo creo que la principal barrera con las familias haitianas es la idiomática. Nosotros tenemos un niño que tiene parálisis cerebral (...). La mamá pensaba que los niños en la Teletón tenían que vivir en la Teletón y no quería llevarlo porque pensaba que se lo iban a quitar” (Entrevista directora, caso 4).

Las unidades educativas utilizan diversas estrategias para superar las barreras que impone el idioma, entre las que se cuenta, en primer lugar, la coordinación con facilitadores lingüísticos, o también denominados facilitadores interculturales, que se desempeñan formalmente en municipios o en servicios de salud y que realizan funciones de traducción e interpretación, exclusivamente, para las comunidades haitianas. En segundo lugar, se ha solicitado a apoderados haitianos que hablan español, que colaboren como intérpretes con familias que sólo hablan creole. En tercer lugar, se utilizan de traductores en línea, principalmente Google Talk, aunque el nivel de eficacia de esta alternativa es muy bajo. Por último, algunas unidades educativas cuentan con diccionarios español – creole que han sido elaborados especialmente para favorecer la comunicación en el contexto de educación parvularia, con la traducción de elementos cotidianos de uso en la sala cuna y jardines infantiles.

“a nosotros nos visita acá Argentina, que es una facilitadora intercultural haitiana y ella nos traduce todas las entrevistas con los papás que les cuesta más expresarse, o que les cuesta a ellos llegar a la información (...). Cuando viene Argentina son 2 o 3 horas que podemos estar acá” (entrevista grupal educadoras, caso 10).

En relación a las prácticas de inclusión implementadas a nivel curricular-pedagógico con los niños y niñas, se identifica un despliegue incipiente de parte de las educadoras de actividades con intención pedagógica que considere la naturaleza multicultural de los párvulos. Si bien se observan esfuerzos para realizar adaptaciones en el vocabulario y se incorporan elementos gráficos en las salas, en

general se desaprovechan instancias de aprendizaje basadas en la diversidad cultural de los niños y niñas y se constata una ausencia de estrategias pedagógicas para conectar con elementos culturales e identitarios de los párvulos.

Un ejemplo de esta constatación, es la conexión que se logró a partir de la lectura del cuento con niños y niñas, la cual fue apoyada por imágenes de colibrís de diferentes territorios, lo cual entusiasmó y conectó a los párvulos con sus países de origen mediante la valoración de la diversidad de su fauna.

En términos de material didáctico, se identifica que las unidades educativas cuentan con equipamiento adecuado y que considera la perspectiva intercultural, lo que favorece la valoración de las diferencias culturales de los párvulos y sus familias, dado que se utiliza música latinoamericana y están disponibles muñecos de múltiples colores de piel y países de origen. Además, los propios equipos educativos desarrollan iconografía relacionada con la diversidad cultural de los párvulos y sus familias, colgando banderas patrias y otros elementos identitarios.

En cuanto a la necesidad de implementar **adaptaciones curriculares** para favorecer la inclusión de niños y niñas en contexto migratorio, es posible identificar dos posiciones en los equipos educativos. Por un lado, existe un grupo de directoras y educadoras que plantean que es necesario ajustar los contenidos y estrategias pedagógicas para hacerlos más pertinentes a la realidad de los niños y niñas en contexto migratorio, dado que tanto el dominio del lenguaje como sus experiencias de aprendizaje previas deben considerarse para proveer experiencias significativas que promuevan su desarrollo integral. Mientras que existe otro grupo que considera que no es necesario implementar adaptaciones curriculares, dado que basta con asegurar estrategias de abordaje que consideren la perspectiva multicultural y favorezcan el reconocimiento de las experiencias previas de cada niño y niña.

“no sé si son adaptaciones curriculares propiamente tales, porque lo curricular contempla objetivos de aprendizaje, lo metodológico y son todos niños de dos años. Yo tal vez hablaría de adaptaciones curriculares cuando hay un niño con necesidades educativas especiales (...). Pero si son niños de otros países no sé cuál es la necesidad” (entrevista grupal directora, caso 4).

Donde sí se establece consenso transversal, es en las dificultades que representa para los equipos educativos la identificación y abordaje de necesidades educativas especiales en niños y niñas. Si bien este desafío es transversal a todos niños y niñas, con independencia del contexto migratorio de sus familias, para el caso de niños y niñas migrantes la situación es de mayor complejidad, dado que el factor idiomático se constituye como un obstáculo que impide un adecuado diagnóstico y posterior abordaje.

“él (...) está detectado en pre-kinder, pero no se hizo nada, y en kínder, ahora, lo están viendo informalmente, porque no lo dejaron el año pasado. Se perdió dos años, aparte que ahora cambiaron la ley de PIE, los niños tienen que estar dos años en Chile para poder ser evaluados” (entrevista grupal educadoras, caso 12).

Respecto a las prácticas de inclusión referidas a la participación de las familias, las salas cuna y jardines infantiles despliegan acciones de encuentro con los apoderados entre tres niveles: individuales, grupales y mixtas.

Entre las instancias individuales de trabajo con familias migrantes y no migrantes destacan dos acciones. En primer lugar, las entrevistas individuales donde se analiza el bienestar de cada niño o niña en relación a la etapa del desarrollo en la que se encuentran, así como situaciones particulares que pueden implicar algún riesgo para los párvulos. En segundo lugar, algunas unidades educativas invitan a los apoderados para que participen de actividades con intención pedagógica al interior de las salas, las que usualmente están relacionadas con prácticas culturales de sus países de origen: lectura de cuentos, cantos, bailes o comidas típicas, etc.

En relación a las actividades grupales, las salas cuna y jardines infantiles también realizan dos tipos de acciones con todas las familias. Por un lado, algunas unidades educativas organizan reuniones de apoderados periódicas, donde se comparte información general sobre el grupo de párvulos y algunos datos específicos sobre las actividades que se realizarán en el período, aunque usualmente las educadoras no promueven activamente las interacciones entre los apoderados. Por otro lado, se favorece el encuentro entre los apoderados en diversos tipos de celebraciones. Estas acciones son las que mayor visibilidad logran en las comunidades educativas, ya que permiten el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural al interior de las unidades educativas.

“tenemos tres veces al año, tenemos una feria que es solamente culinaria, la segunda que se mezcló no solamente lo culinario, sino también la diversidad general, luego tuvimos la que era dar a conocer su cultura, banderas, en este caso la forma en cómo vivían en su propio país, los bailes típicos, los trajes típicos” (entrevista grupal educadoras, caso 9).

En general, la estructura y organización de las celebraciones que conmemoran la diversidad cultural es bastante homogénea. Se definen días en que los apoderados de cada nacionalidad celebran sus fiestas patrias con comidas, bailes y música tradicional de cada país. Además, usualmente, se celebra el día del encuentro de dos mundos donde se promueve el intercambio cultural de todas las nacionalidades presentes en las salas cuna y jardines infantiles, a través de muestras artísticas y culinarias.

Se identificó en dos unidades educativas instancias mixtas, las cuales están referidas a actividades de participación de familias migrantes que, si bien se elaboran individualmente, después comparten con el resto de la comunidad educativa. Este es el caso del “libro viajero”, que toma diversos nombres en cada unidad educativa, pero que consiste en la elaboración de un relato por parte de las familias en contexto migratorio sobre el recorrido del grupo familiar para llegar a Chile. Además, un jardín desarrolló la elaboración de “recetas viajeras”, donde los apoderados envían una receta típica de su país de origen para que las educadoras las cocinen junto con los párvulos en las unidades educativas.

En términos de la pertinencia de las actividades de participación familiar para promover la inclusión de las familias en contexto migratorio a las comunidades educativas, se debe considerar las atribuciones de ciertos equipos educativos sobre la imposibilidad de participar de algunas familias,

dado – justamente – su condición migratoria, aduciendo que la necesidad de trabajar les impide participar en cualquier tipo de actividad que se realice en las unidades educativas.

Por último, en relación a la **formación y herramientas para la inclusión**, por un lado, destaca la ausencia de procesos institucionales formales para capacitar a los equipos educativos en este ámbito. Sin embargo, destaca el interés transversal de parte de los equipos educativos por incorporar habilidades y competencias para favorecer la inclusión de los niños y niñas en contexto migratorio, dando cuenta de su necesidad de contar con estrategias concretas para realizar acciones más pertinentes y sofisticadas para asegurar la inclusión efectiva de los párvulos en esta condición.

“a nosotros nos hablan mucho de las necesidades educativas especiales de los niños, lo hemos trabajado en Junji por años y es algo que más o menos manejamos, pero siento que este tema de necesidades culturales distintas no se trabaja y nadie se hace cargo. Nosotras nos hacemos cargo a ciegas y averiguando, investigando” (entrevista grupal educadoras, caso 7).

c. Interacciones en el espacio educativo

Clima emocional

El primer aspecto que resulta relevante en la observación es que las interacciones en el aula, se caracterizan por **equidad en el trato** desde las educadoras hacia los niños y niñas, independiente de su nacionalidad o la de sus familias. No obstante, se distinguió que los niños y niñas con necesidades educativas especiales quedan más excluidos de la realización de las actividades por la falta de motivación y acciones dirigidas de manera diferenciada.

En cuanto a la **expresión de cariño**, se observó en la mayoría de los jardines un trato afectuoso y cariñoso sin distinción durante toda la jornada, expresada en abrazos, besos y contención en los momentos en que lo necesitaban, manifestándose en general empatía frente a los sentimientos. Las muestras de cariño se expresaron en diversos momentos, tales como la llegada, al quedarse dormidos, al lavarles la cara o peinarlos, durante el almuerzo o el desarrollo de alguna actividad.

Asimismo, se identifica que las educadoras asumen una **postura física** a la altura de los niños y niñas, que les permite una interacción más cercana, ya sea en las mesas, patio o en las colchonetas para la siesta.

De manera global, se identificó un **clima de entretenimiento, relajación y comodidad**, observándose niños y niñas contentos, animados y cómodos en el espacio, el cual recorren con naturalidad y apropiación de sus diversos sectores durante gran parte de la jornada. Esta situación fue distinta en el establecimiento educacional, los cuales si bien se mostraban entretenidos durante las actividades tenían impedido la salida al patio, lo que generaba tensiones hacia el final de la jornada.

En cuanto al **trato individual y personalizado** para reconocer las necesidades individuales y atenderlas de forma atinada, se identifica que es una actitud variable, la que estaría vinculada al cumplimiento del coeficiente técnico de educadoras por cantidad de niños y niñas en sala (se observó una educadora de reemplazo que no se sabía los nombres de ningún niño, lo que impactaba en su vínculo con ellos) y al tipo de actividades que les propondrían (generalmente grupales). De la misma forma, al **reconocimiento al esfuerzo** es un ámbito en que se presentaron pocas interacciones positivas desde las educadoras, las experiencias u otros momentos de la jornada que hicieran énfasis mediante palabras o gestos que permitieran un reconocimiento explícito y positivo a los avances, esfuerzos y logros que tienen los niños y niñas del grupo.

En coincidencia con lo anterior, la **promoción de la participación** que realizan los equipos técnicos no es homogénea, observándose mayor atención a los párvulos que demuestran mayor entusiasmo en las actividades, o bien, aquellos que demandan la atención de las educadoras demostrando un comportamiento inquieto y desafiando los límites. Frente a esta dinámica, se observó grupos menores de niños retraídos, silenciosos y más bien pasivos, que no reciben ni estimulación ni acercamiento dirigido por parte de las agentes educativas.

La posibilidad de **movimiento y desplazamiento** de acuerdo a la edad de los niveles observados presenta algunas distinciones según unidad educativa, observándose que en los jardines existe

posibilidad de desplazarse de forma natural y pudiendo adoptar las posturas que les parezcan más cómodas durante la jornada, mientras que en la escuela visitada la situación es distinta. En este espacio se identificó rigidez tanto en la posibilidad de desplazarse al interior de la sala (el patio de párvulos no se encontraba habilitado) como en actividades que favorecieran el movimiento de los niños y niñas.

En este contexto, se identificó que el **fomento de la autonomía y protagonismo** tiende a ser una aspiración que se declara transversalmente, y que es generalmente observada desde las educadoras, quienes incentivan que los niños y niñas (migrantes y ni migrantes) realicen de manera autónoma actividades como guardar sus cosas, tomar desayuno, sentarse, elegir juguetes o materiales, almorzar, etc. No obstante, en algunos niveles (los menores) se identificó que determinadas instancias podrían haberse aprovechado más, observándose desorden en esta búsqueda de autonomía, dando cuenta de un encuadre insuficiente para desarrollar adecuadamente la autonomía de los niños y niñas.

En relación al **respeto a la integridad** de los niños y niñas se observaron algunas situaciones durante la jornada que pueden impactar negativamente en el bienestar. Expresión de esto es el hablar de los niños y niñas frente a ellos como si no estuviesen presentes, el uso de frases estigmatizantes respecto a actos de los niños y niñas y (en el caso de la escuela), los niños y niñas eran impedidos de hablar en creole mediante una indicación directa de la educadora responsable. En cuanto al **manejo disciplinar** de parte de los equipos, se distinguen prácticas diversas tales como apelar a la buena disposición de los niños y niñas a la hora de resolver peleas o discusiones, u otras como un trabajo laxo en el establecimiento de normas y límites con recurrencia del uso de “NO”.

Respecto al **bienestar en la alimentación** se identificó que es una instancia que en general se desarrolla en forma organizada, que la mayoría de los niños y niñas disfruta, observándose tranquilos y cómodos en sus mesas (aun cuando no todos se comen toda la comida). En la mayoría de los casos, y según la edad, se incentivaba que participaran en entregar el agua, mostrar la comida del día a sus compañeros, entregar el pan del desayuno, poner el mantel en las mesas, dejar sus bandejas al finalizar, etc.

Por último, respecto al **bienestar en los distintos espacios físicos** se observó desigualdad en cuanto a la infraestructura y al equipamiento de los jardines infantiles visitados, independiente de la institución sostenedora. Durante esos días, se reportó que en algunas unidades educativas los apoderados contribuyen con la habilitación e implementación de los espacios educativos, aportando con materiales para las actividades pedagógicas, útiles de aseo y material para habilitar tanto espacios comunes como los patios de cada sala, lo que plantea una desigualdad en las condiciones que tienen cada uno de los niveles. Además, se identificó espacios seguros, con atención permanentes de las educadoras ante peleas, caídas y potencial riesgo físico, actuando rápidamente para la contención.

Oportunidades de aprendizaje

Las **experiencias de aprendizaje** que plantean las educadoras a los niños y niñas diariamente, en ocasiones eran desafiantes e integraban las necesidades y preferencias de los niños y niñas, tales como escoger en que sector de la sala estar, juguetes, canciones para bailar, etc., y la realización de experiencias con temáticas de su interés. En algunos casos, desde las educadoras se declaraba esta pretensión de “autonomía” de forma permanente, asumiendo un rol de acompañamiento y facilitación, que en ocasiones derivaba en actividades y experiencias poco significativas. Además, se observó que las actividades en que las educadoras los motivaban a participar e interactuar, generaban mayor atención y entusiasmo.

La disponibilidad y uso de **material didáctico con pertinencia cultural** en los jardines visitados es diversa, dado que algunos cuentan con material que consideran diversas fisonomías, color de piel, vestimentas, instrumentos musicales tradicionales, así como cuentos que hacen referencia a distintas procedencias. Del mismo modo, la habilitación de otros espacios del jardín infantil con elementos culturales pertinentes al grupo es bastante heterogénea. Así, se identificó que algunas comunidades han instalado elementos visuales asociados a los países de origen de manera permanente (en uno de los jardines, todos los percheros de cada niño y niña, los cuales tienen un distintivo que hace referencia a la bandera de su país, comida típica, vestimenta tradicional, camiseta de partido de fútbol, etc; los cuales fueron definidos por los apoderados).

Estas prácticas son identificadas desde el jardín como una estrategia para otorgar reconocimiento a la identidad cultural, en tanto los apoderados valoran positivamente estas acciones. Sin embargo, desde la perspectiva de los niños y niñas, sólo se levantó la identificación con las distintas banderas de los distintos países, sin hacer referencia a otros elementos atinentes culturalmente.

Si bien desde el establecimiento se manifestó discursivamente que se realiza la incorporación de vocabulario contextual y la contextualización de contenidos, esto fue observado de manera acotada, dado que hubo un énfasis en utilizar un vocabulario contextual, mediante el cual denominan a una cosa u objetivo con diversos conceptos que faciliten el entendimiento de todos los niños y niñas (tales como palta y aguacate, viejo pascuero y papa Noel, estómago y barriga, etc), pero no mediante la integración de experiencias o conocimientos de los niños y niñas en contexto migratorio.

En consecuencia, la **conexión con elementos culturales** identitarios es una práctica desaprovechada como oportunidad de aprendizaje, no observándose actividades en que se integre de manera activa la experiencia y referencias identitarias de todos los niños y niñas. A modo de ejemplo, se observó que, en el momento del saludo de un jardín infantil se cantaba una canción que decía la palabra para el saludo en español, mapudungun, pascuense, pero no se aprovechaba de incluir el saludo en creole, lo cual hubiese permitido el reconocimiento y valoración cultural de la lengua materna de niños y niñas haitianos, así como un aprendizaje para los demás párvulos, lo cual constituye un foco de la educación intercultural.

Sin embargo, a partir de la lectura del Cuento “Los animales también migran”²³, se logró constatar que actividades como estas permiten que los niños y niñas (del nivel medio mayor y de transición) identifiquen y compartan su experiencia de manera entusiasta, asociando su país de origen con algún elemento identitario propuesto y relatando su experiencia de llegar a vivir a Chile. A partir de esto último, en un jardín infantil se identificó que, frente a las preguntas en referencia a su experiencia en Chile y recuerdos en sus países de origen, la mayoría de los niños y niñas migrantes manifestó que ellos eran de Chile, lo cual es coincidente con la aprehensión de algunas familias respecto a la rápida asimilación que experimentan algunos niños y niñas respecto al ritmo de las familias. No obstante, al momento de recordar que viajaron, todos recordaba que lo hicieron con algún familiar y destacando con mucho entusiasmo su viaje en avión: “me vine con mi mamá y mi hermanita”, “Colombia es muy lejos, me cambié de avión dos veces”.

Encuentro intercultural en la comunidad educativa

El intercambio entre educadoras y apoderados se observó breve, con un intercambio acotado a mencionar aspectos del sueño de los niños y niñas, materiales para alguna actividad particular o actividades de la unidad educativa que se estén planificando. No en todos los jardines se observó que algunos apoderados se quedaran durante el comienzo de la jornada acompañando en sala a los niños y niñas. Quienes lo hacían, se mostraron afectuosos con todos los niños y niñas, sabían sus nombres y jugaban, sin hacer ningún tipo de distinción con aquellos niños y niñas migrantes.

Unas educadoras comentan, a propósito de diferencias entre los niños y niñas migrantes respecto a los chilenos, que los haitianos parecieran enojados y más fríos, y aclara que esto es solo en apariencia y que obedece a una forma de expresarse.

En estas interacciones, fue posible identificar las implicancias de la barrera idiomática en la provisión de manera igualitaria de material a todos los niños y niñas para participar, generando el riesgo de “exclusión” para aquellas familias que no comprenden la instrucción, dado que a partir de una solicitud de material a las familias para la realización de la experiencia “el cuerpo humano”, se observó que una apoderada de nacionalidad china no comprendió el requerimiento el día que se le hizo, lo que derivó en que su hija no tenía los materiales necesarios para realizar la actividad.

Respecto al intercambio que se da entre las familias, se observó que estos se caracterizan por una cordialidad y respeto, circunscritas a los momentos en que se ven (acotadas al saludo, despedida, y algunas situaciones de apoyo para recoger los niños y niñas entre familias que se conocen).

Por último, las interacciones entre los niños y niñas son positivas, se mostraron la mayor parte del tiempo alegres, entusiasmados y cómodos en el espacio. La relación entre ellos era de juego, con algunas discusiones y empujones, con muestras de cariño y sin ningún tipo de actitud o práctica discriminatoria asociado a alguna característica. Durante las actividades los niños y niñas juegan y trabajan sin problemas, comparten los materiales y juguetes y se ayudan en ciertas ocasiones.

²³ Esta actividad fue realizada en el marco del estudio, durante los días de observación, previamente propuesta a la educadora, quién la lideraba y realizaba determinados ajustes de acuerdo a la edad y características de los niños y niñas.

4. Capítulo 4: Principales hallazgos y conclusiones

A continuación, se presentan los principales hallazgos y conclusiones del estudio, organizados en cuatro ámbitos.

En primer lugar, se presentan las implicancias para la inclusión de la normativa y soportes institucionales vigentes, donde se identifican las diversas formas en que los aspectos administrativos y las orientaciones técnicas de las instituciones sostenedoras condicionan las dinámicas de inclusión de los párvulos y sus familias en contexto migratorio.

En segundo lugar, se da cuenta de las tensiones en la apertura y valoración desde los equipos educativos, profundizando, por un lado, en las características de las estrategias de apoyo social a las familias que despliegan las unidades educativas y, por otro lado, en las atribuciones que hacen los equipos de la nacionalidad de origen de los párvulos y sus familias.

En tercer lugar, se mencionan las estrategias de apoyo al proceso de adaptación y valoración cultural de las familias migrantes, donde se identifica un énfasis en las adecuaciones instrumentales de parte de las unidades educativas, las que muestran dificultad para reconocer las preocupaciones los padres durante este proceso y visibilizar las necesidades emocionales que experimentan los niños y niñas en contexto migratorio.

Por último, se da cuenta de las múltiples implicancias de la barrera idiomática en los procesos de inclusión y las dificultades que han tenido las unidades educativas para abordar adecuadamente este ámbito.

Implicancias para la inclusión desde la normativa y soportes institucionales vigentes

En la actualidad, el sistema de educación parvularia, a través de las definiciones institucionales de Junji y la Fundación Integra, no establece barreras de acceso a niños y niñas en contexto migratorio.

Por un lado, las variables de priorización que utiliza la Fundación Integra no consideran una selección especial a las familias migrantes, estableciendo la priorización por situación de vulnerabilidad familiar, lo que beneficia el acceso de niños y niñas en contexto migratorio.

Por otro lado, el sistema de priorización institucional de Junji determina primera prioridad, es decir, de ingreso automático, a niños y niñas pertenecientes a familias migrantes en situación irregular o en calidad de refugiadas. Mientras que les asigna segunda prioridad a los niños y niñas pertenecientes a familias migrantes en situación regular.

Esta situación ha generado tensiones al interior de algunas unidades educativas, particularmente, en aquellas insertas en territorios donde la demanda de educación parvularia es alta, en que familias chilenas han evidenciado que este criterio les ha impedido obtener un cupo en la sala cuna o jardín.

No obstante, Junji ha establecido adecuaciones al proceso de inscripción y matrícula para el año 2019, suprimiendo la priorización por origen de las familias, lo que contribuirá a un proceso de selección en que priman los criterios de vulnerabilidad socio-económica.

En lo que respecta a los soportes institucionales para favorecer la inclusión de párvulos en contexto migratorio, se identifican escasas estrategias especializadas. Así, el nivel central (Subsecretaría de Educación Parvularia) no es identificado como un referente en cuanto a la entrega de estos soportes. A nivel de las instituciones sostenedoras, tanto Junji como la Fundación Integra, han elaborado orientaciones para la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales y pertenecientes a pueblos originarios, pero el desarrollo de orientaciones para la inclusión de niños y niñas migrantes es más incipiente y se concentra, casi exclusivamente, en herramientas puntuales para abordar la barrera idiomática con las comunidades de origen haitiano y en potenciar la reflexión en los equipos educativos.

En el nivel de los sostenedores municipales, por su parte, se evidencian diferencias entre las salas cuna y jardines infantiles VTF con los establecimientos educacionales, ya que estos últimos reciben orientaciones directas de parte del Ministerio de Educación asociados a la Política de estudiantes migrantes. Sin embargo, las salas cuna y jardines infantiles VTF se ven desprovistos de orientaciones específicas respecto a la inclusión de niños y niñas en contexto migratorio.

En relación a la asistencia técnica para que las unidades educativas aborden los desafíos de la inclusión de niños, niñas y familias en contexto migratorio, tanto Junji como la Fundación Integra cuentan con una figura especializada, aunque sin dedicación exclusiva, ni tampoco con un perfil técnico especializado para dicho fin. La Fundación Integra, por un lado, concentra en el rol de “profesional de inclusión” la función de asesoría a las unidades educativas para el abordaje de la situación de grupos específicos, en temáticas tales como: género, necesidades educativas especiales, pueblos originarios, migrantes, etc. En tanto, desde Junji se ha determinado que sus “asesoras interculturales” acompañen a las unidades educativas en el abordaje específico de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios y de familias en contexto migratorio.

La asesoría en esta materia está centrada, generalmente, en levantar situaciones difíciles de abordar para los equipos educativos en relación al proceso de adaptación de los párvulos, que son reportados por los propios equipos en las sesiones de trabajo con las profesionales asesoras.

Estas condiciones no han hecho posible implementar de manera concreta prácticas pedagógicas en las unidades educativas que favorezcan una educación intercultural.

En el caso de las unidades educativas con alta concentración de párvulos en contexto migratorio, la relación que se establece con las asesoras interculturales está centrada – principalmente – en la recopilación de prácticas de parte de las asesoras, para luego difundirla entre los equipos que están en un nivel incipiente en cuanto al desarrollo de estrategias de inclusión para párvulos en este contexto.

En ambas instituciones, la baja periodicidad (una visita semestral en promedio) de los encuentros entre las profesionales asesoras y los equipos educativos, sumado a su baja especialización y la

entrega de herramientas genéricas para la inclusión, han generado la auto-gestión de prácticas y estrategias de abordaje de la inclusión de niños, niñas y familias migrantes por parte de las unidades educativas, especialmente, de aquellas con mayor concentración de párvulos en esta condición.

El riesgo de esta situación es la generación de estrategias de inclusión basadas en la voluntad de los equipos educativos según sus intereses y sensibilidades, lo que puede introducir iniciativas que incentiven unidades educativas para migrantes, dado que se reconoce su apertura y valoración por la diversidad cultural. Esta situación, tiene implicancias que desde la literatura especializada se ha denominado “guetización” escolar, es decir, establecimientos en que acude la mayoría de los migrantes, definiéndose algunas unidades educativas como espacios para migrantes, y otras no.

En el contexto escolar, por su parte, se identifican barreras administrativas particulares para el acceso de los niños y niñas en contexto migratorio, propias del sistema escolar. Destaca, especialmente, la disminución presupuestaria de los recursos asociados a la Ley SEP que se produce en establecimientos educacionales con alta concentración de estudiantes de familias en situación migratoria irregular, dada la imposibilidad de dichas familias de formalizar su situación de vulnerabilidad socioeconómica a través del Registro Social de Hogares, requisito fundamental para la consideración de la vulnerabilidad de los estudiantes.

Esta situación genera implicancias negativas en las comunidades escolares, particularmente en el equipo educativo. Por un lado, la reducción financiera de los recursos de la Ley SEP impide el financiamiento de iniciativas de apoyo a la inclusión y, también, en la disposición para la inclusión de los docentes, dado que cuando se pongan en marcha los beneficios asociados a la nueva carrera profesional docente (a partir del mes de julio de 2019) impactará en la asignación de reconocimiento por docencia en establecimientos de alta concentración de estudiantes prioritarios.

Respecto a la disposición de espacios educativos de calidad a los cuales puedan acceder niños y niñas, se observan marcadas diferencias en cuanto a infraestructura, equipamiento y organización (número y variedad de juegos y material didáctico con pertinencia cultural), así como en las interacciones positivas que establecen las educadoras con niños y niñas, a partir de una promoción de participación y autonomía que favorezca las oportunidades de aprendizaje de niños y niñas. Esta situación no está vinculada a una modalidad administrativa en particular, no obstante, se observó que en el establecimiento educacional se presentan interacciones más escolarizantes con menos espacios de desarrollo del juego libre.

Esta situación, tal como se evidenció, es de alta relevancia por su incidencia en un mayor desarrollo cognitivo y desarrollo de habilidades socioemocionales, implicando para todas las unidades educativas, el riesgo de no garantizar el pleno desarrollo de los párvulos (y, por lo tanto, incumplir esta garantía educativa básica) lo cual presenta un riesgo de daño mayor en contexto migratorio.

Finalmente, es relevante a nivel estructural, los bajos soportes institucionales para el trabajo femenino de las mujeres migrantes, lo que se ve complejizado en la transición educativa desde jardines infantiles que funcionan con extensión horaria hacia escuelas que funcionan media jornada, a veces hasta las 12:30 del día, impactando negativamente en las posibilidades laborales y económicas de la familia migrante.

Tensiones en la apertura y valoración desde los equipos educativos

Las complejidades del proceso migratorio, asociadas a la multidimensionalidad de sus causas y a las particularidades propias de los procesos migratorios de los distintos colectivos migrantes, especialmente los de origen haitiano y venezolano, no son consideradas en profundidad por los equipos educativos, los que destacan la variable económica como elemento principal para explicar el fenómeno migratorio.

La situación de alta vulnerabilidad psicosocial y económica de las familias en contexto migratorio se identifica como un obstaculizador transversal para su plena integración, dada la exposición a factores de riesgo a nivel comunitario, tales como: discriminación social, escaso acceso a vivienda y servicios básicos, acceso limitado y condiciones de trabajo precario.

Frente a esta situación, las unidades educativas han desplegado algunas estrategias de apoyo social y se han posicionado como el principal referente para el bienestar de los niños y niñas en situación migratoria, aportando en la conexión con servicios de salud y algunos programas sociales a nivel comunal.

No obstante, existe gran diversidad en cuanto al nivel de profundidad de las estrategias de apoyo social desplegadas por las unidades educativas, las que dependen del conocimiento de los equipos educativos y las relaciones de coordinación con las redes de servicios sociales de los territorios.

Por lo que se identifican espacios en que se puede articular un trabajo más intensivo con los servicios sociales de los territorios para informar adecuadamente a las familias respecto a derechos y prestaciones sociales, así como de trámites administrativos para asegurar el bienestar de todos los integrantes de la familia.

En todo caso, el abordaje de este ámbito por parte de los equipos educativos genera tensiones en las unidades educativas, lo que muchas veces implica relegar a un segundo plano las estrategias de inclusión en el plano pedagógico.

En cuanto a la valoración de los equipos educativos de la diversidad cultural de los párvulos, si bien no se evidencian diferencias en el trato hacia los niños y niñas por la nacionalidad de origen de sus familias, se identifican sesgos sutiles, no intencionales, que terminan por generar discriminación por origen.

En este ámbito, se evidencian atribuciones según nacionalidad en aspectos tales como: (i) Procesos de adaptación de niños y niñas; (ii) Prácticas de crianza y estilos parentales; (iii) Participación en la comunidad educativa; (iv) Vínculos comunitarios y; (v) Relación con servicios sociales.

Por lo que se evidencia la necesidad de fortalecer el trato equitativo hacia los niños y niñas desde prácticas y espacios de intercambio entre las educadoras y las familias, evitando la estigmatización por el origen de las familias en contexto migratorio y valorando los elementos culturales de todos quienes componen las comunidades educativas.

Apoyo al proceso de adaptación y valoración cultural de las familias migrantes

A nivel familiar, se presentan procesos de aculturación a distintos ritmos entre los integrantes, lo que representa una preocupación en los padres por la pérdida de elementos culturales identitarios que supondría en los niños y niñas, quienes de manera más rápida se adaptan y asumen modelos de la cultura de acogida.

Esta situación sería especialmente crítica en la segunda generación (niños y niñas de migrantes nacidos en Chile) quienes experimentarían una doble pertenencia cultural con implicancias a nivel emocional, por la diferencia con las normas, valores y pautas de la cultura de acogida. Si bien las consecuencias de la biculturalidad se manifiestan con mayor énfasis en la preadolescencia, es relevante considerar desde la primera infancia aquellos elementos que puedan ser tensionantes para niños y niñas.

Dada la relevancia de la determinación que actores e instituciones puedan hacer respecto a la dualidad cultural de los niños y niñas -corriendo el riesgo de invisibilizar su autoidentificación- cobra especial importancia el proceso de acompañamiento en la adaptación y en las prácticas pedagógicas que desarrollan los equipos educativos de los jardines infantiles y salas cunas.

El proceso de adaptación de los niños y niñas al jardín infantil es acompañado desde los equipos de educadoras haciendo hincapié en adecuaciones instrumentales para favorecer esta etapa, centrándose en trabajar junto a las familias para incorporar pautas alimenticias, de vestimenta, normas y vinculación con servicios sociales; lo cual se va trabajando de forma paulatina y mediante algunas estrategias que faciliten la transición.

Esta dinámica refleja el énfasis en facilitar que los párvulos se adecúen a los jardines infantiles, pero no necesariamente se reconocen las preocupaciones y aprehensiones de los padres durante este proceso. Asimismo, tampoco se visualiza una preocupación diferenciada por visibilizar y atender las necesidades emocionales que experimentan los niños y niñas a propósito de su biculturalidad.

Así, la valoración de la diversidad cultural en las salas cuna y jardines infantiles, ha tendido a proyectarse mediante acciones de reconocimiento cultural a través la incorporación de material didáctico con pertinencia cultural, actividades con participación de la comunidad educativa y adecuaciones en el lenguaje cotidiano. Estas acciones, si bien representan un avance, plantean la inquietud respecto a la significación que niños y niñas realizan de estos elementos y si tienden a fomentar relaciones interculturales o acentúan las diferencias.

Por tanto, se requiere profundizar en el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje basadas en la conexión con las experiencias e identidad cultural de los niños y niñas y sus familias, para lo cual se requieren estrategias pedagógicas sistemáticas que logren esta vinculación, sin generar estigmatizaciones de los niños y niñas en referencia a su país de procedencia.

Por último, se requieren esfuerzos para desarrollar prácticas pedagógicas y adaptaciones curriculares significativas tanto para los niños y niñas que migran como para aquellos que forman parte de la cultura de acogida, fomentando un proceso de diálogo real entre toda la comunidad educativa, lo que implica un trabajo que trascienda a la “familia migrante”.

Barrera idiomática en los procesos de inclusión

El uso exclusivo de creole como lengua materna en algunas familias haitianas, las que todavía no hablan español, ha impactado en la comunicación que se ha establecido con los equipos de educadoras, en la participación de espacios reflexivos respecto al desarrollo de los niños y niñas y, en ocasiones, ha generado exclusión de instancias pedagógicas.

Frente a esta barrera, las unidades educativas han avanzado en múltiples estrategias que permiten la comunicación tales como uso de intérpretes, apoyo de apoderados de la comunidad educativa y uso de aplicaciones; todas, acciones que de forma espontánea son propuestas por los jardines.

Así, se identifica que los jardines infantiles tienen una dificultad para abordar el desafío que representa la adquisición de más de un idioma, evitando que niños y niñas pierdan el lenguaje de su familia de origen.

En la escuela se percibe que los párvulos que no hablan español presentan rezago escolar y generan dificultades para abordar las necesidades educativas especiales, lo que afectaría negativamente en el proceso de inclusión.

Frente a esto surge el desafío de proveer espacios en las unidades educativas para que los niños y niñas puedan aprender español, contar con estrategias de detección de necesidades educativas especiales de niños y niñas que no hablen español y comprender el bilingüismo de los niños y niñas, respetando la adquisición y uso de dos lenguas.

La identificación de necesidades educativas especiales se identifica como un elemento emergente que se constituye como factor de riesgo para todos los niños y niñas, con independencia de su contexto migratorio. No obstante, para el caso de los niños y niñas que no hablan español este ámbito se vuelve más crítico, ya que no se cuentan con herramientas de diagnóstico adecuadas en el lenguaje (ya sea español neutro o creole) lo cual puede constituir un riesgo de sobrediagnóstico.

5. Capítulo 5: Recomendaciones

A continuación, se presentan las recomendaciones para favorecer la inclusión de niños, niñas y familias en contexto migratorio, estructuradas en cuatro niveles.

En el primer nivel, se presentan los desafíos asociados a la inclusión en el sistema de educación parvularia y la institucionalidad pública. Luego, se da cuenta de los elementos relacionados al ámbito de acción de las instituciones sostenedoras. En el tercer nivel, se presentan tres planos de gestión que pueden abordar las unidades educativas. Y, por último, se incluye un cuarto nivel vinculado a las líneas de investigación para profundizar en el conocimiento respecto a la inclusión de niños y niñas migrantes transnacionales al sistema de educación parvularia.

1. Sistema de educación parvularia e institucionalidad pública:

En el nivel asociado a la institucionalidad pública y, en particular, al sistema de educación parvularia se identifican una serie de desafíos para asegurar la inclusión de niños, niñas y sus familias en contexto migratorio.

Para abordarlos, en primer lugar, se recomienda incluir de forma oficial en los procesos de formación de las educadoras de párvulos el enfoque intercultural, tanto a nivel inicial como continuo, de manera de favorecer la comprensión sobre las trayectorias vitales de los niños, niñas y sus familias en dicha situación, así como el impacto del proceso migratorio en áreas claves para el desarrollo infantil temprano y los desafíos que implica para la crianza.

Se sugiere que los procesos de formación aborden explícitamente los riesgos que las perspectivas multiculturales conllevan, es decir, apoyen la comprensión de la interculturalidad desde una perspectiva crítica para favorecer la instalación de espacios pedagógicos de valoración de la diversidad cultural.

Asimismo, se propone proveer las herramientas necesarias para el desarrollo de las competencias asociadas a la adaptación curricular, especialmente en términos de estrategias con intención pedagógica, de manera de aprovechar la diversidad cultural de los niños, niñas y sus familias como una oportunidad de aprendizaje para todos los párvulos, sin estigmatización por su origen, donde se consigne – especialmente – el respeto por la lengua de origen de las familias.

En tercer lugar, se recomienda difundir de forma masiva la información sobre los criterios de priorización que el sistema considera para el acceso y matrícula de niños y niñas migrantes a las salas cunas y jardines infantiles, para evitar la instalación de mitos respecto de los beneficios especiales para la población migrante, lo que contribuiría a disminuir las tensiones que se generan en las unidades educativas por este tema.

Junto con lo anterior, y dado el carácter estratégico que tiene el sistema de educación parvularia en la integración social de las familias migrantes, se sugiere fortalecer las estrategias intersectoriales de

coordinación con el Subsistema de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo (ChCC). Asimismo, articularse con otros sectores sociales que faciliten la entrega de información a las familias respecto de sus derechos con el objetivo de favorecer la conexión con los servicios de los territorios, especialmente en las áreas de vivienda, protección de derechos y regularización migratoria. Este último ámbito resulta especialmente relevante, ya que asegura la protección de los derechos de niños y niñas frente a potenciales vulneraciones, producto de la situación migratoria de los padres, madres y/o cuidadores.

Para el contexto escolar, se recomienda analizar las implicancias de la Ley SEP en las prácticas y dinámicas de inclusión desplegadas por los equipos educativos de los establecimientos educacionales que imparten los niveles de transición uno y dos (NT1 y NT2).

En esta línea, se sugiere identificar a los establecimientos que han disminuido la recepción de recursos asociados a la subvención escolar preferencial (SEP), con el propósito de determinar si existe relación entre dicha disminución y el aumento de estudiantes en contexto migratorio. El análisis deberá considerar la revisión exhaustiva de establecimientos ubicados, especialmente, en las comunas con alta concentración de familias en contexto migratorio.

Adicionalmente, se recomienda analizar los elementos asociados a la disposición de las educadoras, y docentes en general, a implementar acciones que favorezcan la inclusión de los párvulos, toda vez que las determinaciones asociadas al cálculo de las bonificaciones de la nueva carrera docente podrían perjudicar el acceso a beneficios económicos de los equipos educativos que se desempeñan en establecimientos con una alta concentración de estudiantes en situación migratoria no regular, dado que el sistema no considera la situación de vulnerabilidad de este grupo.

Por último, se debe considerar que el abordaje de los desafíos que representa para la institucionalidad nacional la inclusión de niños y niñas migrantes al sistema de educación parvularia, requiere de elementos que aseguren su calidad, por lo que se propone, en primer lugar, establecer una mesa de trabajo permanente con las instituciones relacionadas a la protección de los niños, niñas y familias en contexto migratorio, tales como: ONU Migraciones, ACNUR, UNICEF y organismos de la sociedad civil especializados en la materia (Servicio Jesuita a Migrantes, Movimiento de Acción Migrante, Colectivo Sin Fronteras, entre otras). Esta estrategia permitiría disponer de un espacio institucional para el análisis sistemático sobre la temática que, dadas sus características, tiene una gran variabilidad, y favorecería el seguimiento de las acciones implementadas. En segundo lugar, se requiere de una disponibilidad presupuestaria acorde a la magnitud de los desafíos requeridos, para asegurar los recursos financieros y humanos para la implementación de las medidas propuestas.

2. Instituciones sostenedoras:

En el nivel institucional, asociado a las instituciones sostenedoras de las unidades educativas, es decir, JUNJI y Fundación Integra, así como también a los Departamentos Municipales de Educación - para el caso de las salas cuna y jardines infantiles VTF - y a los Servicios Locales de Educación, también es posible identificar desafíos para la inclusión de niños y niñas en contexto migratorio.

En primer lugar, se hace necesario avanzar en definiciones institucionales sobre interculturalidad, de manera de proveer orientaciones y lineamientos técnicos a los equipos educativos para favorecer la inclusión de los párvulos en contexto migratorio.

En segundo lugar, se recomienda la definición de roles y funciones especializadas en el apoyo a la inclusión de niños, niñas y familias en contexto migratorio a las unidades educativas. Dado que este fenómeno se concentra en un número acotado de territorios, se hace necesario, en una primera etapa, que las asesoras y supervisoras de las comunas con mayor concentración de párvulos en contexto migratorio cuenten con una especialización ad hoc y dispongan de las herramientas técnicas adecuadas para acompañar técnicamente a las unidades educativas en el desafío de la inclusión de niños, niñas y familias en contexto migratorio, para luego extenderlo progresivamente al total de salas cunas y jardines infantiles.

El acompañamiento técnico de parte de las asesoras y supervisoras debe concentrarse, especialmente, en el desarrollo de prácticas interculturales que avancen desde el reconocimiento y respeto por el origen de los niños y niñas, a la consideración de la diversidad cultural como una oportunidad para el desarrollo de los aprendizajes.

Por otro lado, se sugiere apoyar a las unidades educativas con alta concentración de párvulos migrantes en la creación de una red de asesores interculturales comunitarios – que pueden ser agentes de las propias comunidades educativas o profesionales de los servicios locales en los territorios –, para que presten servicios de traducción y facilitación cultural cuando se requiera.

Asimismo, se sugiere analizar los mecanismos que actualmente utilizan las unidades educativas para la evaluación del desarrollo infantil, especialmente, en el diagnóstico de necesidades educativas especiales de los párvulos en contexto migratorio. Las particularidades de los sistemas de evaluación, y la centralidad que tienen las expresiones del lenguaje, se constituyen en un potencial riesgo para la patologización de los párvulos de origen migrante, dadas las diferencias de sentidos lingüísticos e idiomáticos.

Por último, es necesario apoyar a las unidades educativas en la incorporación de la participación de los propios niños y niñas en el diseño de estrategias de educación intercultural, potenciando sus habilidades socio-emocionales y resguardando la valoración de la diversidad en los espacios educativos. Asumiendo la complejidad de este proceso, se sugiere disponer de espacios institucionales que favorezcan la reflexión de los equipos educativos sobre los mecanismos más pertinentes para las características particulares de cada unidad educativa.

3. Unidades educativas:

En el nivel asociado a las unidades educativas, los desafíos se concentran en tres planos: Gestión organizacional, gestión pedagógica y vinculación familiar.

En lo relativo a la gestión organizacional, se sugiere que las unidades educativas designen a un miembro del equipo educativo como responsable institucional de la inclusión de niños y niñas en

contexto migratorio. Además, se propone que el diseño e implementación de programas de inclusión que consideren las particularidades de las comunidades educativas en este ámbito y, para el caso de las salas cuna y jardines infantiles que lo estimen necesario dada la composición de su matrícula, formalizar en el proyecto educativo institucional (PEI) el sello de inclusión.

En el plano de gestión pedagógica, se recomienda generar espacios de reflexión continua donde la interculturalidad se constituya como uno de los ejes que oriente el análisis de las prácticas pedagógicas de los equipos educativos, de manera de superar el abordaje instrumental del proceso de adaptación de los párvulos, atendiendo la complejidad de las necesidades emocionales que enfrentan los niños y niñas en contexto migratorio mediante relaciones sensibles y empáticas.

De esta manera se atenderían con especial énfasis las necesidades emocionales de los niños y niñas, y se implementarían acciones educativas con pertinencia cultural, es decir, estrategias pedagógicas basadas en la conexión con sus experiencias y elementos identitarios, sin caer en estigmatizaciones, ni generalizaciones.

Además, se sugiere que las actividades para evaluar su aprendizaje sean significativas para los párvulos y coherentes con la realidad intercultural de las familias que componen las comunidades educativas.

En cuanto al trabajo con familias, se propone que los equipos directivos orienten procesos de inclusión familiar, promoviendo la participación activa de todas las familias que forman parte de las comunidades educativas, a través de estrategias de comunicación que consideren la diversidad cultural e idiomática. Asimismo, se sugiere la incorporación de otras herramientas, tales como protocolos de acogida de párvulos migrantes e información a las familias sobre el sistema de educación parvularia y la institucionalidad chilena en general.

Adicionalmente, se recomienda que las estrategias de participación familiar no se concentren exclusivamente en actividades de celebración folclórica, las que, si bien son una herramienta adecuada para favorecer la vinculación con las familias, al utilizarlas como estrategia única se corre el riesgo de estigmatizar por origen a los párvulos en contexto migratorio. En este sentido, se propone favorecer la participación de las familias en actividades que consideren la condición bicultural de los niños y niñas, para apoyar de forma más pertinente la conformación de la identidad cultural de los párvulos.

4. Líneas de investigación para profundizar en el conocimiento de la inclusión educativa de niños y niñas en contexto migratorio:

En cuanto a nuevas líneas de investigación sobre la inclusión de niños y niñas en contexto migratorio al sistema de educación parvularia, en primer lugar, urge determinar la magnitud de la población infantil que no se encuentra vinculada al sistema, la que se ve especialmente perjudicada por la potencial desconexión con las instituciones que proveen servicios que aseguren su bienestar y el ejercicio de sus derechos.

En relación a los elementos asociados al acceso y continuidad de los párvulos en los niveles de transición, se sugiere determinar la brecha existente entre los cupos disponibles para los niveles NT1 y NT2, y la tasa de niños y niñas de entre cuatro y cinco años en contexto migratorio, de manera de identificar si existe una cobertura adecuada para dichos niveles, así como obstaculizadores para la inclusión, tales como la disminución horaria de la jornada y otros elementos.

Adicionalmente, se propone determinar las particularidades de las dinámicas de inclusión en el contexto escolar, indagando en las implicancias de la subvención escolar preferencial para el financiamiento de los establecimientos y para la determinación de las bonificaciones de la nueva carrera docente, que como ya se ha mencionado representan obstaculizadores críticos para la inclusión de niños y niñas en contexto migratorio.

En esa misma línea, se sugiere indagar en los procesos de integración y trayectoria educativa de los párvulos en los niveles NT1 y NT2, considerando el inicio del énfasis académico en dichos niveles, especialmente para determinar la identificación de parte de los equipos educativos de eventuales rezagos que dificulten el despliegue de los aprendizajes.

Por otro lado, se recomienda indagar en distintos modelos de integración lingüística, especialmente en los niveles de transición, dada la exigencia que el contexto escolar imprime a los aprendizajes académicos y el rol que juega el lenguaje en dicho proceso.

Por último, se propone indagar en la doble pertenencia cultural que experimentan hijos e hijas de la primera generación de migrantes, quienes forman parte de una familia de extranjeros, pero viven un proceso de adaptación a la nueva cultura mucho más veloz que sus padres. Se sugiere considerar, especialmente, la situación de los niños y niñas nacidos en Chile, pero que potencialmente siguen siendo tratados como extranjeros en el contexto escolar y los espacios comunitarios. Se debe considerar, también, la perspectiva de los padres, madres y cuidadores en relación al proceso de aculturación a la cultura chilena de sus hijos e hijas, profundizando en los desafíos que implica la crianza en este contexto, de manera de aumentar la comprensión sobre el proceso de adaptación cultural de los niños y niñas e identificar estrategias que favorezcan el ejercicio de la parentalidad en familias en contexto migratorio.

6. Bibliografía

1. ACNUDH (2006). "Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo", Naciones Unidas, New York & Geneva.
2. Britto, P. y otros (2017). "Nurturing Care: promoting early childhood development". The Lancet, Vol. 389:91-102
3. CEPAL (2018). "Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una Oportunidad para América Latina y el Caribe".
4. Consejo Nacional de la Infancia (2016). "Documento de Trabajo N°4. Niñas, niños y adolescentes migrantes. Propuesta Mesa Técnica".
5. De la Maza, F., Benavides, P., Coronata, C., Ziliani, M., Rubilar, G. (2010). "Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la educación parvularia". En "Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile", Capítulo III, pp. 83-118. Pontificia Universidad Católica de Chile.
6. Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social, 147(19), 191–213. <http://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf>
7. Diez, M. L. (2013). Repensando la interculturalidad en socioantropológica de la investigación educación: aportes a un campo problemático. Docencia, 51, 4–17. http://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia_51.pdf
8. Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Andreson, D. & Fitzgerald, R. (2013). Ethical FResearch Involving Children. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
9. Junji (2017). Boletín estadístico 2014-2017, Departamento de Planificación.
10. Leiva, J. (2013). "De la Integración a la Inclusión: Evolución y Cambio en la Mentalidad del Alumnado Universitario de Educación Especial en un Contexto Universitario Español", Revista Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 13, N°3.
11. Lydon, M. (2005). Mapeando nuestra tierra común, una guía de recursos para el mapeo verde y comunitario (1ª edición ed.). Canada: Common Ground.
12. Ministerio de Desarrollo Social; Consejo Nacional de la Infancia (2018). "Plan de Acción Nacional de niñez y Adolescencia 2018-2025. Primera Edición.
13. Okuda y Gómez-Restrepo, 2005. Métodos de investigación cualitativa: triangulación. Revista

Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV / No. 1 / pág. 118-124.

14. Poblete, R. y Galaz, C. (2017) Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana. Superintendencia de Educación, Chile.
15. Restrepo, E. (2011). *Técnicas Etnográficas*. Borrador basado en texto escrito para la Especialización en Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Claretiana (FUCLA), Colombia. Rescatado desde: <http://www.ramwan.net/restrepo/index.htm>
16. Save the children (2013). "Children's Participation in the Analysis, Planning and Design of Programmes".
17. Servicio Jesuita a Migrantes, SJM. (2018). Informe de sistematización del Programa Migración y Escuela. Documento de trabajo N°1. Santiago, Chile.
18. Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153–182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
19. Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). "Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las familias en la Educación Parvularia", Ministerio de Educación, Chile.
20. Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). "Bases Curriculares de Educación parvularia", Ministerio de Educación, Chile.
21. Superintendencia de Educación (2016). "Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana".
22. UNESCO (2017), "Guía para Asegurar la inclusión y la equidad en la educación".
23. UNICEF (2013). "Interculturas. Instrumento para la medición de criterios interculturales en los programas que trabajan con infancia en la región de La Araucanía".
24. UNICEF (2016). "Inversión Pública en Primera Infancia en Chile: Diagnóstico, Desafíos y Propuestas".
25. Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1–2), 61–74. Recuperado de <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>