
Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia

Resumen Ejecutivo

Publicado en septiembre 2019



Responsable técnico del estudio:
Estudios y Consultorías Focus Ltda.

Autores: Antonia Valdés, Begoña Veloso

Equipo de investigación: Ana María Cabello, Álvaro Garay, Krecho Homan, Joaquín Jolly, María Jesús Montero, Angélica Vicuña

Asesor especialista: Miguel Yaksic

Taller de expertos:

Daniela Aldonay (UDD), Cristián Altamirano (Ciudad del Niño), Ana María Cabello (CEDEP) Isabel Jiménez (Municipalidad de Renca), Daniel Larenas (UDD), Verónica Más (Subsecretaría Ed. Parvularia), Miguel Yaksic (UC).

Contraparte técnica:

Subsecretaría de Educación Parvularia:
Exequiel Rauld
María Verónica Mas
Anita Díaz

UNICEF
Patricia Núñez

Este estudio ha sido desarrollado en el marco de trabajo conjunto entre la Subsecretaría de Educación Parvularia, MINEDUC y UNICEF. Para realizar el estudio se contrató a Estudios y Consultorías Focus Ltda.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Subsecretaría de Educación Parvularia ni de UNICEF.

El documento prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Los contenidos de este informe pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

Disponible en www.unicef.cl

Antecedentes

Migración en Chile

La migración en Chile ha aumentado en los últimos años y se prevé que siga en aumento. A diciembre de 2018 residen en Chile 1.251.225 personas extranjeras, de las cuales 183.315 corresponden a niños y adolescentes hasta los 19 años (un 15% del total de extranjeros).¹

La población migrante en Chile proviene mayoritariamente de Venezuela (23%); Perú (17,9%) y Haití (14,3%), lo cual da cuenta del carácter heterogéneo y dinámico de la población migrante que reside en Chile.

En la educación parvularia, de acuerdo a la encuesta CASEN 2017, se identifica que del total de niños de 0 a 5 años que figuran asistiendo a un establecimiento de educación parvularia (jardín infantil o sala cuna), el 2,3% corresponde a niños nacidos en el extranjero (15.570 niños). Es importante tener en cuenta que este dato no incluye a los niños que nacieron en Chile pero cuyos padres son extranjeros. Por otra parte, la población de niños y niñas nacidos en el extranjero de 0 a 5 años presenta una tasa de asistencia neta a instituciones que proveen educación parvularia de un 51,8% (CASEN 2017).

En este escenario, UNICEF acordó con la Subsecretaría de Educación Parvularia realizar un estudio para identificar las oportunidades y las barreras que enfrentan los niños, niñas y sus familias migrantes para una efectiva inclusión en el sistema de educación parvularia, y

analizar las prácticas educativas cotidianas y levantar recomendaciones respecto de elementos claves para la efectiva inclusión educativa y el cumplimiento del derecho a la educación.

Educación inclusiva e interculturalidad

La educación en un contexto de multiculturalidad encuentra una serie de desafíos para la inclusión de los estudiantes migrantes. Entendemos multiculturalidad como una situación dada, en que personas provenientes de distintas culturas viven juntas, aunque segregadas como “unidades de diversidad”; es decir, personas cuyas identidades culturales están resguardadas pero, por lo mismo, cerradas y distanciadas entre sí (Stefoni y otras, 2016).

Para avanzar desde esta situación originaria hacia una sociedad sustancialmente integrada, se identifica el desafío de promover comunidades propiamente interculturales. La interculturalidad, en este marco, refiere a un proceso de producción cultural a partir de la interrelación de dos (o más) formas culturales distintas. Esto presupone tanto la comunicación como la apertura de cada unidad cultural, de modo de poder superar la cosmovisión entendida como un reducto impermeable y autorreferente. A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad suele ser precedida por una acción intencionada y por la aceptación de que la propia cultura se ajuste y modifique (Stefoni y otras, 2016).

¹ INE-DEM, febrero 2019.

Uno de los espacios centrales de este desafío se da en el sistema educativo, en tanto espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades culturales (Walsh, 2009).

El enfoque intercultural emerge como posibilidad de abordar la multiculturalidad desde la promoción de valores como la no discriminación, la convivencia y el respeto. En el contexto educacional, tal como expresan Gómez y otros (2016), este enfoque requiere de la consideración permanente, por parte de los educadores y educadoras, de las formas subjetivas de comprensión que el niño o niña, su familia y su comunidad tienen de su propia realidad:

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 las suyas (Gómez y otros, 2016, 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 efecto, para los niños y niñas migrantes, los valores, las reglas y las normas de conducta aprendidas pueden diferir de la prescripción cultural de la sociedad mayoritaria. Así, 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.

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 implica desafíos concretos en sus procesos de adaptación.

Metodología

El estudio fue realizado entre septiembre del 2018 y febrero del 2019. Fue de tipo exploratorio y descriptivo, con utilización de técnicas de recolección de información mixtas, a partir de las cuales se realizaron 12 estudios de caso en salas cunas y jardines infantiles con alta concentración de niños y niñas en contexto migratorio² en las regiones de Antofagasta y Metropolitana.

Luego, se desarrolló un análisis integrado con énfasis en la indagación de interacciones, dinámicas y prácticas que se presentan en el espacio educativo para favorecer u obstaculizar la inclusión de niños y niñas migrantes junto a sus familias.

Objetivos del estudio

El estudio contempló dos objetivos generales:

² Niños y niñas nacidos en Chile que son hijos/as de padres migrantes, o bien, niños y niñas extranjeros.

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.

Selección de establecimientos y actividades

Se seleccionaron 12 unidades educativas³ que presentan alta concentración de niños y niñas migrantes. Se utilizaron tres criterios para reguardar la heterogeneidad de la selección, permitiendo acceder a establecimientos con contextos organizacionales y territoriales diversos: territorio (se consideraron las regiones de Antofagasta y Metropolitana, y dentro de éstas, las comunas con mayor proporción de migrantes residentes); modalidad de administración (se incorporaron jardines infantiles de administración Junji, vía transferencia de fondos e Integra, distribuidos de manera proporcional a la representación que presentan actualmente, y una escuela que provee educación parvularia) y nivel educativo (sala cuna, nivel medio y nivel de transición).

En cada una de las instituciones educativas que conformaron la muestra se aplicó una serie de técnicas de levantamiento de información: observaciones no participantes; entrevistas en profundidad (directora, 2 apoderados migrantes, asesora intercultural o profesional de inclusión); entrevista grupal con

educadoras y asistentes de párvulos y actividad grupal con niños y niñas.

Plan de análisis de la información

El análisis del material producido en cada unidad educativa se trabajó en base a análisis de contenido, que buscó organizar la información recogida a partir de códigos que permitan reunir diversas fuentes de producción de datos (observaciones, entrevistas en profundidad, entrevistas grupales, focus group, y revisión documental) en base a códigos comunes.

El plan de análisis contempló cuatro fases de análisis: a) análisis de casos, b) análisis integrado de la información, c) análisis de los principales hallazgos y conclusiones, y d) formulación de recomendaciones. Además se realizó un taller de expertos para validar las conclusiones del estudio e identificar las estrategias más pertinentes para abordar los desafíos de 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 parvularia.

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,

³ Por unidades educativas se entiende las salas cunas, jardines infantiles, y también las salas de educación parvularia dentro de establecimientos escolares.

et. al., 2013), así como las orientaciones entregadas por un comité de ética externo integrado por profesionales de la Universidad Católica⁴.

Principales hallazgos y conclusiones

No existen barreras de acceso a niños y niñas en contexto migratorio

En la actualidad, el sistema de educación parvularia, a través de las definiciones institucionales de Junji e 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, mientras que en JUNJI el ingreso de niños y niñas pertenecientes a familias migrantes en situación irregular o en calidad de refugiadas es primera prioridad, es decir, debieran ingresar automáticamente.

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.

Existen orientaciones para la inclusión, aunque más bien incipientes y con énfasis en la barrera idiomática

En lo que respecta a los soportes institucionales para favorecer la inclusión de párvulos en contexto migratorio, se identifican algunos avances incipientes en términos de orientaciones por parte de JUNJI e Integra.

Junji e Integra, cuentan con 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 ha concentrado en 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 vía transferencia de fondos (VTF) con los establecimientos educacionales, ya que estos últimos reciben orientaciones de parte del Ministerio de Educación asociadas a la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (dirigida a todos los ciclos educativos). Por su parte, las salas cuna y jardines infantiles VTF se ven desprovistos de orientaciones específicas respecto a la inclusión de niños y niñas en contexto migratorio.

⁴ El comité de ética estuvo compuesto por las siguientes profesionales: Alejandra Santana, Javiera Farías, Natalia Hernández, Andrea Leisewitz y María Eugenia Torres.

Se evidencian diversas estrategias autogestionadas para la inclusión

La valoración de la diversidad cultural en las salas cuna y jardines infantiles ha tendido a proyectarse mediante acciones de reconocimiento cultural, como la incorporación de material didáctico con pertinencia cultural, la realización de actividades con participación de la comunidad educativa y las 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 bien acentúan las diferencias en un contexto de multiculturalidad.

Por tanto, es relevante 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 necesitan estrategias pedagógicas sistemáticas que logren esta vinculación, sin generar estigmatizaciones de los niños y niñas en referencia a su país de procedencia.

A nivel familiar, se presentan procesos de aculturación a ritmos distintos entre los integrantes de la familia. Los padres de familias en contexto migratorio se preocupan ante el riesgo de la pérdida de elementos culturales identitarios de sus hijos e hijas, quienes de manera más rápida se adaptan y asumen modelos de la cultura de acogida.

Por otra parte, los equipos educativos identifican la situación de vulnerabilidad psicosocial y económica de las familias en contexto migratorio 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 y condiciones de trabajo precario.

Frente a esta situación, se han desplegado algunas estrategias de apoyo social y se han posicionado como referente para conectar a las familias con los servicios de salud y algunos programas sociales a nivel comunal, convirtiéndose en **un puente entre las familias y el sistema de prestaciones públicas**. No obstante, existe gran diversidad en cuanto al nivel de profundidad de las estrategias de apoyo social entregadas, dependiendo del conocimiento de los equipos educativos y la coordinación con las redes de servicios sociales de los territorios.

El trabajo en contexto de doble pertenencia cultural y procesos de adaptación

Esta situación es especialmente aguda en la segunda generación (niños y niñas nacidos en Chile, de padres migrantes), quienes a menudo experimentan una doble pertenencia cultural con implicancias a nivel emocional, por la diferencia entre normas, valores o pautas de conducta entre ambas culturas.

Dada la relevancia de la determinación que actores e instituciones puedan tener 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.

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

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 por la nacionalidad de origen, sí se identifican sesgos no intencionales, que terminan por generar discriminación por origen. En este ámbito, se identificaron atribuciones según nacionalidad en aspectos tales como: procesos de adaptación de niños y niñas; prácticas de crianza y estilos parentales; participación en la comunidad educativa; vínculos comunitarios; y relación con servicios sociales.

Finalmente, se relevó 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.

Por último, se requieren esfuerzos para desarrollar prácticas pedagógicas y adaptaciones curriculares 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”.

Respecto a la asistencia técnica existente y la necesidad de acompañamiento especializado

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 Integra cuentan con distintos actores que asumen esta función, aunque sin dedicación exclusiva, ni tampoco con un perfil técnico especializado. Integra, contempla el rol de “profesional de inclusión” que asesora a las unidades educativas para el abordaje de la situación de grupos específicos, tales como género, discapacidad, necesidades educativas especiales, pueblos originarios, migrantes, etc. Junji, en tanto, cuenta con “asesoras interculturales”, que acompañan a las unidades educativas en el abordaje específico de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios y de familias en contexto migratorio.

En ambos casos, la tarea de estos profesionales consiste, más que en proveer asistencia para la inclusión pedagógica, en abordar

situaciones complejas para los equipos educativos en relación al proceso de adaptación de los párvulos. Estas situaciones son reportadas por los propios equipos en sesiones de trabajo con los asesores. En las unidades educativas con alta concentración de párvulos en contexto migratorio, la relación con los asesores interculturales está centrada, principalmente, en la recopilación de prácticas por parte de estas últimas, para luego difundirlas a otros equipos que están en un nivel incipiente de desarrollo de estrategias de inclusión.

Ahora bien, en ambas instituciones, la baja periodicidad de las visitas (una semestral en promedio) de las asesoras, su escasa especialización y la entrega de herramientas genéricas para la inclusión, ha redundado en la auto-gestión de prácticas y estrategias de abordaje de la inclusión de estudiantes y familias migrantes.

El riesgo de esto es la generación de estrategias de inclusión que se sostienen en la voluntad de los equipos educativos, según sus intereses y sensibilidades. 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.

Barreras para la inclusión relacionadas con la estructura del sistema

Por otra parte, se identifican barreras administrativas propias del sistema escolar para el acceso de los niños y niñas en contexto

migratorio. Incide en esto, especialmente, la disminución presupuestaria de los recursos asociados a la Ley SEP para establecimientos educacionales con familias en situación migratoria irregular, dado que están imposibilitadas de formalizar su situación de vulnerabilidad socioeconómica a través del Registro Social de Hogares, requisito 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 de recursos de la Ley SEP impide el financiamiento de iniciativas de apoyo a la inclusión, y por otro, se prevé que se afecte la disposición para la inclusión por parte de los docentes. Cuando se pongan en marcha los beneficios asociados a la nueva carrera profesional esto impactará en la asignación de reconocimiento por docencia en establecimientos de alta concentración de estudiantes prioritarios.

Respecto a la provisión de una educación de calidad, se observan marcadas diferencias (no vinculadas a ninguna modalidad administrativa en particular) en cuanto a infraestructura, equipamiento y organización; también en las interacciones positivas que establecen las educadoras con niños y niñas, en torno a una promoción de participación y autonomía que favorezca las oportunidades de aprendizaje de niños y niñas.

La calidad educativa, entendida de esta manera, es de alta relevancia por su incidencia en el desarrollo cognitivo y de habilidades socioemocionales. Así, el hecho de que se haya identificado esta

disparidad en la provisión de espacios educativos de calidad conlleva el riesgo de que no se garantice el pleno desarrollo de los párvulos en todas las unidades, lo cual puede implicar un riesgo de daño mayor en contexto migratorio.

Finalmente, a nivel estructural, se observan 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, impactando negativamente en las posibilidades laborales y económicas de 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 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. Así, los jardines infantiles manifiestan 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.

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

A nivel escolar se percibe que los párvulos que no hablan español presentan rezago escolar, generando mayores dificultades para abordar las necesidades educativas especiales, lo que afectaría negativamente en el proceso de inclusión.

A partir de lo anterior, 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 cuenta con herramientas de diagnóstico adecuadas en el lenguaje (ya sea español neutro o creole), lo cual puede constituir un riesgo de sobrediagnóstico.

Recomendaciones

Finalmente, se presentan las recomendaciones para favorecer la inclusión de niños, niñas y familias en contexto migratorio, estructuradas en cuatro niveles: (i) desafíos asociados a la inclusión en el sistema de educación parvularia y la institucionalidad pública, (ii) elementos relacionados al ámbito de acción de las instituciones sostenedoras, (iii) recomendaciones asociadas a la gestión a nivel de unidades educativas y (iv) recomendaciones para profundizar en investigaciones relativas a la inclusión de niños y niñas migrantes al sistema de educación parvularia.

1. Sistema de educación parvularia e institucionalidad pública

- 1.1. Incluir en los procesos de formación de las educadoras de párvulos el enfoque intercultural, tanto a nivel inicial como continuo. Los procesos de formación deben abordar explícitamente los riesgos de las perspectivas multiculturales y avanzar en la comprensión de la interculturalidad desde una perspectiva crítica que favorezca la instalación de espacios pedagógicos de valoración de la diversidad cultural.
- 1.2. Proveer herramientas para el desarrollo de las competencias asociadas a la adaptación curricular, especialmente en términos de estrategias con intención pedagógica, para aprovechar la diversidad cultural de los niños, niñas y sus familias como una oportunidad de aprendizaje, sin estigmatización por su origen, donde se consigne el respeto por la lengua materna de las familias.
- 1.3. Fortalecer estrategias intersectoriales de coordinación con el Subsistema de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo (ChCC) y otros servicios 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.
- 1.4. Analizar las implicancias de la Ley SEP en las prácticas y dinámicas de inclusión de los equipos educativos, en los establecimientos educacionales que imparten NT1 y NT2. Se sugiere identificar establecimientos que han disminuido la recepción de recursos asociados a la Ley SEP para determinar la relación entre dicha disminución y el aumento de estudiantes en contexto migratorio. También, analizar los elementos asociados a la disposición de las educadoras, y docentes en general, a implementar acciones para 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.
- 1.5. Establecer una mesa de trabajo permanente con las instituciones relacionadas a la protección de los niños, niñas y familias en contexto migratorio, para que sea un espacio institucional de análisis sobre la temática y disponer de un presupuesto 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

- 2.1. Avanzar en definiciones institucionales sobre interculturalidad de manera de proveer orientaciones y lineamientos técnicos a los equipos educativos.
- 2.2. Definir roles y funciones especializadas en el apoyo a la inclusión de niños, niñas y familias a las unidades educativas, para que cuenten con una especialización *ad hoc* y dispongan de las herramientas técnicas adecuadas para el desarrollo de prácticas interculturales.
- 2.3. Apoyar a las unidades educativas, con alta concentración de párvulos migrantes, en la creación de una red de asesores interculturales comunitarios para que presten servicios de traducción y facilitación cultural cuando se requiera.
- 2.4. Analizar los mecanismos que actualmente utilizan las unidades educativas para la evaluación del desarrollo infantil, especialmente para el diagnóstico de necesidades educativas especiales de los párvulos en contexto migratorio.
- 2.5. Apoyar a las unidades educativas en la incorporación de la participación de los propios niños y niñas para el diseño de estrategias de educación intercultural, potenciando sus habilidades socio-emocionales y resguardando la valoración de la diversidad en los espacios educativos.

3. Unidades educativas

- 3.1. Designar a un miembro del equipo educativo como responsable institucional de inclusión de niños y niñas en contexto migratorio.

Además, se propone que el diseño e implementación de programas de inclusión consideren las particularidades de las comunidades educativas 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.

- 3.2. Generar espacios de reflexión continua donde la interculturalidad se constituya como uno de los ejes que orienten el análisis de las prácticas pedagógicas, 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. Además, se sugiere que las actividades de enseñanza sean significativas para los párvulos y coherentes con la realidad intercultural de las familias que componen las comunidades educativas.
- 3.3. Orientar los procesos de inclusión familiar, promoviendo la participación activa de todas las familias que conforman las comunidades educativas, a través de estrategias de comunicación que consideren la diversidad cultural e idiomática, así como otras herramientas, como protocolos de acogida de párvulos migrantes e información a las familias sobre el sistema de educación parvulario y la institucionalidad chilena en general. Adicionalmente, se recomienda que las estrategias de participación familiar no se concentren exclusivamente en actividades de celebración folclórica, sino que se favorezca su participación 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 migrantes

- 4.1. Determinar la magnitud de la población infantil que no está vinculada al sistema de educación parvulario, 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.
- 4.2. 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.
- 4.3. Determinar las particularidades de las dinámicas de inclusión en el contexto escolar, indagando en las implicancias de la subvención escolar preferencial SEP para el financiamiento de los establecimientos y para la determinación de las bonificaciones de la nueva carrera docente.
- 4.4. Indagar en los procesos de integración y trayectoria educativa de los párvulos en los niveles NT1 y NT2, considerando el 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.
- 4.5. Buscar 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.

- 4.6. Profundizar 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. Adicionalmente, considerar 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.

Para mayor información o solicitud de informe completo contactar a infochile@unicef.org

Referencias

1. Connor, W. (1978). A nation is a nation, is a state, is an ethnic group, is a... *Ethnic and Racial Studies*, 1(4), 379-388.
2. Díaz, T. y Drurker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*. XXXIII, 1: 63-77.

3. Dussel, I. (2004): Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122.
4. Gómez, F., Andrade, C. y Altamirano, C. (2016). *Intervención en contextos de diversidad cultural*. Fundación Ciudad del Niño. Cuaderno #1. Santiago de Chile.
5. Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Andreson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
6. Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Síntesis resultados CENSO 2017*. Santiago de Chile.
7. Ministerio de Desarrollo Social (2016). *Inmigrantes Principales Resultados (versión extendida)*. Reporte Encuesta CASEN 2015. Santiago de Chile.
8. Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo n°12. Santiago de Chile.
9. Ministerio de Educación (2014). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Fondo de investigación y Desarrollo en Educación. Investigadores: Castillo, D., Gajardo, C., Jiménez, M., Santa Cruz, E., Thayer, E. y Troncoso, A. Santiago de Chile.
10. Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153–182.
11. Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In *Interculturalidad y Educación Intercultural* (pp. 1–12).