

INFORME FINAL

# MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN PARVULARIA



Publicado en 2024 por la Subsecretaría de Educación Parvularia, en Santiago de Chile.

Este documento fue desarrollado por Susan Sanhueza Henríquez, perteneciente a la Universidad de Chile en el marco de la ejecución del Subtítulo 21, ítem 03, asignación 001, "Honorarios a Suma Alzada - Personas Naturales", de la Partida 09, Capítulo 04, Programa 01, de la Ley N° 21.516 de Presupuestos del Sector Público correspondiente al año 2023.

La publicación está disponible bajo el formato de libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, siempre y cuando se cite la fuente original (i.e. Susan Sanhueza, © Subsecretaría de Educación Parvularia). Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación.

Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación son de la autora y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Subsecretaría de Educación Parvularia.

Claudia Lagos – Subsecretaría de Educación Parvularia  
Victoria Parra – Jefa División de Políticas Educativas  
Paula Guardia – Jefa del Departamento Estudios y Estadísticas  
Felipe Arriet – Profesional Departamento de Estudios y Estadísticas y contraparte técnica del estudio.

### **¿Cómo citarlo?**

Sanhueza, S. (2024). *Migración y Educación Parvularia. Informe final*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>6</b>
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>7</b>
3.1. ENFOQUE Y DISEÑO .....	7
3.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES .....	7
3.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	8
3.4. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS .....	8
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>10</b>
4.1. RESPUESTAS EDUCATIVAS "PARA" LA MIGRACIÓN .....	10
4.2. NIÑOS/AS Y FAMILIAS QUE HAN MIGRADO Y ACCEDEN A LA EDUCACIÓN PARVULARIA .....	15
4.2.1. Trayectorias migratorias .....	15
4.2.2. Prácticas de discriminación.....	17
4.2.3. Acceso a la educación.....	18
4.2.4. Respuesta educativa.....	20
4.2.5. Actividades con foco en la inclusión .....	21
4.2.6. Prácticas de alimentación.....	21
4.3. NIÑOS/AS Y FAMILIAS QUE ESTÁN FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO .....	22
4.3.1. Trayectorias migratorias (Talca).....	23
4.3.2. Trayectorias migratorias (Santiago).....	23
4.3.3. Pobreza y marginalidad.....	24
4.3.4. Redes de apoyo .....	24
4.3.5. Motivos por los que no acceden a la educación.....	25
4.3.6. Valoración de la educación .....	26
4.3.7. Formas de aprender y rutinas diarias.....	26
4.4. EL PAPEL DE LOS EQUIPOS PEDAGÓGICOS .....	27
4.4.1. Tipología de las familias y acceso a la educación .....	27
4.4.2. Relación equipos pedagógicos y familias.....	28
4.4.3. Aprendizajes y trayectorias educativas diversas .....	29
4.4.4. Diversidad lingüística.....	30
4.4.6. Actividades con foco en la inclusión .....	31
4.4.5. Valoración de la educación y aporte de la diversidad cultural.....	32
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>33</b>
<b>6. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>35</b>
<b>7. REFERENCIAS.....</b>	<b>36</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

El número estimado de personas de 19 años o menos que viven en un país distinto a aquel en el que nacieron pasó de 29 millones en 1990 a 40.9 millones en 2020. Durante este año los niños migrantes representaban el 14,6 por ciento de la población migrante total y el 1,6 por ciento de todos los niños en el mundo. Según las estimaciones del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), el número de niños migrantes permaneció estable en torno a los 24 millones entre 1990 y 2000, y aumentó constantemente a 27 millones en 2010 y a 33 millones en 2019. En 2019, los niños migrantes representaban el 12% del total de la población de migrantes.

La proporción y el número de niños y jóvenes migrantes varían según la región. A partir de 2020, la proporción de jóvenes migrantes en sus respectivas poblaciones de migrantes es mayor en los países de bajos y medianos ingresos que en los países de altos ingresos. Por ejemplo, África ha acogido la mayor proporción de niños migrantes (19 años o menos) y jóvenes migrantes. De 1990 a 2020, la proporción de niños migrantes en Europa y Oceanía aumentó ligeramente y la proporción en América Latina y el Caribe también aumentó, mientras que se mantuvo estable en África, Asia y América del Norte.

Como porcentaje de la población total de migrantes, los jóvenes migrantes han disminuido constantemente en todas las regiones, excepto Oceanía, donde aumentó, y América Latina y el Caribe, donde se mantuvo estable. La proporción de niños migrantes y jóvenes migrantes en el stock de migrantes de Oceanía aumentó durante este período.

El número de menores no acompañados entre los solicitantes de asilo en Europa aumentó de 10.610 en 2010 a 95.205 en 2015, y luego disminuyó a 17.890 en 2019.

El 8% de todas las personas que llegaron a Italia a través del Mediterráneo en 2015 fueron niños no acompañados, y este porcentaje subió al 14% en 2016. Ese año, 9 de cada 10 niños que cruzaron el Mediterráneo de forma irregular fueron menores no acompañados. Entre 2014 y 2020, al menos 2.300 niños murieron o desaparecieron durante su viaje de migración.

En la frontera entre los Estados Unidos de América y México, la Patrulla de Fronteras de los Estados Unidos (USBP) detuvo a cerca de 69.000 niños no acompañados en 2014, 40.000 en 2015 y 60.000 en 2016. El 61% de los menores no acompañados detenidos en 2016 procedían de El Salvador y Guatemala.

En Chile, un artículo reciente de Morales et al. (2022) realiza una caracterización de la matrícula de alumnado extranjero en el sistema educativo. Un primer elemento informado es la presencia de alumnado por origen donde se reconocen 27 nacionalidades, siendo las más representativas Venezuela (16.082 alumnos), Haití (con una matrícula de 10.863), Perú (9.586), Colombia (9.015), Bolivia (8.471) y Ecuador (1.803). Además, las cuatro regiones con mayor matrícula de estudiantes se distribuyen en la Región Metropolitana (C=1.310.993; E=69.919; N=40)<sup>1</sup>, Región del Bío-Bío (C=414.610; E= 2.290), Región de Valparaíso (C=355.319; E=4.976; N=11) y Región del Maule (C=213.015; E=2.008).

En el contexto escolar, la proporción de estudiantes que han migrado ha experimentado un notable aumento, pasando de un 0,6% del total de matriculados en 2014 a casi un 5% en el año 2020, lo que representa más de 170 mil niños, niñas y adolescentes, según las Estadísticas SIGE del MINEDUC (2020). Además, de acuerdo con la misma fuente, en 2020, el 58% de los niños, niñas y adolescentes (NNA) estaban matriculados en la educación municipal, mientras que un 37% lo hacía en colegios particulares subvencionados.

A pesar de que la distribución es bastante heterogénea, es importante señalar que la primera y segunda región del país poseen sobre el 10% de la matrícula extranjera, donde Arica y Parinacota concentra el 7% de matrícula extranjera y la región Metropolitana posee un mayor número de alumnado extranjero, aunque porcentualmente este corresponde al 5% del total de la matrícula escolar.

---

<sup>1</sup> Denominación abreviada E=Extranjero, C= Chileno, N= Nacionalizado.

Como el foco se encuentra en niños y niñas que están fuera del sistema educativo aportamos datos desagregados por nivel y subniveles.

**Tabla 1**

Situación de acceso Educación Parvularia

Nivel/Subnivel	Población Proyectada	Niños Matriculados	Niños No Matriculados	% Niños Matriculados	% Niños No Matriculados
Sala Cuna Menor	237.819	21.426	216.393	9,0%	91,0%
Sala Cuna Mayor	237.549	60.313	177.236	25,4%	74,6%
Medio Menor	235.636	74.163	161.473	31,5%	68,5%
Medio Mayor	233.000	142.803	90.197	61,3%	38,7%
Transición Menor (NT1)	233.282	210.324	22.958	90,2%	9,8%
Transición Mayor (NT2)	240.651	230.083	10.568	95,6%	4,4%
<b>Total</b>	<b>1.417.937</b>	<b>739.112</b>	<b>678.825</b>	<b>52,1%</b>	<b>47,9%</b>

Fuente: Subsecretaría Educación Parvularia (2022)

Como se puede observar la brecha de acceso a la educación es mayor en los 3 primeros años de edad (sala cuna menor, mayor y medio menor), aspecto que representa un desafío importante para la definición de políticas públicas para las infancias.

## **2. OBJETIVOS**

El fenómeno migratorio representa uno de los desafíos más significativos para los países en la actualidad. Las dinámicas migratorias, frecuentemente silenciosas e invisibles, afectan especialmente a niños, niñas, adolescentes y sus familias, potenciando las desigualdades sociales existentes. Ante esta realidad, se hace imprescindible un compromiso ético y político entre Estados para asegurar que todos las niñas y los niños migrantes transfronterizos accedan a la educación en los meses posteriores a su llegada, en cumplimiento de su derecho a la educación.

Con base a este contexto, los objetivos del estudio son:

1. Comprender las creencias y actitudes tanto de los equipos pedagógicos hacia las familias de niños y niñas migrantes, identificando las particularidades respecto al territorio, las barreras, y el reconocimiento e incorporación de otros saberes y culturas, como de las familias hacia la educación parvularia.
2. Conocer cómo las familias se aproximan a las instancias de educación formal, teniendo en cuenta el papel fundamental de la familia y el duelo migratorio, y explorar la posibilidad de implementar prácticas pedagógicas u otras modalidades educativas que faciliten una aproximación gradual y segura al entorno educativo clásico y formal para fortalecer su confianza en el sistema.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Enfoque y diseño

Este estudio adopta un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos múltiples. Este enfoque permite conocer e interpretar la realidad desde la perspectiva de los sujetos involucrados, preservando las distintas realidades y visiones, incluso cuando son contradictorias (Stake, 2007). Es importante destacar que, en el estudio de casos, no se interviene en la cotidianidad de los sujetos, sino que buscar comprender, observar y luego interpretar, resguardando la diversidad de experiencias.

#### 3.2. Contexto y participantes

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos regiones de Chile: la región del Maule (comuna de Talca) y la región Metropolitana (comunidades de Ñuñoa y Santiago centro).

Se eligió un muestreo no probabilístico sujeto a disponibilidad que permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, fundamentado en la conveniencia y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017).

Adicionalmente, recurrimos a un muestreo por bola de nieve, especialmente, en el caso de aquellas familias que se encontraban en situación de calle y/o con procesos de regularización pendientes. Esta técnica consiste en que un sujeto nos proporciona el nombre de otra persona objeto de interés para el estudio y así sucesivamente, lo que resulta apropiado para estudios exploratorios donde los grupos son poco numerosos o presentan perfiles específicos para su reclusión (Baltar y Gorjup, 2012).

Para fidelizar la muestra hemos definido como criterios de selección: a) equipos pedagógicos que trabajen en contextos migratorios, b) representación geográfica en dos regiones del país, c) madre/padre/tutor de niño/a con trayectoria migratoria que asiste (y no asiste) al jardín infantil. De esta forma la muestra queda organizada de la siguiente manera:

**Tabla 2**  
*Contexto y participante*

Región	Dentro del sistema educativo	Fuera del sistema educativo	Equipos pedagógicos
Maule (Talca)	2 madres (Venezuela) Escuela Municipal Las Américas	3 madres (Haití y Venezuela)	4 integrantes: 2 técnicos de educación parvularia y 2 educadoras de párvulos (prekínder y kínder)
Metropolitana (Santiago)	2 madres (Venezuela y Haití) Jardín Infantil Mundo Maravilloso Junji	2 madres de Colombia	Directora, 1 educadora de párvulos, 2 técnicos en educación parvularia
Total	4	5	8

Fuente: Elaboración propia

Se seleccionaron dos instituciones para el estudio. La primera con dependencia de la I. Municipalidad de Talca. Es un establecimiento con una alta matrícula de alumnado extranjero (por sobre el 30%). Además, el establecimiento educacional se encuentra ubicado en el sector sur oriente de la ciudad. Es una institución que atiende a alumnos de prekínder y kínder (dos cursos por nivel) y desde 1º a 8º básico (tres cursos por nivel), con una matrícula cercana a los 650 estudiantes, quienes en su gran mayoría son prioritarios y preferente (sobre el 70%), lo que refleja el alto grado de vulnerabilidad de la población a la cual atiende (PEI 2023-2026).

De interés para el estudio es el protocolo para alumnado extranjero que ha diseñado e implementado el establecimiento, donde se establecen procedimientos para la acogida, entrega

de información del centro, orientaciones sobre matrícula y seguimiento de los niños y niñas extranjeros.

En el caso de la región Metropolitana las entrevistas se realizaron en un jardín JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles). Es una institución que pertenece al programa de jardines infantiles clásicos y fue construido en el año 1972, con una historia de 51 años de existencia. A través de su sello "Artes Plásticas y naturaleza" se crean oportunidades educativas que potencian la libre expresión, creatividad y diversidad de los niños y niñas, plasmando sus emociones e intereses a través de técnicas plásticas relacionadas con el dibujo, pintura, escultura y grabado, mediante un proceso educativo afectivo, desafiante y de participación activa, en conexión con el entorno natural que los rodea.

### **3.3. Técnicas de recolección de datos**

Las técnicas para la recolección de los datos fueron:

- a) Se realizó un análisis documental para explorar los conceptos de "migración" y "educación" a partir de artículos científicos, documentos oficiales e informes técnicos de proyectos financiados por organismos públicos y privados. El análisis buscó representar y sintetizar la información de los documentos en los documentos, enfocándose en su interpretación y análisis crítico.
- b) Se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas con familias migrantes para comprender sus creencias, rituales y experiencias culturales. Estas entrevistas, realizadas en un entorno flexible, se enfocaron en explorar el universo simbólico y cultural de los entrevistados, particularmente en relación con su participación en programas educativos y los desafíos de acceder a ellos.

Se realizaron un total de 5 entrevistas en centros educativos y otros lugares como mercados ambulantes y asentamientos informales, con una duración promedio de 40 minutos por entrevista.

En el caso de las entrevistas a familias que se encuentran fuera del sistema (de las mismas ciudades), se realizaron en un lugar acordado previamente.

Para el trabajo realizado en la ciudad de Santiago, las entrevistas se desarrollaron en los espacios donde dos mujeres/madres de Colombia realizaban actividades de comercio no establecido (vendedoras ambulantes del sector terminal de buses de Santiago).

En la ciudad de Talca asistimos a un asentamiento informal, en un barrio marginal de la ciudad, que en su conjunto conforma un *gueto* cultural para familias provenientes de Haití. En este lugar entrevistamos a un padre, que era quien se podía comunicar de mejor manera en español.

Para el caso de las dos mujeres/madres de Venezuela cuyos hijos no asisten al jardín infantil la entrevista se realizó en el domicilio de la entrevistadora.

Para todos los casos, se elaboraron protocolos de entrevistas, que fueron validados por equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación Parvularia, así como por metodólogos y especialistas en el área.

- c) Se implementó la técnica de grupo focal para los equipos pedagógicos, con el fin de inducir discusiones sobre temas específicos. Para el estudio se siguió un guion preestablecido que orientó la conversación de los equipos pedagógicos. En esta situación social es fundamental que la censura estructural no se excesiva y promover que los participantes se impliquen en la situación.

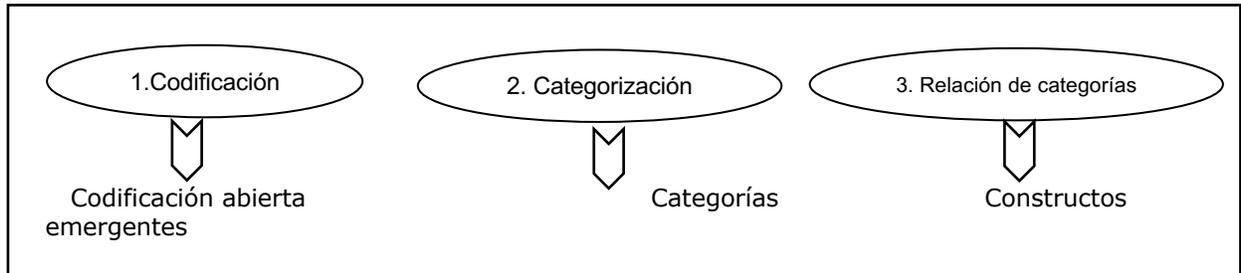
### **3.4. Procedimiento y análisis de datos**

El análisis de datos se basó en el método de Teorización Anclada (TA), que permite generar teorías inductivas sobre fenómenos sociales, psicológicos o culturales a partir de una comprensión reflexiva de los datos empíricos. Este enfoque se centró en el estudio de la vida y

los procesos sociales (Raymond, 2005). El plan de análisis siguió las etapas de codificación abierta, categorización y la identificación de constructos emergentes (Strauss y Corbin, 1998). Para facilitar este proceso, se utilizó el software Atlas-ti para el análisis cualitativo. Además, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, validado por la entidad mandante.

**Figura 3**

*Plan de análisis de datos siguiendo la Teorización Anclada*



Tematización

Fuente: Elaboración propia a partir de los postulados de Strauss y Corbin (1998).

## 4. RESULTADOS

Los resultados serán expuestos en cuatro apartados, a saber, un *primer* apartado que reúne el estado de la cuestión a partir de la pregunta ¿Cuál es la respuesta educativa que el sistema formal ofrece a familias, niños y niñas que han migrado a Chile, ¿cuáles son sus alcances y nudos críticos?

En un *segundo* momento se presentarán los resultados de las entrevistas realizadas a las familias que han migrado y que han accedido a la educación formal, separando la información en los casos de ambas regiones. En este sentido, se busca responder a la pregunta ¿Cómo acceden a la educación los niños y niñas y familias que han migrado, qué elementos constituyen fortalezas y debilidades del proceso de educativo?, ¿cuáles son los recursos y estrategias de aprendizaje empleados? y ¿cómo es la valoración de las familias de la educación recibida?

Un *tercer* apartado ofrece un panorama de las familias, niños y niñas que están fuera del sistema educativo, por lo tanto, nos interesa responder a las preguntas ¿Por qué no acceden a la educación, ¿cómo valoran la oferta educativa del país, qué estrategias y herramientas emplean para enseñar a sus hijos? y cómo las trayectorias migratorias determinan las oportunidades de incorporación a la sociedad de destino?

Un *cuarto* punto está referido a las prácticas docentes y formas de trabajo que tienen los equipos pedagógicos para responder a la diversidad cultural. De esta forma intentamos responder a las preguntas ¿Cuál es la respuesta de las familias que han migrado, cómo reconocer las identidades culturales de quienes están en sus instituciones educativas, qué necesidades formativas tienen en el tema y cuáles son las estrategias que parecieran responder (o no) adecuadamente a las necesidades de familias, niños y niñas que han migrado?

### 4.1. Respuestas educativas “para” la migración

Un primer objetivo fue analizar la literatura académica nacional relacionada con la educación de niños y niñas migrantes en contextos de educación parvularia identificando sus alcances y limitaciones. Bajo el criterio de pertinencia, se buscó focalizar la revisión a nivel local, esto porque nos encontramos con diversos informes y artículos que difunden resultados de proyectos, asesorías y consultorías con financiamiento del Ministerio de Educación y Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile que abordaron el estado de la migración en el ámbito de la educación. De esta manera, realizar un metaanálisis y actualizar la búsqueda nos pareció una decisión más apropiada para los fines del estudio.

Es importante señalar que, excepto por una investigación de Flores et al. (2023), los estudios referenciados aquí se realizaron con foco en la educación básica y media. Sin embargo, muchos de sus resultados son de gran utilidad para conocer la situación de los niños y niñas migrantes en el país y pueden ser aplicados a este nivel educativo.

A nivel internacional ha sido la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2023), quien ha puesto en alerta a los diferentes gobiernos sobre el impacto que tiene el acceso a la educación en niños y niñas que se han desplazado. De hecho, en su informe del año 2022 llegó a estimar que un 48% de la población infantil refugiada no asiste a la escuela y las solicitudes de asilo fueron presentadas principalmente por ciudadanos de países de América Latina y el Caribe, en particular, por personas procedentes de Venezuela, Nicaragua, Cuba, Honduras y Colombia.

Los niños, niñas y jóvenes que se desplazan experimentan condiciones estresantes que se asocian con problemas de salud, económicos, de género, políticos, sociales y familiares por verse expuestos a condiciones ambientales que son diferentes a las que vivían antes de emigrar. Baca y Monroy (2023) señala que, en la migración del grupo familiar, algunos padres y madres deciden hacer partícipes del proyecto migratorio a sus hijos e hijas, no obstante, las decisiones que involucran a la familia no emanan de un proceso democrático, menos aún voluntario en la participación y la edad y el género determinan el margen o la forma de participar. Las infancias (los menores dependientes como suelen llamarles), quedan vulnerables, o por lo menos son persuadidos u obligados a arriesgarse a participar en la movilidad internacional, la mayoría de las veces en forma indocumentada, con todo lo que ello implica.

Por otra parte, en los que respecta a los derechos a la educación, las situaciones de violencia institucional se expresan también en estructuras rígidas que limitan la posibilidad de garantizarlos, así como en sociedades que no aceptan la diversidad e interculturalidad. Amnistía Internacional (2022) refiere que las violaciones a los derechos humanos de las personas migrantes se deben, en gran parte, a los vacíos que truncan o dificultan el derecho a la educación entre la población migrante, con situaciones que van desde la negación a su acceso, hasta la no impartición y ausencia de materiales en la lengua materna o idiomas comprendidos por estas personas.

En el derecho internacional, el derecho a la educación es uno de los principios rectores de la agenda mundial, así lo muestra el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N° 4 (ONU, 2015), adoptado por la comunidad internacional. En América Latina, diversos Ministerios de Educación han reafirmado sus compromisos con la Agenda 2030, entre ellos, Chile.

El cambio climático también ha generado nuevos desplazamientos (internos y externos) que han afectado a niños y niñas. En efecto, el aumento del nivel del mar, los huracanes, los incendios forestales y la pérdida de cosechas están empujando a más niños y familias a abandonar sus hogares. Los niños desplazados corren un mayor riesgo de sufrir abusos, tráfico y explotación (UNICEF, 2021). Además, es más probable que pierdan el acceso a la educación y la atención sanitaria. Con frecuencia se ven forzados a contraer matrimonio precoz y a ser víctimas del trabajo infantil. Aunque estos niños disponen de una serie de protecciones internacionales y nacionales, el tema es muy técnico y de difícil acceso, lo que crea un déficit de protección para los niños migrantes (Mcaliffe y Triandafyllidou, 2022).

La situación es crítica ya que la niñez afectada por la desigualdad y discriminación tiene más probabilidades de experimentar los impactos del cambio climático de forma más intensa. En este sentido, invertir en mejores datos y análisis es un paso fundamental para desarrollar respuestas más eficaces y duraderas, y debe ser prioritario para los Estados (Save the Children, 2021).

Frente a este escenario, nos preguntamos cuál ha sido la experiencia de Chile en materia de acceso a la educación en niños y niñas que han migrado, cómo el Estado está pensando las políticas educativas para dar respuesta a la diversidad cultural y garantizar de esta manera los derechos consagrados en los acuerdos y tratados internacionales.

La búsqueda nos llevó al "Informe estado del arte migración y sistema escolar en Chile, Argentina y España" financiado por el Centro de Estudios de la División de Planificación y presupuesto del Ministerio de Educación (Martínez, 2018). El documento ofrece una caracterización de la población migrante en Chile, donde se destaca un mayor nivel educacional de quienes llegan al país (12,5 años *versus* los locales), la feminización de la migración (55% eran mujeres) y la natalidad que indicaba que las familias migrantes tenían en promedio más niños y niñas que las familias de Chile, lo que implicaba una creciente demanda por matrículas de niños y niñas en el sistema educativo. Además, este autor analiza las dinámicas socioculturales de la migración y el sistema escolar en Chile a partir de las categorías de: a) elección y acceso; b) racismo y discriminación; c) relaciones en los establecimientos y d) relaciones familia-escuela. Si bien el trabajo incluye comparativas entre los países mencionados, para este informe se relevan aquellos relacionados con Chile.

Respecto de la elección de un centro y el acceso, se establece que en términos formales el sistema garantiza el acceso en igualdad de condiciones de personas chilenas y migrantes, sin embargo, en términos informales, existen mecanismos que actúan "en contra, casi exclusivamente, de los estudiantes inmigrantes de grupos socioeconómicos bajos y medios bajos, lo que habla de que el factor determinante, en términos de acceso al sistema escolar, es la condición socio-económica, racial y étnica" (Martínez, 2018, p. 9).

En esta misma línea de acceso a la educación de niños y niñas cuyas familias se han desplazado encontramos el trabajo de Joiko y Vásquez (2016), quienes llegan a establecer que las familias migrantes acceden a información desde espacios formales sobre colegios y posibilidades de matrícula, principalmente desde municipalidades u oficinas dependientes del Ministerio de Educación, pero también dan cuenta de mecanismos informales que explican las prácticas de

elección, por ejemplo, recorrer las escuelas cercanas al hogar preguntando por cupos o consultar la información disponible a través de las redes sociales en las que se insertan las familias y amigos connacionales.

La investigadora María Emilia Tijoux ha publicado diversos trabajos en materia de educación y migración dando cuenta de la existencia de lógicas y prácticas de tipo racista y de discriminación que operan en el sistema escolar. Su explicación hace referencia a un racismo estructural que explicaría sistemas jerárquicos que reproducen desigualdades. Sus investigaciones hacen un llamado a reconocer y sensibilizar prácticas racistas en las escuelas.

En sus palabras recomienda:

Deberíamos estremecernos ante las voces de niños y de niñas que nos dicen que todos los días, en el contexto educacional, otros niños les castigan por su color de piel y más aún cuando explican con voz calma que ya se han ido acostumbrando, que prefieren evitar los problemas juntándose entre ellos, que regresan generalmente juntos a sus casas para defenderse, que no quieren pelear porque los pueden expulsar de la escuela. También cuentan que callan las situaciones de violencia cotidiana ante sus padres para no complicarles más la vida. Resulta violento ver que a unos pasos donde nos encontramos trabajando, en una pequeña plaza de juegos de una población, un grupo de niños de esa población los expulsan diciéndoles que no juegan con negros y que deben irse de allí. La excepción ha sido enseñada por los adultos, aprendida por los niños y difundida por un sentido común afincado en los cuerpos que se busca aniquilar o ignorar (Tijoux y Riveros, 2019, 404-405).

Respecto de las interrelaciones que se dan en los centros educativos Salas y colaboradores (2016) llegan a establecer diferentes categorizaciones que realizan docentes respecto a los niños y niñas migrantes, a quienes ven como un grupo desventajado o vulnerable, para el que es necesario disponer de estrategias de compensación o de exigencias mínimas respecto a los objetivos del currículo escolar. Respecto del tipo de actividades que se busca promover en los espacios educativos, donde según los resultados obtenidos se trataría de actividades circunscritas a fechas conmemorativas, por ejemplo, actos o ferias escolares o disertaciones de aspectos representativos de sus países, degustación de comida típica o bailes, espacios intencionados para que los niños y niñas migrantes puedan mostrar algunas costumbres y tradiciones de sus respectivos países.

En este mismo proyecto FONIDE dirigido por Natalia Salas et al. (2016), se evaluaron las actitudes hacia la multiculturalidad en la escuela concluyendo que si bien la mayoría de los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la multiculturalidad, existen tensiones en las relaciones interculturales entre los niños y niñas, un ejemplo de ello es que un 23% de los niños encuestados opina que no es bueno que niños de diferentes países vayan a sus escuelas y un 37% opina que los niños inmigrantes afectan negativamente el rendimiento escolar de su grupo curso. Lo mismo ocurre cuando se evalúan las actitudes del profesorado donde entre un 13% a 25% de los profesores valora negativamente la presencia de alumnado inmigrante por su impacto en el desarrollo de las actividades en la clase y el rendimiento del curso.

Por otra parte, nos ha parecido interesante el trabajo de Mondaca et al. (2016) para observar diferencias respecto del tipo de establecimiento educativo donde asisten niños y niñas cuyas familias han migrado, enfatizando que en aquellos establecimientos rurales sería más natural la integración debido a las dinámicas sociales que se promueven centradas en relaciones de igualdad. En los centros urbanos quienes migran son minoría y no existen políticas explícitas para favorecer procesos de acogida e inclusión. Una estrategia efectiva para las relaciones interculturales ha sido la mediación de connacionales en los centros educativos, son quienes favorecen procesos de inducción a la escuela, los acompañan y muestran sus formas de organización.

Las relaciones familia y escuela han sido documentadas por estos mismos autores, a partir de una investigación realizada en la región de Arica y Parinacota. El trabajo menciona que la participación de las familias es relativamente baja y, en general, limitada. Además, la actividad principal es la reunión de apoderados, que para los autores es una limitada instancia de encuentro (Mondaca et al., 2016).

En un trabajo reciente, las investigadoras Flores et al. (2023) exploran las formas en la que las políticas educativas responden a la inclusión de las familias migrantes en la educación parvularia chilena. El trabajo deja en evidencia la rigidez de currículum que impide el trabajo con las familias, así como prácticas de invisibilización de las diferencias culturales. Las denominadas “barreras idiomáticas” han sido suplidas desde los jardines infantiles con estrategias informales a cargo de los equipos pedagógicos, por ejemplo, traductores, aplicaciones de internet, etc., sin embargo, se trata de estrategias espontáneas y que no obedecen a un plan organizado.

Hemos encontrado un estudio realizado por el Servicio Jesuita para Migrantes (2021), que tiene por objetivos caracterizar el acceso a educación escolar y superior de la población migrante, identificando posibles brechas en relación con la comunidad local; y por otro, comprender el rol del nivel educativo que posee la población migrante adulta frente a las oportunidades sociolaborales que encuentran efectivamente en Chile. Uno de los resultados de interés para el estudio es la identificación de brechas en educación escolar entre población migrante y población nacida en Chile que se expresan en menores tasas de asistencia escolar en extranjeros que en chilenos. Esto podría explicarse a partir de factores como las condiciones socioeconómicas en las que viven y también por el menor grado de redes e información con que cuentan los y las migrantes, más aún en el primer período luego del arribo al país, donde también hay mayor proporción de personas con situación migratoria irregular.

Carolina Stefoni (2018) llevó a cabo un proyecto FONIDE titulado “Construyendo escuelas interculturales: elaboración participativa de una hoja de ruta para asistentes de la educación, profesores y directivos” que tuvo como propósito realizar un diagnóstico sobre la situación migratoria e indígena que tienen escuelas de las regiones Metropolitana y Tarapacá y elaborar lineamientos para la construcción de escuelas interculturales.

A nivel normativo, la autora reconoce que la Ley de Inclusión ofrece un marco regulador para responder a la diversidad cultural, sin embargo, estima que ella no proporciona una hoja de ruta que ilumine el trabajo al interior de la comunidad escolar. La crítica central es que no existe un real reconocimiento de la diversidad que supone transformaciones más profundas dentro del sistema escolar. De hecho, cuando se menciona la migración lo hace bajo el contexto de las políticas de convivencia, bajo el supuesto de cautelar que ocurran situaciones de discriminación y violencia escolar. Por el contrario, el excesivo control y enmarcamiento de estándares de calidad a través de indicadores tensiona a las escuelas y dificulta las acciones de las y los profesores. Otra debilidad de la Ley de inclusión es que no menciona a los y las niñas migrantes como sujetos de derecho y tampoco hace referencia al principio que opera en una serie de prácticas que emanan desde otras reparticiones del Estado, por ejemplo, Extranjería que tiene bajo su prerrogativa la regularización de niños y niñas migrantes (Stefoni, 2018).

En síntesis, el estudio deja en evidencia que, si bien existen avances en el sistema educativo, se trata de políticas normalizadoras, donde el problema pareciera radicar en la discriminación más que en las condiciones que determinan la construcción alterizada de los niños y niñas migrantes.

Otro trabajo financiado por el Ministerio de Educación a cargo de Dante Castillo (2016), tuvo como propósito analizar la inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica. Si bien no se focaliza exclusivamente en educación parvularia, incorpora elementos de valor para comprender las prácticas docentes y las relaciones que se desarrollan en el aula. Un elemento de interés para el presente trabajo es la caracterización que realizan de las familias de niños y niñas migrantes. Se trata de familias que cuentan con menos ingresos, arriendan y no son dueños del lugar donde viven, con condiciones de habitabilidad más precarios. Asimismo, cuentan con menos recursos culturales en sus hogares (libros, internet y computadores) y poseen de media dos años de escolarización menos de promedio que sus pares no migrantes. En términos de su percepción sobre la discriminación, las familias migrantes sostienen una mirada dual: por un lado, en términos absolutos, en una menor proporción que los no migrantes señalan que la sociedad chilena es discriminatoria; mientras que, por otra parte, una proporción no menor sostiene que han vivido personalmente situaciones de discriminación.

El estudio llega a una conclusión valiosa para comprender las relaciones interculturales y es que a través de los datos llega a establecer que la escuela es un espacio donde se naturaliza la violencia, que no tiene que ver necesariamente con el origen cultural, sino con diversos tipos de exclusiones y discriminaciones. Las familias que han migrado perciben en las escuelas un ambiente de violencia que les intimida y que se expresa en la cotidianidad, "sostienen que la sensación de discriminación que sus hijos experimentan es el correlato de la que ellos viven en el contexto de la sociedad. Desde esta óptica, la escuela reproduciría esta dinámica, pero lo haría a partir de las características propias de la institución escolar: mayor intensidad y frecuencia de la violencia, focalización en sujetos específicos y personalización de las agresiones" (Castillo, 2016, p. 138).

En un trabajo más reciente, Riedemann et al. (2021), señalan que la presencia de alumnos migrantes ha enriquecido y complejizado la multiculturalidad en las escuelas, que se suma a la diversidad representada por la larga historia y presencia de diversos pueblos indígenas en lo que hoy es Chile, lo que ha implicado una revisión de la noción tradicional de ciudadanía. De esta manera, los autores buscan ofrecer una mirada al currículo chileno en lo que se refiere a la formación ciudadana y los debates sobre diversidad, ciudadanía y formación ciudadana.

El trabajo deja en evidencia las dificultades administrativas que niñas y niños han tenido para incorporarse a las escuelas. De hecho, los autores muestran las debilidades que tiene actualmente la asignación del IPE (Identificador Provisorio Escolar), que es la forma en que se reconoce a un niño, niña o adolescente sin RUN nacional. Si bien esta medida ha facilitado la obtención de matrícula definitiva y ha dado garantías del derecho para acceder a la educación presenta algunas limitaciones, por ejemplo, los niños, niñas y adolescentes quedan en un estado provisorio, sin una situación migratoria regular, con todas las limitaciones que ello trae.

Un avance importante en materia de derechos ha sido la implementación del Plan Chile Te Recibe (2017), donde se estableció la nueva visa para NNA, que se otorga a menores de 18 años, con independencia de la situación migratoria de sus tutores. Con ella se establece un permiso temporal, renovable anualmente. Este proceso no ha estado exento de críticas, por ejemplo, el Servicio Jesuita Migrante ha constatado que esta visa no conduce a una permanencia definitiva en el país para el niño, niña o joven ni para su familia, como tampoco asegura el visado posterior al cumplimiento de la mayoría de edad, ni el acceso a beneficios de educación superior.

En el ámbito del currículo los autores señalan que "la educación ciudadana tiene el riesgo potencial de caer en: a) una visión unidimensional de la ciudadanía como pertenencia de un individuo con su Estado-nación, excluyendo a quienes quedan fuera de esa lógica; y b) tratar temas como la migración solo desde un reduccionismo de diferencias culturales y su asociación con estereotipos, valores y principios que cada individuo por separado posee (el que hace *bullying*, el discriminador), y no como parte de relaciones de poder injustas y racializantes a nivel mundial, que toman cuerpo en lo local: barrios, escuelas, entre otros" (Riedemann et al., 2021, p. 70).

Una categoría teórica que aparece en la revisión de la literatura es la de "trayectorias migratorias transnacionales". En particular, un estudio realizado por Sleiman (2022) en La Araucanía llega a establecer nuevos espacios sociales mediados por la tecnología. Para la autora, los nuevos migrantes llegan a Chile y se asientan en estos territorios gracias al apoyo de parientes cercanos o familia extensa que una vez instalados en la región comienzan a pensar en nuevas reunificaciones de sus madres, hermanos, sobrinos. El fuerte vínculo que se mantiene con el lugar de origen es una característica propia de esta experiencia.

Según este estudio, una barrera difícil de sortear para quienes migran es la falta de información, especialmente de funcionarios públicos, en cuanto a los derechos que poseen las personas, lo cual provoca además desconocimiento por parte de los propios migrantes respecto de sus derechos y obligaciones. "Se aprecia una indiferencia por parte de la institucionalidad pública al momento de promover el conocimiento de aquellos derechos" (Sleiman, 2022, 318).

En el campo de la educación para la primera infancia la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), difunde en su boletín el trabajo "Infancias translocales. El rol de las instituciones educativas para la inclusión" (Sanhueza, 2023). La autora señala que no son pocas las escuelas que atribuyen un déficit lingüístico a niños y niñas que hablan una lengua distinta de la lengua que se emplea en

los lugares de acogida. Al respecto, resulta necesario señalar que niños y niñas cuyas familias se han desplazado no presentan “problemas” con el idioma, el hablar distinto es un valor y constituye la identidad propia de los pueblos, a través de la lengua se transmite la cultura.

La investigadora manifiesta que es el sistema educativo quien tiene “una dificultad” porque no está preparado para reconocer y hacer entrar en diálogo intercultural a quienes migran. Hoy hay niños y niñas excluidos de aulas regulares bajo un supuesto déficit que requiere “ser atendido”, generalmente por especialistas del lenguaje, con serias consecuencias, especialmente, en una etapa de ajuste a la nueva cultura (Sanhueza, 2023).

El trabajo de Sanhueza (2023) también señala que la falta de documentación, como pasaporte o tarjeta migratoria ha sido una dificultad para acceder a la educación aun cuando los derechos de niños y niñas están garantizados en los tratados y acuerdos internacionales, por lo cual la condición migratoria no debiera constituir una barrera de acceso.

## **4.2. Niños/as y familias que han migrado y acceden a la educación parvularia**

Como se ha señalado el presente estudio fue realizado en las ciudades de Talca y Santiago, por lo cual, las entrevistas a familias que tienen a sus hijos o hijas matriculados en jardines infantiles o escuelas se llevaron a cabo en las respectivas instituciones. En particular, en Talca se realizaron dos entrevistas, a dos madres provenientes de Venezuela. En el caso de Santiago se realizaron dos entrevistas, a un matrimonio de origen venezolano y una madre de nacionalidad haitiana. Las cuatro entrevistas fueron desarrolladas de manera individual y previa firma de consentimiento informado.

### **4.2.1. Trayectorias migratorias**

Indagar sobre la construcción de trayectorias migratorias puede advertir sobre las violencias a las que se ven sometidas muchos y muchas personas que migran, entre ellos, niños, niñas y sus familias. Como señala Contreras (2019), las trayectorias migratorias se construyen objetivamente mediante el reconocimiento que dan las instituciones (Estado) y la sociedad en general a quienes migran, lo que se cruza subjetivamente a partir de la forma en que estos experimentan ese reconocimiento y lo ponderan desde sus propias expectativas, esto explicaría las diferentes experiencias que han tenido las familias en los centros educativos. En efecto, algunos han conseguido un empleo y acceder a la educación con mayor facilidad, otros han tenido que emplearse en trabajos precarios o emprender pequeños negocios (la mayoría de las veces informales) para subsistir, hay familias que hoy en día no han logrado “un cupo” para ingresar al sistema educativo formal, lo que incide directamente en sus oportunidades laborales.

En este apartado presentaremos los resultados de las entrevistas a familias que han accedido a la educación de sus hijos en las ciudades de Talca y Santiago.

Notas preliminares del investigador (Talca): Asisten dos madres convocadas por el director de la Escuela, una tiene a su hijo en prekínder y la segunda madre tiene a su hija en kínder. He querido hacer notar las diferentes trayectorias migratorias, que luego determinan las oportunidades que tienen en la sociedad receptora.

La primera madre entrevistada lleva un año en Chile, es casada con un venezolano con quien llegó al país, tienen 3 hijos y atraviesa por un periodo de adaptación muy complejo, que incluso la ha llevado a tener serios problemas de salud. Impresiona por su llanto fácil que expresa gran dolor, ella manifiesta que ha sido muy compleja su estadía en el país. Su esposo tiene un carro de comida y ella, en los tiempos que puede, le acompaña en la cocina. Ella narra:

Fueron once días para llegar aquí, pase por Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y aquí Chile, pase por 5 países y fue fuerte, me baja de un autobús, me subía a otro autobús y así sucesivamente. Sin descanso hasta que llegamos aquí y fue un poco difícil. Siempre es difícil. Disculpe si lloro es que soy sentimental. La llegada aquí me generó mucho estrés, tanto que me dio una parálisis facial y pasar por pasos no habilitados es muy duro. Si los

chilenos supieran todo lo que hemos pasado por llegar aquí y darle un bienestar a nuestros hijos no nos tratarían así (Madre 1, Venezuela, Talca).

La segunda madre entrevistada lleva 7 años en Chile, tiene una hija de 6 años que nació en Chile, es ingeniera en sistema y recién graduada veía que la situación en Venezuela era crítica por lo que decidió emigrar. Viajaron en autobús junto a su esposo y pasaron por Colombia, Ecuador, Perú y Chile, el viaje tardó 7 días y el destino siempre fue Talca porque era un lugar tranquilo y donde el dinero podía alcanzar para vivir. Hoy tiene casa propia a la que accedió mediante un programa del Gobierno. Ella narra:

Llegamos casi sin nada, cuando llegué a Santiago vendí mis prendas de oro que traía y con eso compramos los pasajes y nos fuimos. En el tiempo que llegamos fuimos bien recibidos, hemos construido esa relación con los chilenos bien, aunque ahora hay mucha xenofobia, es terrible, que los venezolanos, que cuando vuelva vamos a tener un descuartizado aquí. A veces me da como angustia, tristeza. Yo quisiera irme, de verdad, yo me quiero ir porque sentir que te desprecian por solamente un grupo y que generalicen a todos no me parece justo (Madre 2, Venezuela, Talca).

Notas preliminares del investigador (Santiago): Asiste un matrimonio de Venezuela y una madre de Haití. Es un jardín JUNJI, los recursos son escasos, sin embargo, noto una sensibilidad especial por temas relacionados con la diversidad cultural y los derechos de las infancias. Al ingresar al colegio, el frontis tiene solo carteles realizados por los niños y niñas que relevan sus derechos.

Nacida en Haití lleva 5 años en Chile, es casada con un haitiano y tienen un hijo de 4 años que nació en Chile. Su marido se vino antes y luego de un mes le envió los pasajes para que se viniera con él a Chile, es trabajadora de casa particular. Llama la atención la organización que tiene de su rutina, que ha sido acompañada por la empleadora.

Ella me trajo aquí para inscribir a mi hijo y habló con las tías, y mi jefa me dijo que mejor aquí porque queda cerca del trabajo. Así yo busco a mi hijo a las 4.30, después lo llevo a mi trabajo para terminar. Él me acompaña un poco tiempo, después nos vamos a casa los dos (Madre, Haití, Santiago).

Entrevistamos a un matrimonio de nacionalidad venezolana, tienen 37 y 40 años respectivamente, una hija de 3 años y medio y está en medio menor. Llevan 6 años en Chile, ambos son profesionales del campo de la informática. Como la situación política estaba complicada se fueron a Colombia y desde allí tomaron un vuelo directo a Chile.

Salimos de Venezuela por razones económicas, buscamos mejorar calidad de vida. Llegamos con la idea de trabajar en cualquier cosa, nuestras expectativas se superaron en Chile, no teníamos expectativas de ejercer nuestras carreras, pero logramos ejercer nuestras profesiones en Chile y eso es más de lo que esperábamos y con eso se mejoró nuestra calidad de vida. Luego de un tiempo logramos traer a nuestros padres, vivimos todos en la misma casa, pero podemos cubrir los gastos (Padre, Venezuela, Santiago).

De estas primeras notas es necesario señalar un punto que es relevante para el estudio y para el diseño de políticas públicas y es que hoy los niños y niñas que están en los jardines infantiles son segundas generaciones de migrantes, vale decir, sus padres emigraron y ellos han nacido en Chile.

Portes et al. (2016), lo conceptualizan como niños nacidos en Chile de padres extranjeros o que llegan al país antes de los 12 años también se les conoce como generación 1.5 a los niños que vienen con sus padres a una edad temprana y experimentan la mayor parte de su socialización primaria en la sociedad de asentamiento.

Es importante señalar que en los estudios sobre hijos e hijas de personas inmigrantes se ha consolidado el término de segunda generación para referirse a ellos. Sin embargo, estas personas nunca migraron, aunque en muchos casos mantienen la nacionalidad extranjera heredada de sus progenitores.

En la ciudad de Santiago tres de los niños nacieron en Chile, incluso uno de ellos señala que optaron conscientemente por que su hija naciera en este país, principalmente para ahorrarle los problemas que se viven en Venezuela. Frente a la situación política de ese país nunca han pensado en regresar.

Entrar a un país en dictadura es un riesgo, eres una persona que de pronto, haya militares, policías, lo que sea, igual vienes de afuera. Piensan "tiene dinero, vive mejor", no sé, entonces no sabe lo que pueda pasar. Hemos escuchado cuentos de todo, te pueden hasta quitar el pasaporte y decir "no, que este pasaporte no era válido". Y te lo quitan y después sacar otro, puedes pasar tres, cuatro meses y te quedas allá encerrado por cuatro meses. Entonces dijimos ese riesgo yo no lo asumo con mi hija (Padre, Venezuela, Santiago.)

Las experiencias no son iguales y dependen de múltiples variables, entre ellas las condiciones en las que se vivía en el país de origen, la experiencia en el lugar de destino, oportunidades laborales, redes de apoyo y prácticas culturales.

Una madre de Venezuela nos señala que su expectativa es regresar "apenas pueda", que las diferencias culturales son muy notorias y que no quiere que su hija crezca en Chile.

Yo no quiero que mi hija crezca aquí porque es una sociedad muy liberal, uno ve mujeres con mujeres, hombres con hombres a plena luz del día besándose y eso para mí está muy malo. En Venezuela, eso está muy mal visto. La marihuana está en la plaza, uno va a la plaza y el olor es terrible, uno tiene que salir de esa plaza, porque es como aquí es normal para mí no es normal. Yo, en lo que pueda, me voy para mi país porque me ha ido bien gracias a Dios, pero no me siento totalmente parte en este país, porque estoy prestada y obviamente extraño demasiado a mi familia (Madre, Venezuela, Talca).

Esta respuesta también va muy asociada a las experiencias de discriminación de las que han sido objeto quienes migran al país.

#### **4.2.2. Prácticas de discriminación**

Una de las categorías que aparece en las entrevistas es la discriminación social que, como sabemos, se encuentra sustentada en la desigualdad del poder. Esta discriminación se expresa en la estigmatización de grupos culturales que son vistos como inferiores. En los relatos todos y todas las entrevistadas señalan haber sufrido algún tipo de discriminación, aunque en diferentes niveles y estilos. La experiencia es percibida de manera diferente por las familias.

Una de las madres menciona sentir discriminación por parte de sus vecinos por ser venezolana, recibiendo comentarios alusivos a estereotipos delictuales y malas relaciones con su vecindario en general, en donde es la única venezolana.

Otra de las familias ha experimentado una situación similar señalando que, si bien no han sufrido discriminación directamente, si se sienten asociados a estereotipos de delincuencia, generándoles preocupación constante al sentir que algunas personas se intimidan con su presencia.

Una de las madres narra haber vivenciado un episodio de discriminación en el transporte público, donde una pasajera le dijo que se devolviera a su país. En este caso nos llama la atención la justificación que da la mujer de nacionalidad haitiana, puesto que indica que se trata de un hecho aislado y no como una constante, llegando a naturalizar este tipo de respuestas en la sociedad chilena. Ella expresa:

Un día íbamos los tres en un bus (su esposo e hijo) y no sé por qué una señora me dijo "ándate a tu país", me dijo eso. Pero me he acostumbrado a eso porque en todos los países hay buenas personas y malas personas, así que no me molesta tanto (Madre, Haití, Santiago).

Nos parece importante contextualizar estos resultados por lo cual nos tomamos de un estudio realizado por Gálvez et al. (2020), quienes explican la discriminación de la que son objeto la

población haitiana desde la incidencia de los medios de comunicación. Los autores señalan, por ejemplo, que el imaginario sobre la comunidad haitiana fue construido a partir de la imagen de haitianos bajando del avión o de los dichos del Ministro de Salud Mañalich sobre el hacinamiento.

Para los investigadores estos discursos asumen que la población haitiana llega pobre al país desestimando la diversidad socioeconómica de sus orígenes y que, en la práctica, pueden más bien empobrecerse y agotar sus ahorros una vez que enfrentan la estructura de oportunidades en Chile.

Según las entrevistas realizadas la población que se ha visto afectada por prácticas de discriminación ha sido principalmente la venezolana, donde las familias dicen sentirse estigmatizadas como delincuentes, lo que tiene un correlato con los resultados de la última encuesta CEP que concluye que un 69% de los chilenos está de acuerdo con que los inmigrantes elevan los índices de criminalidad.

Sobre prácticas de discriminación en los jardines infantiles, solo una de las madres señala que su hija ha sido objeto de burlas:

Ella participa, claro a veces uno que otro niño se burla de cosas, porque hay costumbres que ustedes tienen y nosotros no, ustedes no hablan igual que nosotros hay palabras que nos cuestan entender (Madre, Venezuela, Talca).

Sin embargo, los jardines infantiles constituyen espacios seguros donde se les brinda cuidado y educación, aspectos que son ampliamente valorados por los participantes del estudio. Las familias comentan que sus hijos e hijas disfrutan el jardín y les gusta asistir y piensan que la educación que reciben es superior a la de sus países.

Por lo menos, mi hijo pequeño llora cuando no viene a la escuela, él adora a su profesora del kínder, él la adora y la profesora es excelente, excelente en todos los aspectos. Cuando los niños están aquí como cuando están en la casa, cuando los papás tienen algún problema, en todo ella es excelente maestra. Si fuera por mí [ojalá] le diera todos los cursos siguientes, porque la verdad es que sí que es muy buena (Madre, Venezuela, Talca).

Los niños y niñas transfieren sus rutinas y aprendizajes al hogar y esta situación es percibida de manera positiva por las familias.

Me gusta que tengan una rutina, porque la niña igual los fines de semana intenta que yo haga lo mismo, ella me dice "en el jardín hago tal cosa, después del almuerzo duermo, me tengo que cepillar los dientes". Entonces esas cosas son importantes y sé que las he aprendido acá en el jardín (Padres, Venezuela, Santiago).

#### **4.2.3. Acceso a la educación**

El ingreso a la educación está regulado por la edad cronológica y en la mayoría de los casos ocurre cuando el curso ya ha iniciado e independientemente de los aprendizajes previos que niños y niñas traen consigo.

Mi hija mayor, ella en Venezuela hizo hasta segundo grado y no sabía leer y cuando llegamos a Talca por su edad está cursando el tercer grado, todo fue por la edad. Nosotros llegamos aquí en octubre, pasó una semana y me la aceptaron, y la inscribí y entró como decimos en Venezuela de oyente, para adaptarse a la sala de curso y a los compañeros. A pesar de que le tocó la profesora e hizo todo lo posible para que ella avanzara, el tiempo fue muy poco, porque salieron de vacaciones en diciembre y volvió a repetir. Yo creo que fue la mejor decisión que pudimos haber tomado tanto la profesora como yo, porque pasar a un cuarto sin saber leer, sin saber sumar sin saber multiplicar era más complicado (madre, Venezuela, Talca).

En términos generales, el acceso para las familias ha sido sencillo y la mayoría de las veces acompañado de algún connacional que lleva más tiempo en el país. Solo uno de los entrevistados

menciona haber tenido dificultad para obtener un cupo en el jardín, lo que le llevo a tener que buscar en varias opciones, algunas no tan cerca de su residencia y luego cambiarse de comuna para acceder a opciones de mejor calidad, que les permitan conciliar horarios laborales y vida familiar.

De interés para el estudio es la elección del centro educativo y, en la mayoría de los casos sigue un patrón: buscar cerca de la residencia, considerar la entrega de alimentación, tener "buenas" referencias del jardín (habitualmente por connacionales o compañeros de trabajo) y que idealmente sea gratuito.

Nuestra primera opción fue ir a uno privado, pero vimos que era muy caro, no podíamos pagar eso. Entonces nos fuimos a uno público que está por allá y afuera había un cartel, "no hay cupo, lista de espera". Un día me vine con la niña a caminar todo este sector, yo ni conocía por aquí y puse en el mapa JUNJI y busqué uno que está por allá, tampoco había cupo. Luego llegamos a este y toqué, me salió la directora y me dijo "Sí, postule", me dio la página, postulamos a este jardín y como a la semana me dijo "sí, ya puede ingresar". Qué rápido, yo tuve suerte. Una amiga venezolana me dijo que los jardines JUNJI eran del gobierno, son muy buenos, ahí los niños tienen su comida, es todo el día, porque eso también es importante, porque nosotros trabajamos, entonces nos convenía este jardín que era desde la mañana hasta la tarde. Llegamos a este y nos gustó las instalaciones, sentía que iba a estar bien cuidada, las tías super amorosas (Padres, Venezuela, Santiago).

En los establecimientos educacionales (por ejemplo, la escuela de dependencia municipal de Talca), donde el nivel de educación parvularia es uno más dentro de la escuela, la situación es diferente. Las familias resienten tener horarios diferentes para sus hijos, exponiendo una sobre carga emocional y económica importante, las jornadas son reducidas, lo que dificulta el acceso a trabajos con horarios regulares y deben emplear diversas estrategias para conciliar ambas cosas.

Una de las madres comenta que tiene tres hijos en la escuela y todos con horarios distintos, dos van en la mañana y aun así entran y salen en horarios distintos, luego de dejarlos en casa debe traer por la jornada de la tarde a su tercer hijo. Cuando le preguntamos sobre lo que esperaría del jardín infantil es:

Conseguir los mismos horarios. Por lo menos, que los tres niños entraran a la misma hora y no importa que unos salieran a las 12 y media y otros a la 1, pero en mi caso es fuerte. Hay otras mamás que he visto igual, que les cuesta porque por lo menos el primer grado (primero básico), es el único curso que está en la tarde, entonces ir y volver cuesta mucho, pero con la escuela me siento super feliz. Mire, yo salgo de mi casa a las 7 de la mañana con los tres dejo a los 2 y me voy con la que está en primero. Me voy con mi esposo al trabajo (carrito de comida), lo ayudo y vengo para acá, la dejo en la escuela en la tarde y me llevo al de kínder, de ahí me vuelvo con mi marido y me voy a la casa, la mayor sale a las 3 y media pero ella se va con sus otros primos, que también están en esta escuela y que son mayores que ella, se acompañan unos con otros y ahí yo me voy a la casa y cuando ellos llegan está mi hermana, cuando llegan ellos siempre están al cuidado de mi hermana (Madre, Venezuela, Talca).

Un elemento que aparece también en las entrevistas para el caso de escuelas que dependen de la municipalidad, son los constante paros que dejan a los niños y niñas sin asistir con las consecuencias que ello trae para la dinámica familiar.

Yo ya no iba a estar en esta escuela porque postulé a otras escuelas por el tema que una vez me dio rabia, porque había mucho paro aquí. Entonces imposible. Yo tengo que trabajar si yo dejo a mi hija en la escuela es porque necesito que este aprendiendo en el tiempo en que yo estoy trabajando. Por este motivo dejé de trabajar dependiente, para cuidarla, entonces no he podido trabajar. Ahora trabajo medio turno mientras ella está aquí y el resto del turno la cuido en casa, entonces me dio rabia esa semana que no pudimos entrar (Madre, Venezuela, Talca)

#### 4.2.4. Respuesta educativa

Las familias consideran que las educadoras y técnicos son afectuosas y comprometidas con el bienestar de sus hijos e hijas.

Las tías son super buenas, yo llegué aquí incluso hasta los uniformes me facilitaron, son muy solidarios aquí. Hablo en mi caso, no sé en el caso de los demás, pero he tenido mucha ayuda de aquí en ese tiempo. El director que está ahorita me parece súper y me han facilitado muchas comodidades tanto a mi como a mis hijos, siempre han estado pendientes (Madre, Venezuela, Talca).

Las familias reconocen que el jardín es un lugar donde los niños y niñas han aprendido conocimientos, actitudes, elementos culturales, entre otros. Nos pareció interesante exponer el caso de la madre de Haití, cuyo hijo nació en Chile y llevan a cabo diversas estrategias junto al equipo del jardín para conseguir una comunicación que les permita relacionarse adecuadamente y apoyar el aprendizaje del menor.

Me gusta el jardín porque ... lo que pasa es que yo hablo creole y mi hijo está luchando para hablar dos idiomas, el creole y el español. Antes de llegar al jardín no hablaba bien el español y ahora lo hace muy bien, cuando yo estoy diciendo algo, él me corrige y me enseña, me dice "no, mamá, así sí, así no". Él aprende con la ayuda de la tía, aprende a ordenar su desorden en la casa, aprende música, aprende a guardar sus cosas. Tiene cuatro añitos, se viste solo, sabe bañarse, sabe servir, lavar los dientes, sabe comer solito. Como yo no tengo tiempo para enseñar las cosas, él aprende aquí. Sabe contar, los números hasta diez, sabe compartir las cosas, sabe muchas cosas, yo no lo puedo hacer todas estas cosas, yo no puedo hacer (Madre, Haití, Santiago).

En el caso de las familias de Venezuela reconocen que a pesar de hablar español al igual que los chilenos, su forma de hablar es muy diferente. Advierten que es muy positivo que sus hijos hablen como lo hacen en casa y como lo hacen sus compañeros del jardín y valoran de sobremanera que las educadoras, en vez de corregirles, incorporen elementos del castellano y al lenguaje empleado en clases.

Igual habla cosas, palabras chilenas y nos da risa porque ya de chiquitita dice "la guata" o cosas de esas y nosotros no, nosotros no decimos esa palabra en casa decimos "barriga", entonces ya como que se nota, pero igual nos gusta, nos gusta esa multicularidad que ella puede tener, porque le abre la mente, además va a estar inmersa en eso (Padre, Venezuela, Santiago).

Los aprendizajes son diversos, pero destacan las habilidades sociales y el ejercicio de la autonomía.

Ha aprendido autonomía, herramientas sociales, aprende nuevas habilidades todos los días. El incentivo por el arte. A la niña le gusta muchísimo pintar, muchísimo y sé que es porque el jardín tiene un enfoque en las artes plásticas y entonces a la niña le gusta eso, la disciplina también. Tiene una rutina porque la niña igual los fines de semana intenta hacer lo mismo, dice "en el jardín hago tal cosa, después del almuerzo duermo, me tengo que cepillar los dientes". Entonces esas cosas son importantes y sé que las he aprendido acá en el jardín (Madre, Venezuela, Santiago).

Aunque no fue una categoría recurrente una madre de Venezuela cuestiona las tareas que se envían al hogar. Lo que resulta curioso es que la estrategia del juego no es reconocida como una forma de aprender, sino más bien asociada a los tiempos de ocio. En este sentido, esta madre considera que los niños juegan mucho en el jardín y no hacen tareas.

No quiero que jueguen mucho, que no jueguen, que hagan tareas, porque si no mandan tarea de aquí para la casa 20 páginas, para hacer en la casa entonces no me parece. Yo

crecí en una escuela católica de monjas y mi educación es muy estricta entonces yo también pienso que tal vez por eso pienso que aquí la educación es muy flexible. Lo que pasa es que a veces siento que aquí es como que juegan mucho los niños, tal vez porque están en kínder, yo le pregunto "¿hiciste tareas?", "no ha hecho tareas". Puro jugar, pintar, entonces, no sé si es por el nivel, pero a veces siento que no ha avanzado. Sé que no aprenden a restar o a sumar en kínder, pero ya están en "ma me mi mo mu", como en las letras, por lo que yo me recuerdo cuando yo estaba chiquita, creo que ya uno veía un libro y ya identificaba las palabras (Madre, Venezuela, Talca).

Por otra parte, las formas y vías a través de las cuales se relacionan y comunican los equipos pedagógicos con las familias son valorados positivamente. En momento más esperado para las familias es la hora de llegada o de salida, tiempo breve pero valioso para conocer cómo han estado sus hijos. En segundo lugar, la tecnología también es una vía ampliamente empleada para comunicarse con las familias, mediante whatsapp.

Nosotros tenemos reunión de padres dos veces al mes ¿Te parece suficiente? (Entrevistadora). Sí, porque esas son para todos los padres, esas son como reuniones formales para hablar de los objetivos, de los programas, de los resultados de los objetivos, de esas cosas, pero igual nosotros, cualquier cosa podemos venir al jardín a hablar con la directora, con la tía. También tenemos un grupo de WhatsApp con las tías y ahí cualquier tema lo podemos conversar, entonces siempre estamos comunicados (Madre, Venezuela, Santiago).

#### **4.2.5. Actividades con foco en la inclusión**

Diversos estudios realizados en Chile han demostrado que existe una visión parcializada del sentido comprensivo de identidad cultural donde prevalece la materialidad cultural de quienes migran que son la base para la realización de eventos sociales en las comunidades educativas. Para Pincheira (2021), prevalece la materialidad cultural del inmigrante, que se instala en los eventos sociales organizados. De esta manera, se reconocen sus bailes, vestimentas, festivales, comidas y modismos propios de la lengua original de los países de los cuales provienen.

Esta situación también la hemos visto en los discursos de las entrevistas, donde las familias comentan las actividades culturales de las que han sido parte.

Si, siempre nos toman en cuenta, por lo menos la profesora cuando hay actividades que son relacionadas con Chile ella casi siempre trata que, en el caso mi hijo, aprenda lo de aquí, pero exposiciones, disertaciones o cosas así le pide hablar de Venezuela para que él aprenda de los chilenos y sus compañeros aprendan de los venezolanos (Madre, Venezuela, Talca).

De hecho hace poquito tuvimos una actividad porque en este jardín hay distintas nacionalidades de Perú, de Colombia, de Venezuela, de Haití. Entonces hacen una actividad de esos países, ponemos un stand con comida típica venezolana, comida típica colombiana, comida de todos los países, hacen bailes típicos de cada país, entonces nosotros participamos igual (Padres, Venezuela, Santiago).

Si bien estas prácticas son bien valoradas por las familias se trata de eventos aislados y que terminan reduciendo la identidad a manifestaciones puramente folclóricas que terminan configurando un enfoque educativo centrado en la asimilación de la cultura local.

#### **4.2.6. Prácticas de alimentación**

Los entornos sin duda juegan un rol importante en el desarrollo de la cultura y prácticas alimentarias. En este contexto la inmigración supone un choque de culturas que puede o no modificar el comportamiento y hábito alimentario de los inmigrantes. En este sentido instituciones educativas como las escuelas pueden influenciar positiva o negativamente los hábitos alimentarios migrantes (Hun y Urzúa, 2019).

En los casos estudiados las familias señalan que en el jardín sus hijos e hijas aprendieron a comer más saludable y a adquirir el gusto por las comidas caseras, frecuentes en Chile. A pesar de ello, las familias mantienen sus prácticas de alimentación en el hogar, justificando que “es lo que saben cocinar”.

Bueno aquí en la escuela come lo que se come en Chile, pero yo lo encuentro buenísimo. Mi hija tiene muy buen gusto para comer, come de todo, porque como nació aquí. Desde la sala cuna siempre ha estado comiendo comida chilena y le encanta y yo tengo que acostumbrarme también a eso. En casa yo le hago sus lentejas, sus porotos, sus cosas. Mi mamá me dice cómo estas comiendo eso, porque comer lentejas o porotos en Venezuela es lo último, así como que no tienes plata, por la misma crisis que hubo en Venezuela cuando no había carne teníamos que comer lentejas o porotos y era lo único que había (Madre, Venezuela, Talca).

En el kínder come lo que sea, tiene que ser algo que no le guste para que diga “mami, no me la como”, pero casi siempre come todo en el jardín y es comida chilena (Madre, Haití, Santiago).

Estos resultados son coincidentes con trabajos previos, como el elaborado por Hun y Urzúa (2019), que indican que el contexto donde se desenvuelven quienes migran ejerce influencia en las conductas alimentarias, también inciden el lugar donde nacieron y el tiempo de permanencia en el lugar de acogida.

En el jardín infantil de la JUNJI se presentaron casos de alergia alimentaria que fue informada tempranamente por las familias y el jardín tomó las medidas necesarias para cambiar el menú. También se reportaron casos donde niños rechazaban los alimentos, tornándose una situación compleja para los equipos educativos.

Entonces, fue un tema la alimentación porque decían “la niña no come, no come”. También me decían “cómo la lleva al jardín si no come”, nos llamaban para que la vinieramos a buscar, la teníamos que traer menos horas porque ella no comía y obviamente yo no puedo traer comida de afuera, entiendo que por temas de seguridad. La alimentación se la está dando al jardín y si a la niña le pasaba algo dentro del jardín iba a ser culpa del jardín y no mía por traer un alimento que se descompuso (Padre, Venezuela, Santiago).

En términos generales, las familias valoran positivamente las prácticas de alimentación que rigen a los centros educativos, incluso llegando a poner en valor la incorporación de frutas y verduras en las dietas de los menores, aspecto que no era igual en los países de origen. También cuestionan el hecho que los jardines tengan un menú único, no otorgando opciones para aquellos niños que hacen una transición alimentaria o requieran condiciones de alimentación específicas.

Obviamente ustedes no comen la comidas que comemos nosotros normalmente. Por lo menos, ustedes son más saludables. Ustedes comen muchos vegetales, mucha fruta y obviamente a los niños hay que darle frutas. Me parece bien que siempre tengan su fruta, pero es que a mi hija le cuesta, le cuesta mucho (Madre, Venezuela, Talca).

Se ha reportado que existen diferencias en las conductas alimentarias entre inmigrantes nacidos en el extranjero con respecto a inmigrantes de segunda generación (Hun y Urzúa, 2019), dónde estos últimos tienen una mayor probabilidad de desarrollar sobrepeso, dada por diferencias estructurales como una mayor probabilidad de un ingreso familiar bajo, vivir en lugares con mayor densidad de inmigrantes o menor educación materna, aspecto que sería bueno considerar para el desarrollo de políticas.

### **4.3. Niños/as y familias que están fuera del sistema educativo**

Hoy existen muchas familias que han migrado y que se encuentran fuera del sistema educativo, por lo cual el tema del reingreso o la revinculación ha pasado a ser una prioridad país. Desde el gobierno se busca la recuperación de la trayectoria educativa de los niños y niñas excluidos del

sistema, sin embargo, para actuar adecuadamente es necesario comprender las causas de esta exclusión.

El Ministerio de Educación (2022), ha documentado las principales barreras para hacer efectivo el derecho a la educación de estudiantes migrantes, destacando la ausencia o dificultades para asumir enfoques de inclusión e interculturalidad en los equipos profesionales y en la política educativa, la adquisición de herramientas pedagógicas que permitan la flexibilidad curricular y dificultades en la regularización de los niños, niñas y sus familias, viéndose excluidos de algunos recursos de apoyo para el trabajo regular.

El trabajo muestra las trayectorias migratorias de quienes están fuera del sistema y ofrece elementos para la comprensión de los procesos de exclusión y la definición de medidas que faciliten la inclusión. Se han realizado cinco entrevistas, tres de ellas en la ciudad de Talca y dos en la ciudad de Santiago.

En Talca, dos madres venezolanas compartieron sus experiencias y los motivos por los cuales ellas no han llevado a sus hijos al jardín infantil. En la feria nos encontramos con un matrimonio provenientes de Haití con una niña de 3 años. La madre no hablaba español por lo cual la entrevista fue respondida por el padre, en el hogar de ambos.

En Santiago, entrevistamos a dos mujeres que trabajan informalmente como comerciante ambulante, en las afueras del terminal de buses. Ambas madres se hacen acompañar durante toda la jornada por sus hijos. Las entrevistas fueron realizadas en la calle y en el propio terminal de buses.

#### **4.3.1. Trayectorias migratorias (Talca)**

La primera madre es de nacionalidad venezolana, tiene 20 años y lleva 11 meses en Chile. Fue madre muy joven, tiene dos niños, una niña de dos años (nació en Ecuador) y un niño de cuatro meses (nació en Chile). Salió a los 15 años de Venezuela, vivió un año y siete meses en Colombia, luego se fue a Ecuador donde vivió dos años y finalmente se vino a Chile. Salió de su país porque estaba teniendo problemas con el consumo de drogas y su madre habló con una tía para que se la llevara a Colombia. Solo ha cursado estudios hasta segundo medio.

El segundo caso es de nacionalidad venezolana, tiene 21 años y tiene un hijo de tres años. El niño nació en Colombia, país donde vivió dos años. Luego, pasó a Ecuador y después a Chile donde lleva un año. Ingresó al país por un paso no habilitado en el norte del país, estando embarazada. Los motivos que tuvo para viajar fueron económicos, la crisis le afectó mucho y no había alimentos disponibles. A través de redes familiares hizo el trayecto por el norte del país.

El padre es de nacionalidad haitiana, su hija tiene tres años y nació en Brasil, donde vivieron cerca de tres años. Llevan dos años en Chile, la mujer no ha encontrado trabajo y él pasa tiempo en la recolección de frutas y trabajos esporádicos de construcción. Su motivación para emigrar fue tener una mejor vida, la situación económica de Haití les impedía tener los recursos básicos, aunque en Brasil se encontraron con la misma situación, por ese motivo llegan a Chile.

Es importante señalar que en estos tres casos la situación migratoria de las familias es irregular, a pesar de que están intentando modificar su condición migratoria. No cuentan con un empleo formal y tienen menos de dos años en Chile. Todos han pasado por países de conexión con Chile.

#### **4.3.2. Trayectorias migratorias (Santiago)**

El primer caso es de una joven de 18 años, de nacionalidad colombiana, tiene un hijo de 10 meses. Llegó al país hace 7 meses y lo primero que advierte es que su situación es irregular y volverá a su país. Señala que no tiene redes de apoyo, vive sola con su hijo, paga arriendo en una pieza frente al terminal de buses por \$150.000 mensuales. No tiene con quien dejar al niño por eso lo carga durante todo el día en sus brazos mientras vende dulces. Su motivación para migrar fue económica, mejorar su calidad de vida.

El segundo caso es de una mujer de nacionalidad colombiana de 19 años que tiene una niña de un año y tres meses. Lleva seis años en Chile, aunque ha salido en dos oportunidades (reingreso). La acompañan en su negocio dos hermanas de 16 y 18 años respectivamente. Nos cuenta que deja a su hija bajo el cuidado de una amiga, quien le cobra por día. Cuando hay dinero la lleva y cuando no lo tiene trae al niño y lo deja en el coche mientras ella vende cerca de la Estación Central. Sus razones para emigrar fueron económicas.

En ambos casos se trata de mujeres muy jóvenes provenientes de Colombia y que deciden emigrar por razones económicas. Sus ocupaciones son en el comercio informal.

#### **4.3.3. Pobreza y marginalidad**

En los casos que hemos expuesto destacan contextos de pobreza extrema y de vulnerabilidad social, en estos casos las y los niños se ven expuestos a situaciones de vulneración de derechos, a la educación, el juego, alimentación, salud, entre otros.

Los lugares en que habitan nos hablan de estas condiciones, en el caso de la familia de Haití (que residen en Talca), se trata de una población que concentra a más del 80% de haitianos de la comuna, está ubicada en una zona fuera de la ciudad, junto a la línea del tren. El lugar está rodeado de microbasurales y en la calle se puede observar la presencia de microtráfico. Fuera de las casas (en condiciones muy precarias y sin terminar las construcciones) se observan personas de nacionalidad haitiana sentadas por largas horas y niños pequeños jugando junto a perros callejeros.

El padre nos dice "aquí no se puede salir, toca siempre ella adentro (su hija), no se puede dejar salir por los perros, siempre está sucio afuera, no se puede ya" (padre, Haití, Talca).

Dentro de esta pobreza, hay solidaridad y hospitalidad, nos invitan a su casa y nos salen a recibir en la esquina de un pasaje, nos ofrecen agua y con gusto aceptan que les entrevistemos. Tienen la esperanza que esto pueda servir para conseguir un cupo en el jardín infantil, de hecho, lo primero que nos muestran al ingresar a su casa son los documentos de postulación y sus documentos de identidad.

Lo cierto es que, quienes migran se territorializan junto a connacionales conformando grandes polígonos de viviendas, lo que se ha denominado guetos culturales, impidiendo el uso social de las lenguas. En los territorios de asentamiento la población inmigrada, tiene escaso contacto con nacionales.

En el caso de Santiago, ambas mujeres se insertan en lugares que se han configurado como espacios poco seguros, el negocio de una de ellas está delimitado con cartones y muy cerca de la vereda. Cuando ingresamos a ese espacio para realizar la entrevista se acercaron cuatro hombres que las cuidaban. Ella nos advierte que nada nos va a pasar, que solo la cuidan. Lo mismo ocurre con la madre que lleva a su bebé en brazos en el terminal de buses, donde la vimos alimentar al niño sentada en el suelo.

La madre nos comenta que ella se ha sentido discriminada y juzgada por trabajar en el terminal de buses, porque lleva a su hijo, nos comenta que en más de una oportunidad le han dicho que se devuelva a su país.

Trabajando con el niño hay personas que lo discriminan a uno, creen que me aprovecho de mi hijo, pero no es porque uno quiera sacarle provecho a los niños, sino porque le toca a uno, porque no tienes con quien dejarlo realmente (Madre, Colombia, Santiago).

#### **4.3.4. Redes de apoyo**

En las redes de migrantes se encuentran presentes elementos como la reciprocidad, la ayuda mutua y la confianza, se trata de apoyos en tareas como buscar un alojamiento, acceder a un trabajo o alimentación, este tipo de solidaridades que sostienen a la propia red. Es importante considerar que la red tiene dos propósitos, el primero, busca favorecer la llegada y la sobrevivencia

inmediata de quienes llegan a un país diferente y, en segundo lugar, tienen un principio de carácter simbólico que fortalece el sentido de pertenencia parental y comunitario.

En las entrevistas hemos visto que las redes son empleadas para encontrar un centro educativo para los hijos, para encontrar un arriendo y también para el cuidado.

Cuando me toca trabajar, hay veces me toca pagarle a una señora para que me la cuide, ella me cobra cuarenta mil semanales, la cuida en su casa, ahí la alimentan. Yo le dejo todo, su leche, su comida porque no me gusta que coma otras. Entonces yo le llevo sus tres comidas y sus biberones. Y en donde cuidan a mi bebé, hay otros dos niños, que son nietos de la señora que son más pequeños que mi bebé (Madre, Colombia, Santiago).

Me vine directo a vivir aquí porque estaba mi papá, mi mamá, mis tíos, ella que es mi prima, y mis hijos juegan en la casa con los de ella, porque tienen la misma edad, a veces se pelean, y luego son amigos de nuevo (Madre, Venezuela, Talca).

En otros casos, los empleadores juegan un papel fundamental en las redes de apoyo, por ejemplo, en el caso de la mujer de Haití donde la dueña de casa fue quien la acompañó para matricular a su hijo. Lo mismo ocurre en el caso del padre de Haití donde es el empleador y su esposa quienes les ayudan cuando lo requieren

Entrevistador: Cuando tienes algún problema, ¿quién les ayuda? Entrevistado: tengo un patrón de mi trabajo. Cuando necesito más cosas y él me ayuda mucho. También su esposa. Cuando yo necesito ayuda, ella ayuda (Padre, Haití, Talca).

En la literatura, los autores han llamado a este tipo de relaciones redes migratorias, que son comprendidas como conjuntos de lazos interpersonales que conectan a los migrantes con otros migrantes que los precedieron y con no migrantes en las zonas de origen y destino, mediante nexos de parentesco o amistad. Estos nexos incrementan la posibilidad de movimiento internacional porque bajan los costos y los riesgos de desplazamiento (Alvarado, 2008).

#### **4.3.5. Motivos por los que no acceden a la educación**

La principal causa por la cual los hijos e hijas de migrantes no acceden a la educación es por la falta de cupos, la burocratización del sistema (acceso y uso de la plataforma, calendario no responde a los desplazamientos prolongados o transitorios, falta de información) y la valoración de un sistema de cuidados en el hogar.

Fui a la sala cuna, llevé los papeles, me mandaron a sacar un rut provisorio, me dijeron que me llamaban. Esto hace como siete meses y hace poquito fue que recibí una llamada, que necesitaban más papeles, que por falta de documentos, además los horarios no daban para el trabajo que me ofrecían. Entonces, en fin, no he podido entrarlo al jardín y entonces trabajo con el niño (Madre, Colombia, Santiago).

Me dijeron que acá había cerca un jardín. Fui a pedir información y me dijeron que tenía que preinscribirlo primero por una página, pero cuando fui a la página estaba cerrada porque ya había cerrado la convocatoria, ya no había cupo. Entonces me dijeron que lo pondrían en una lista de espera, pero es que ya había más de 15 niños en lista de espera. Sin embargo, lo anoté igual, pero nunca me llamaron, después espere este año volví a preguntar y me dijeron que tampoco había cupo (Madre, Venezuela, Talca).

Yo no quiero llevarlo al jardín porque no estoy trabajando. Y yo estoy mi casa igual los puedo cuidar yo y mi padre tampoco quiere que los meta al jardín (Madre, Venezuela, Talca).

En general, el proceso es difícil para quienes migran, no tienen información y muchas veces tampoco resulta sencillo acceder a internet para completar un formulario, las listas de espera desmotivan a las familias. Como se observa, las familias insisten en distintos periodos, sin embargo, solo consiguen inscribirse en listas de espera.

Esta situación ha llevado a que las familias deban recurrir al cuidado de terceros, personas que cuidan a los niños y niñas en sus casas, en ocasiones cobran por este trabajo y donde las condiciones no siempre pueden garantizar el bienestar de los menores.

#### **4.3.6. Valoración de la educación**

La mayoría de las familias que no acceden a la educación valoran positivamente el trabajo que se realiza en los jardines infantiles. Piensan que acceder a la educación les otorgará mayores oportunidades, les permitirá trabajar e, incluso, alguna de las madres indica que sería una gran oportunidad para poder estudiar.

Es que él realmente quería ir al jardín, porque como él veía a los primos que iban a la escuela, él también quería ir a la escuela, quería un cuaderno, quería hacer tareas también, entonces yo también lo deseaba (Madre, Venezuela, Talca).

No me gusta dejar a la niña en casa, yo pienso que si este año no se puede llevar al jardín, yo pienso volver a Brasil (Padre, Haití, Talca).

Quiero que vaya para que tenga una educación mejor, para que aprenda muchas cosas y tenga un futuro en su vida. Si tiene los estudios, tiene un mejor futuro. Cuando uno estudia, tiene un mejor futuro en su vida. Es importante el estudio (Madre, Venezuela, Talca).

En cuanto a valoraciones negativas, una de las encuestadas menciona que no le gusta la idea de enviar a su hijo al jardín, pues ha escuchado rumores de que allí los cuidan mal, mientras que otra de las encuestadas señala que no le gustaría que su hijo ingrese al jardín porque le preocupa no estar presente en su niñez.

Si lo llevas al jardín no convives tanto con ellos, sino que ellos pasan todo el día allá y uno solo los va a ver en tarde. Ellos van a comer y están cansados y tan solo van a dormir, entonces uno disfruta más de su niñez cuando tienen en casa su crecimiento. Yo quería un medio tiempo para yo poder trabajar. Por lo menos, medio tiempo de trabajo y el otro medio tiempo poderlo disfrutar y así poder compartir con mis niños (Madre, Colombia, Santiago).

#### **4.3.7. Formas de aprender y rutinas diarias**

La mayoría de las familias que no llevan a sus hijos al jardín infantil relevan el papel del teléfono y el televisor como recurso de aprendizaje para los niños en casa.

En el Youtube, ahí busco videos. Le enseñé los números yo misma, los animales, le enseñé a decir cosas (Madre, Venezuela, Talca).

Él busca jugar con lo que sea y cuando está aburrido, me agarra el teléfono y se pone a ver videos en YouTube de canciones de números (madre, Venezuela, Talca).

Tiene una tele adentro, a través de la televisión aprende mucho, muchas cosas en español y sabe todo, los colores y eso. En la televisión si aprende todo (Padre, Haití, Talca).

Respecto de las rutinas que siguen los niños en sus casas las familias comentan que depende de si deben acompañarlas al trabajo, de los horarios que tienen los adultos que están en casa y de los recursos (espacios, juegos etc.).

El niño no tiene espacio para jugar con otros niños, anda todo el día conmigo, cuando juego con él es en las noches cuando llego a la casa, salgo de doce a cinco de la tarde al trabajo (Madre, Colombia, Santiago).

Él se levanta tarde, yo quisiera que se levantara temprano y durmiera al mediodía, porque antes él era así. Él tenía una rutina donde se levantaba a las 9-10 de la mañana y se volvía a dormir a las 2-3 de la tarde y en la noche dormía a las 9-10 a más tardar, pero desde que llegamos aquí con el frío, se nos descontrola todo, entonces como hay mucho frío, él quiere seguir durmiendo hasta tarde (Madre, Venezuela, Talca).

#### **4.4. El papel de los equipos pedagógicos**

Para el trabajo con los equipos pedagógicos desarrollamos dos grupos focales, uno en la ciudad de Talca y otro en la ciudad de Santiago. En cada sesión participaron 4 personas, entre técnicas, educadoras y directoras de centros educativos.

Los grupos se caracterizaron por equipos jóvenes de educadoras y técnicas, con experiencias diversas en materia de diversidad cultural (todas habían trabajado con niños y niñas extranjeros). Sin embargo, a nivel formativo declaraban no haber recibido cursos o perfeccionamientos en el campo de la educación intercultural. El promedio de permanencia en los centros fue de 5 años.

La respuesta educativa de los equipos pedagógicos ha venido de la mano de la experiencia, la voluntad y el trabajo entre pares, lo que los ha llevado a prepararse en el tema y buscar estrategias para responder de manera adecuada a la diversidad de sus aulas.

La empatía y la unidad por parte del equipo educativo ha sido una buena herramienta para abordar las distintas problemáticas, como no tenemos capacitación hemos tenido que autoformarnos (Educadoras, Talca)

Creo que en este momento estamos trabajando a partir de la comprensión de qué son culturas, reconocer que somos muy parecidas, pero siempre hay diferencias. A partir de esa comprensión ya se van generando herramientas para la comunicación con ellas, conversamos entre nosotras sobre cómo tratar algunos temas, cómo orientar también en el aspecto educativo (Educadoras, Talca).

Las necesidades formativas son diversas, pero siempre relacionadas con la respuesta educativa hacia la diversidad cultural.

Conocer estrategias para trabajar la interculturalidad en el aula o con la familia, porque ya nosotros sabemos qué es interculturalidad pero saber cómo llevamos esto a la escuela en el día a día, profundizar en ese aspecto. Por ejemplo, lo del lenguaje, cosas súper simple, pequeñas, pero que sean relevante para los niños y para la familia, eso nos ayudaría (Educadoras, Santiago).

##### **4.4.1. Tipología de las familias y acceso a la educación**

Los equipos pedagógicos señalan que ellas no están preocupadas de la situación migratoria de las familias y de los niños/as, puesto que se encuentran mandatadas para otorgar matrícula existiendo vacante, sin embargo, en la ciudad de Talca la situación pareciera ser diferente.

Si vienen a pedir cupos, vienen cinco personas, cuatro de esos cinco son extranjeros, el chileno queda el último (Educadoras, Talca).

En el caso de Santiago las educadoras afirman que no existe de manera explícita una priorización de los niños y niñas que han migrado por sobre los nacionales al momento de matricular, ya que se realiza por sistema. De hecho, la mayoría de los niños y niñas en ambas ciudades se encontraban en situación migratoria regular (residencia permanente, transitoria o a la espera de resolución desde extranjería). Este nos parece un punto importante ya que es radicalmente opuesto a las familias que se encuentran fuera del sistema educativo quienes, en su mayoría, no se encuentran regularizados.

Un aspecto que llama la atención es que las educadoras y técnicos señalan que han notado un cambio en el perfil migratorio, lo que se expresa en niños que poseen un nivel educacional más

alto, como es el caso de los venezolanos que hoy constituyen el principal grupo de extranjeros en los centros educativos que forman parte del estudio.

De hecho, tenemos un alto porcentaje de familia inmigrantes, que lo puedo sacar de ahí, pero más de un cuarenta por ciento son familias migrantes (Educatora, Santiago).

Cuando les consultamos si los centros tenían planes de acogida para las familias y niños/as migrantes, respondieron que no tenían un plan específico pero que realizaban actividades para facilitar la inclusión, especialmente, durante los primeros meses.

Esa es una mejora que tenemos que hacer, hace como dos meses tuvimos una reflexión en torno a eso. Es que también hay un tema, porque se supone que es inclusión, entonces, para nosotros como que no son diferentes. Son parte del jardín, pero hemos ido aprendiendo a reconocer estas características, intereses y las incorporamos, pero no hemos creado algo diferente, por ejemplo, la recepción, la canción es como para cualquier niño y, obviamente, respetando el lenguaje, formas de crianza que vienen y que son diferentes también (Educatoras, Santiago).

En el caso de Talca señalan que realizan actividades en donde se dan a conocer elementos de las culturas de los países de origen de los niños que se van integrando a la escuela para que se sientan más acogidos. Además, señalan que cuando recién llegan se les apoya con aportes materiales como ropa, útiles escolares o alimentos, si así lo requieren.

En el caso de nuestro curso, los niños son más carentes económicamente, se les nota. De hecho, nosotros cuando llega algún niño de extranjero le conseguimos lo que requiera. Nos movilizamos entre todos. Por ejemplo, si le falta la polera, falta el buzo y le armamos en dos días su uniforme. Entonces siempre estamos tratando de apoyar (Educatoras, Talca).

Los equipos señalan que cuando llegan niños de otros países se produce un interés genuino de parte de los otros niños por conocer a quien llega, les hacen muchas preguntas y ellas aprovechan la oportunidad para realizar actividades para favorecer esa acogida.

Nos parece interesante destacar que a nivel curricular en el jardín infantil de Santiago incluye en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) un enfoque inclusivo, lo que se traduce en que las planificaciones incorporan elementos culturales de las y los niños que han migrado.

Los equipos nos dan algunas recomendaciones sobre cómo o qué debería incluir un plan de acogida, por ejemplo, señalan que debe partir de una conversación con las familias para escuchar sus problemas específicos y conocer más acerca de sus necesidades. Además, en la entrevista de Talca señalan que cualquier plan debiese diseñarse en base a los gustos e intereses de los niños.

Pues podría ser, por ejemplo, que se incluya en una reunión, un focus group, algo donde se les permita expresar sus miedos, inquietudes, dudas sobre esta nueva etapa de ingreso educativo, pero desde su mirada como familia migrante (Educatoras, Santiago).

Crear la instancia de, a lo mejor, juntar a todas las familias inmigrantes y hacerles sentir una tarde especialmente para ellos (Educatoras, Talca).

#### **4.4.2. Relación equipos pedagógicos y familias**

En ambos grupos se menciona que la relación de los padres con el equipo pedagógico es de confianza, siendo la comunicación principalmente en los momentos en que llevan o retiran a los niños/as del jardín infantil

Con los padres que han migrado, yo encuentro que tenemos una excelente relación. Sí, es que yo también creo que va en la confianza y en la acogida que ellos tienen con el equipo pedagógico en general, con los equipos pedagógicos, porque ellos también al principio,

cuando llegan a un jardín, llegan en una postura a la defensiva. Pero cuando tú les vas dando la confianza, hay harta comunicación con la familia (Educadoras, Santiago).

Nos pareció relevante recoger la apreciación de las técnicas sobre la autoridad con que se reconoce a las educadoras, situación que no es igual en sus casos. Ellas comentan que los apoderados no respetan mucho al equipo técnico y se les ve solo como una labor asistencial y de cuidado.

Es que, por ejemplo, lo que yo he visto y he notado mucho es que se ve al estamento diferente, si alguna de nosotras que somos técnicas quiere hablar con los padres, es como "no, yo quiero hablar con la maestra", esa diferencia visto (Técnico, Santiago).

La comunicación es muy jerárquica y eso hace que la familia a nosotras nos vea como la que está para llevar al baño, pero también soy la que está para educar al hijo y esa diferencia se muestra desde la misma institución (Técnico, Santiago).

También nos hacen notar que las familias esperan que se les dé todo, especialmente, las que vienen de Venezuela y se han ido acostumbrando a recibir ayuda.

Les gusta que le regalen las cosas como, por ejemplo, no sé, si hay alguna actividad "Tía no, no tengo plata" y esperan hasta último momento para ver si la tía la ayudó y nosotras terminamos diciendo "ya mamá no se preocupe, la ayudamos nosotros". Entonces después nos damos cuenta de que a lo mejor si tienen, pero esperan hasta el último momento para ver si son ayudados y ellos no gastar su platita (Educadoras, Talca).

En el caso de Santiago los equipos pedagógicos observan que las familias que migran participan activamente de las actividades del jardín, mostrándose comprometidos con la educación de sus hijos e integrados a la dinámica del centro, especialmente aquellos que provienen de Venezuela.

En las reuniones se explayaron mucho, no eran amigos entre todos, ni nunca se habían visto y terminaron todos hablando, después se saludaban en la entrada (Educadoras, Santiago).

#### **4.4.3. Aprendizajes y trayectorias educativas diversas**

Los niños y niñas cuyas familias han migrado se muestran afectuosos, con ganas de aprender y se relacionan sin dificultad con sus compañeros. Los equipos pedagógicos intentan establecer lazos de confianza con los niños y sus familias, los acogen e integran en las distintas actividades.

El apego que logran con nosotras depende del país, pero sí los venezolanos por ejemplo son súper cariñosos, se expresan muy bien, tienen más personalidad, como que tienen eso de que ellos se creen su cuento, a nosotras nos cuentan como fue el viajar (Educadoras, Santiago).

Una de las dificultades que los equipos han detectado es el desarrollo del lenguaje, pero advierten que es generalizado y no propio de los niños extranjeros, también justifican estas dificultades en los efectos de la pandemia.

Nada, ni una palabra, hay niños que no dicen ni una palabra y ya recién en el nivel medio menor como que empezaron a soltar un poco más su lenguaje. Ahora en el nivel medio mayor no tengo problemas, aun así tengo problemas como con seis niños que tienen problemas de pronunciación, que hablan más como guagüita (Educadoras, Santiago).

También se ha visto afectada la autonomía de los y las niñas. Las educadoras y técnicas señalan que los niños/as no actúan de igual manera en casa que en el hogar y que las familias no les entregan herramientas para que sean más autónomos.

Los niños son poco autónomos. Sí, porque en la casa se les hace todo y acá uno trata de fomentar que sean un poco más independientes y que hagan todo por sí solos y cuesta mucho. Recién este año yo he logrado algo de autonomía en ellos porque los papás ya

están conscientes que se van al colegio y en el colegio los niños tienen que tener una autonomía completa, creo que les afectó la tecnología (Educadoras, Talca).

También se reconoce como una dificultad, producto de los procesos migratorios que experimentan las y los niños la falta de escolarización previa o los rezagos educacionales, lo que hace más complejo el proceso educativo.

Mis niños no podían llevar una rutina porque no están acostumbrados, entonces todos los días vamos consultando el calendario, la fecha, la asistencia, usando diariamente los números, con eso los niños están ahora un poquito más nivelados con el resto (Educadoras, Talca).

Ya se ha documentado ampliamente en la literatura una imagen naturalizada de niños que han migrado, que los ubica en una posición de "desventaja cultural" respecto de sus pares (Sanhueza et al, 2023).

#### **4.4.4. Diversidad lingüística**

Los jardines se han constituido en espacios de encuentro entre culturas, donde la lengua también es objeto de aprendizaje e inclusión. En efecto, los equipos pedagógicos señalan que las y los niños han comenzado a incluir nuevas palabras de los países de origen de sus compañeros, ellas mismas han debido asumir un bilingüismo funcional, donde se refieren a objetos y situaciones "como se dice en sus países".

Las diferencias lingüísticas estarían naturalizadas y reforzadas por dos vías, el mantenimiento de redes de comunicación con familiares y amigos de sus países de origen y el uso de redes sociales.

Si hay cosas, por ejemplo, que ellos a veces tienen, cosas que se llaman de forma distinta y ahí también nos enseñan palabras nuevas, en vez de decir "vamos" nos dicen "full", o las "cabritas" en vez de "palomitas", así muchas otras (Educadoras, Talca).

Lo otro que nosotros hacemos cuando presentamos alguna fruta, verdura es que los niños la digan en sus diferentes países, entonces nosotros las incluimos, como por ejemplo, el "plátano", "banana" o el "cambur" (Educadoras, Santiago).

Es supernatural, sí, acuérdense que ahora en YouTube están usando palabras y de repente están usando palabras mexicanas y no tenemos ningún mexicano acá, pero usan palabras mexicanas, usan palabras españolas y todo eso por las redes, la tecnología (Educadoras, Santiago).

Un tema que aparece en las entrevistas es de los niños que no hablan español. Nos parece interesante puesto que los equipos pedagógicos han empleado distintos recursos para comunicarse, por ejemplo, un traductor, el uso del celular. Una de las educadoras nos menciona que ella tomó un curso de creole para lograr comunicarse mejor con los niños que tenía en la sala, motivada porque algunos no jugaban y tenían dificultades para integrarse.

Era un niño haitiano, lloraba y lloraba, nos preocupamos mucho en la escuela y conseguimos diccionarios para todos los profesores que tenían estudiantes haitianos. Entonces con el diccionario, yo fui aprendiendo palabras nuevas. La verdad es que yo me había propuesto aprender creole, francés y lo primero que hicimos fue cambiar nuestra canción del saludo (Educadora, Talca).

#### **4.4.5. Prácticas de alimentación**

La alimentación ha sido un tema presente en los grupos focales. Las educadoras mencionan que tienen niños que no comen verduras, aparentemente porque estas no son frecuentes en las dietas de los países de origen. A pesar de ello, los niños y niñas han incorporado nuevos alimentos gradualmente.

Yo trataba de dar aunque fuera una cucharada, empezar una cucharada, dos cucharadas y lo que hacía con los porotos es que se los molía bien. Hasta que ahora ya se los come solo, almuerza solo porque había que darle la comida y ahora ya no (Educadoras, Talca).

En el caso de Santiago, como los niños llevan más tiempo en el jardín han empezado desde pequeños a recibir alimentos y las rutinas de comida se han normalizado. Porque como han llegado de pequeños empiezan de pequeños a recibir la alimentación de acá. Hay algunos casos puntuales que uno ve que le gusta la arepa al niño, pero no come nada de verduras, ni nada de acá, pero es una educación como familia y así lo hablamos con ellos (Educadoras, Santiago).

A veces ellos traen algo para compartir, traen un postre o algo diferente o las mismas arepas, los plátanos o pasabocas y así van conociendo sus compañeros (Educadoras, Talca).

Surgió en una instancia, me acuerdo que se quedaban las mamás a dar el almuerzo a los niños y comentaban con las técnicas que están súper agradecidas porque los niños ahora estaban recibiendo otras comidas, que comían verduras, que antes no comían, y que este niño que es venezolano ya es chileno completo, me dicen porque no me está recibiendo la arepa. Entonces, preguntan qué es lo que comen, cómo se prepara, porque los niños les piden en casa dame el pescado que me dan en el jardín (Educadora, Santiago).

Las educadoras del jardín en Santiago nos comentan que existen prácticas alimentarias que traen las familias al jardín y que ellas sienten que afecta el proceso educativo, especialmente la educación de hábitos saludables. Esto porque consumen alimentos altos en calorías, produciendo en algunos casos sobrepeso.

Acá la leche es con un nestum y ella le da la leche con arroz y con fideos licuados. Es leche con arroz o fideos, y le da una en la noche. La mamá quería saber si aquí se le podía dar y permitirle que ella le trajera su mamadera hecha. Entonces, nosotros le explicamos que no porque hay una dieta, porque el niño además no estaba obeso y estaba bien de contextura como para estar recibiendo un refuerzo de tanta calorías (Educadoras, Santiago).

Desde los equipos pedagógicos también reparan en la rigidez de la dieta que lleva el centro. De hecho, indican que no importa si eres extranjero o chileno, el menú es solo uno y es definido por un profesional/nutricionista, los márgenes de flexibilidad son muy pocos y siempre debidamente informados y visados por la nutricionista.

Sí, se puede flexibilizar un poquito, pero siempre a través de la consulta con la nutricionista porque la idea también no es entrar en faltas, o sea, la idea es que sea una cosa educativa. Entonces, por ejemplo, si hay un niño que no está tomando leche con nestum porque no le gusta, se autoriza que se le dé la leche solita. Esto es para cualquier niño no solo para los extranjeros (Educadora, Santiago).

#### **4.4.6. Actividades con foco en la inclusión**

Los equipos señalan que las actividades que promueven la inclusión siempre son con participación de las familias, quienes valoran estos espacios. Por lo general se trata de eventos donde se dan a conocer elementos típicos de los países representados en el centro, además de dar un sello multicultural para la celebración de fiestas patrias.

Para la semana de la chilenidad, cuando hacemos la fiesta del 18, a los papás que son de afuera les pedimos que ellos traigan elementos de su cultura, ya sea en alimentación, la vestimenta o que ellos diserten sobre su país para que los demás niños también puedan conocer (Educadora, Talca).

Cuando les preguntamos por otro tipo de actividades, los equipos pedagógicos nos dicen que son todas iguales, independientemente del origen cultural, los objetivos de aprendizaje son iguales para todos los niños/as y si hubiera algo que requiera ser más específico se vería caso a caso.

No, las actividades son para todos iguales y trabajan lo mismo, mientras no se detecte que se requiere hacer un objetivo específico. Pero es una cosa individual, por ejemplo, si llega un niño haitiano que no habla español, ya es otro el objetivo y el foco educativo que uno tiene, pero para ese niño, pero no para todos los niños (Educadora, Santiago).

Es importante señalar que en las familias existe un alto compromiso para participar en el proceso educativo, lo cual se ve principalmente en la realización de eventos culturales donde pueden participar aportando con elementos originarios de sus propias culturas. No se trata de una actividad más ya que las familias que han migrado se sienten reconocidas y creen que aportan conocimiento intercultural.

A los papás migrantes les interesa mucho que los chilenos aprendan un poco de ellos, de cómo son sus comidas, como son sus parrillas, sus tradiciones, por eso se preocupan de tener y mostrar más cosas, para que los demás también conozcan un poco de ellos (Educadora, Santiago)

#### **4.4.5. Valoración de la educación y aporte de la diversidad cultural**

En ambas instituciones existe una valoración positiva desde las familias al trabajo del equipo pedagógico, valoran los cuidados, el buen trato y los avances educativos logrados por los niños y niñas.

Si, ellos son los mas agradecidos, uno lo ve en ve en cómo los niños nos tratan a nosotros, porque eso viene de la casa, eso se aprende en la casa. Siempre es lo que la profesora dice, no como dice la mamá. Las familias te dan las gracias por todo (Educadoras, Talca).

Los equipos señalan que las familias reconocen el aprendizaje de habilidades y conocimientos básicos en sus hijos, y también en permitirles sociabilizar y compartir con otros niños, aportando así en el desarrollo de habilidades sociales. Ellas les explican que los aprendizajes en esta edad son necesarios para niveles posteriores.

Debemos trabajar para el desarrollo de habilidades básicas, habilidades para poder después construir conocimiento, la lectoescritura, todo lo que viene, eso es lo que tratamos de explicar a los papás (Educadoras, Santiago).

Los equipos consideran que la diversidad cultural es un aporte al centro y, en particular, opinan que quienes migran otorgan valor a las experiencias y relaciones entre niños y niñas. Señalan que aprender tempranamente de la diversidad les lleva a mirar a los otros con naturalidad desarrollando actitudes y prácticas más inclusivas.

En lo personal, yo creo que la diversidad de culturas enriquece y deconstruye y construye una nueva sociedad chilena, porque ya sea a través del lenguaje, ya sea a través de la alimentación, de acciones diferentes se van mezclando los niños, ellos no hacen diferencia, no preguntan "por qué tú hablas extraño". No, Ellos se escuchan y después hablan similar. Desde chiquitito se va aprendiendo el respeto que hay hacia el otro, en su forma de hablar o porque el niño tenga otro color, los niños no ven esa diferencia, y desde chicos como que van dando valor al respeto por el niño que es distinto y a la forma de hablar o la forma de vestirse (Educadora, Santiago).

## 5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados expuestos se concluye sobre algunos aspectos de interés para la definición de políticas educativas para la educación parvularia.

La literatura académica, estudios, asesorías e informes técnicos revisados reconocen un avance importante en materia normativa para la atención de niños, niñas y adolescentes que han migrado (especialmente de acceso), sin embargo, advierten prácticas complejas en las comunidades educativas, necesidades formativas y recursos limitados para materializar prácticas inclusivas.

Existe un mandato presidencial, de la mano de los acuerdos y tratados internacionales a los cuales ha suscrito Chile, para la reactivación educativa que busca garantizar trayectorias educativas a niños, niñas y adolescentes que se encuentran excluidos del sistema. En este contexto, la definición de mecanismos y estrategias para garantizar la educación de niños y niñas que han migrado constituye un imperativo ético y una real oportunidad para las comunidades educativas. Llevar a cabo este trabajo no es posible sin conocer en profundidad las trayectorias migratorias de niños y niñas que están dentro y fuera del sistema educativo.

Las trayectorias migratorias han sido construidas desde la mirada adulto-céntrica y etnocentrista, olvidando que en la mayoría de los casos los niños y niñas no participan de las decisiones migratorias y son quienes quedan en una situación de mayor vulnerabilidad. En los casos expuestos, quienes migran han pasado, por al menos, tres países antes de llegar a Chile. Algunos han ingresado por pasos no habilitados cargando con ellos a los niños y niñas en edades muy tempranas, con un promedio de viaje de al menos 10 días en autobús.

Los extensos viajes traen consigo una serie de consecuencias emocionales no solo para los niños y niñas, sino también para las familias, en especial para las mujeres, quienes actúan como soporte (físico, material y emocional), durante el viaje. La violencia de género se expresa en estas trayectorias de múltiples formas, la responsabilidad de tomar decisiones, proveer alimentación (algunas de ellas amamantaban durante el viaje), poner en práctica pautas de sobrevivencia y mantener la esperanza de llegar a destino, sin contar que la mayoría de los casos expuestos son mujeres que han sido madres siendo muy jóvenes (17 años).

En el país se ha ido configurando la migración de segundas generaciones, que son hijos de quienes han migrado, pero que han nacido en Chile. Estamos de acuerdo con los planteamientos de Cabrera (2020), que sugieren que continuar reconociendo a niños migrantes (aun sin serlo) establece una frontera simbólica entre el grupo de inmigrantes y sus hijos, por un lado, y los autóctonos, por otro. Con ello, se construye sobre una clasificación que equipara a los hijos de inmigrantes con sus padres y los opone a los locales, sin olvidar que en la práctica el concepto de "inmigrante" tiene una función estigmatizante para quienes son incluidos en el mismo colectivo.

A nivel educativo, los resultados nos muestran violencia institucionalizada en el sistema educativo, cuestión que se hace más latente a la hora de buscar un cupo para matricular a sus hijos/as. Las familias quedan en abultadas "listas de espera", a pesar de insistir con las solicitudes. Tienen problemas para acceder a la plataforma, a veces no cuentan con acceso a internet, el calendario no se ajusta a las particularidades que representan las movilidades, que en muchos casos son transitorias, durante o hacia el final del año, o que están determinadas por el trabajo de las familias (como es el caso de familias temporeras en el Maule que se emplean en la recolección de frutas), la información es limitada.

Las experiencias nos muestran la configuración de guetos culturales, espacios marcados por la pobreza y la falta de oportunidades. Desde nuestra perspectiva, estos son también espacios de resistencia de comunidades como la haitiana que habitan en un determinado barrio, con redes afectivas y asociativas de connacionales que les hacen sentir más seguros y cohesionados. En estos espacios afloran prácticas solidarias, en particular, de cuidado de los niños y niñas que no han conseguido acceder a la educación.

Respecto de las prácticas de discriminación, el trabajo muestra que se originan exclusivamente en los adultos, mediada por los medios de comunicación. Los niños y niñas se muestran inclusivos, respetuosos de las diferencias culturales y curiosos de aprender sobre otras culturas.

En las aulas nos hemos encontrado con matices y diferencias que nos llevan a realizar afirmaciones con cautela. Como señala la literatura, los docentes identifican en los alumnos extranjeros déficit en términos de aprendizaje y buscan respuestas educativas compensatorias, pero también es cierto que la presencia de niños y niñas migrantes ha enriquecido la multiculturalidad de esas comunidades educativas y ha favorecido el aprendizaje de las familias, como es el caso de las familias de Haití que han aprendido español de la mano de sus hijos, quienes actúan como mediadores lingüísticos. Lo mismo ocurre con las prácticas de alimentación, donde las familias se interesan por conocer la comida del jardín para prepararla luego en el hogar, a solicitud de sus hijos e hijas.

Desde nuestra perspectiva, un enfoque intercultural basado en la reciprocidad de las culturas favorece procesos de inclusión y cohesión social. En definitiva, se aprende de otros, en la medida que se reconocen también las prácticas culturales que les son propias.

Aparece en las entrevistas la figura del "par mediador", donde niños y niñas acompañan a sus hermanos, primos, amigos de su misma nacionalidad y les muestran las formas de organización del jardín. Esta estrategia de inducción (que surge de manera espontánea), debería ser incluida en programas de acogida.

Las familias tienen una alta valoración del trabajo que se realiza en los centros educativos, reconocen que sus hijos e hijas han aprendido conocimientos, valores, actitudes. Las actividades con foco en la inclusión se extienden hacia otras actividades del currículo, vale decir, la feria intercultural se realiza en un día, sin embargo, desde esa experiencia se plantean nuevos objetivos de aprendizaje que se ven complementados durante los siguientes días.

La relación de los equipos pedagógicos con las familias se lleva a cabo en dos instancias, la primera de tipo formal a través de las reuniones de padres; la segunda, de tipo informal es permanente y valorada positivamente por las familias. Se trata conversaciones cuando llevan a sus hijos al jardín o los recogen al término de la jornada, además del uso de recursos como el chat (vía teléfono) de familias.

El multilingüismo es una realidad en las aulas. La comunicación se orienta a través de distintas estrategias, ambientes letrados, traductores, aplicaciones, la ampliación de palabras de acuerdo con las formas en que se conocen en los distintos países representados.

En términos de desarrollo profesional es necesario afirmar que los equipos pedagógicos tienen brechas formativas en materia de diversidad intercultural, sin embargo, la experiencia los ha llevado a desarrollar competencias comunicativas interculturales, como la empatía, reciprocidad, escucha atenta, uso de formas de comunicación no verbal, entre otras. En definitiva, han incorporado una especial sensibilidad intercultural que las lleva a comprometerse con el aprendizaje de niños y niñas independientemente de su origen cultural.

Los equipos pedagógicos han descubierto el valor de problematizar juntas la realidad y, a partir de ella, buscar soluciones o estrategias para enfrentar los desafíos que representa la diversidad cultural.

## 6. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones se derivan de los resultados expuestos, algunas han sido propuestas desde las familias y equipos pedagógicos con los cuales interactuamos en las entrevistas:

- Modernizar el sistema de admisión en los jardines infantiles, aspecto que debería ser acompañado de estrategias de comunicación masiva, que provean información focalizada a familias que han migrado.
- Establecer sistemas combinados de matrícula, vale decir, que los equipos pedagógicos de los centros también puedan asistir y acompañar la postulación a través de la plataforma, facilitando los recursos disponibles para este fin.
- Los niños se ven afectados por diferencias de calendario escolar en los países de origen y destino. Si tuviéramos un modelo educativo con enfoque intercultural comprenderíamos que el calendario es más bien un elemento permeable a las prácticas sociales y educativas y comprenderíamos que la capacidad de los equipos educativos es lo central.
- La oferta de matrícula debe responder a una planificación que asegure una distribución diversificada y amplia, evitando que algunos centros educativos mantengan una alta concentración de población escolar migrante ("escuelas para migrantes"), situación que genera nuevas formas de exclusión.
- Sería adecuado pensar en políticas educativas (programas, instrumentos, recursos) que promuevan el bienestar socioemocional de niños, niñas y sus familias, el autocuidado y la prevención.
- Un elemento crítico es discriminación. La discriminación es un aprendizaje social y los jardines infantiles debiera incorporar programas de educación intercultural, poner en valor la cultura y por sobre todo transformar los distintos saberes culturales en conocimiento pedagógico susceptible de ser aprendido por todos.
- En esta misma línea, nos parece urgente promover modalidades alternativas para la primera infancia, teniendo como referencia las particularidades de quienes migran, por ejemplo, jornadas flexibles, educación en el hogar, selección de contenidos bajo criterios de pertinencia cultural, diversidad lingüística, entre otros.
- Por último, el Estado, con todas sus reparticiones debe asumir la labor que le corresponde como garante de derechos de las infancias. En este sentido urgen políticas intersectoriales y acuerdos que pongan en el centro el derecho a la educación de niños y niñas que han migrado. Avanzar en regularización, avanzar en conciliación familiar, avanzar en materias de género desde enfoques interseccionales, avanzar en educación de calidad.

## 7. REFERENCIAS

- Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2023), *Unlocking potential: the right to education and opportunity*. ACNUR.
- Amnistía Internacional (2022), *Situación de los derechos humanos en el mundo*. Amnistía Internacional.
- Alvarado, A. (2008). Migración y pobreza en Oaxaca. *El Cotidiano*, 148, 85-94.
- Baca, N. y Monroy, R. (2023). Escuela para infancias en movilidad en regiones fronterizas de Latinoamérica. Refugios educativos y espacios para la interculturalidad, en Sanhueza y Maldonado (Eds.). *Infancias y movilidades. La educación como espacio para tejer relaciones interculturales*. Universidad de Almería.
- Baltar, F. y Gorjup, MT. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1), 123-149.
- Castillo, D. (2016). *Inclusión y procesos de escolarización en estudiantes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica*. Informe FONIDE. Ministerio de Educación.
- Contreras, Y. (2019). Trayectorias migratorias. Entre trayectorias directas, azarosas y nómades. *Investigaciones Geográficas*, (58), 4-20. <https://doi.org/10.5354/0719-5370.2019.55729>
- Flores, G., Garrido, L. y González, M. (2023). Inclusión de las familias migrantes en la educación inicial chilena: un estudio documental. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1042-1055. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5381](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5381)
- Gálvez, D., Rojas, N., Lawrence, T. y Durán, P. (10 de noviembre, 2020). *La discusión migratoria en redes sociales: racismo abierto de hombres de extrema derecha*, CIPER, Chile.
- Hun, N. y Urzúa, A. (2019). Comportamiento alimentario en inmigrantes, aportes desde la evidencia. *Revista Chilena de Nutrición*, 46(2), pp.190-196. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-75182019000200190>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Revista Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>.
- Martínez, D. (2018). *Informe estado del arte migración y sistema escolar en Chile, Argentina y España*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva*. Ministerio de Educación.
- Mondaca, C., Muñoz, W. y Sánchez, E. (2016) La inserción de estudiantes migrantes en las escuelas y liceos del norte de Chile. Estrategias y prácticas de integración sociocultural emergente, en Red inche (Coord.). *Socializar conocimientos Nº 3. América Latina en Diálogo. Oportunidades para hoy y mañana* (pp. 429-447). RedInChe Ediciones.
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M., Sumonte, V. y Berlanga, MJ. (2022). Caracterización del alumnado extranjero y la valoración del patrimonio cultural como contenido descolonizador para la educación intercultural. *Diálogo Andino*, 67, 68-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100068>
- Mcaliffe, M. y Triandafyllidou, A. (2022), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- ONU (2015). *Objetivo de 4. Educación de calidad. En Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pincheira, L. (2021). Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 355-369. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200355>
- Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2016). *Spanish legacies. The coming of age of the second generation*. University of California Press.
- Raymond, E. (2005). La teorización anclada (grounded theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta moebio*, 23, 217-227

- Riedemann, A., Roessler, P. y Stang, F. (2021). La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía, en *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp.43-76), CEPPE UC.
- Salas, N., Del Río, F., San Martín, C. y Kong, F. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar. Informe FONIDE N° 911424*. Ministerio de Educación.
- Sanhueza, S. (2023). *Infancias translocales: el rol de las instituciones educativas para la inclusión. Boletín actualidad en primera infancia. Niñez Migrante. Red Iberoamericana de Administraciones Públicas para la Primera Infancia*. OEI.
- Sanhueza, S., Rodríguez, G., Puentes, D. y Herrera, V. (2023). No hablas, no existes. La violencia en la escuela desde el aprendizaje de la lengua, en Sanhueza y Maldonado (Eds.), *Infancias y moviidades. La educación como espacio para tejer relaciones interculturales*. Universidad de Almería.
- Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) y Fundación Educación 2020 (2021). *CASEN y Migración: educación, formación y acceso a oportunidades: desafíos aún pendientes (Informe N°2)*. SIM & Educación 2020.
- Sleiman, M. (2022). Trayectorias migratorias transnacionales en el contexto de la migración sur-sur en la ciudad de Temuco, Chile, *Revista Temas Sociológicos*, 31(1), 293-324. <http://dx.doi.org/10.29344/07196458.31.2766>
- Stefoni, C. (2018). *Construyendo escuelas interculturales: Elaboración participativa de una hoja de ruta para asistentes de la educación, profesores y directivos. Informe FONIDE N° FX11622*. Ministerio de Educación.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2022). *Informe de caracterización de la Educación Parvularia oficial 2022*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Tijoux, M. y Riveros, J. (2019). Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 397-405. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300397>
- UNICEF (7 de diciembre, 2021). *AL, niños, niñas y adolescentes afectados por la migración*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/migraci%C3%B3n-de-ni%C3%B1os-y-adolescentes#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20migrantes%20corren%20el%20riesgo%20de%20sufrir,de%20los%20lugares%20que%20atraviesan>.