



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**PERCEPCIONES DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES, SOBRE SU
INTEGRACIÓN EN UN JARDIN INFANTIL MUNICIPAL DE LA COMUNA DE
SANTIAGO.**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación
Mención Currículo y Comunidad educativa**

NIDIA GOMEZ BARRA

**Directora:
Fabiola Maldonado García**

Santiago de Chile, año 2021

RESUMEN

El desplazamiento de personas hacia otras regiones geográficas es un fenómeno global de larga data que impacta tanto en el país de origen como en el de destino. En los últimos años los fenómenos migratorios que han modificado la demografía chilena, el incremento en el número de habitantes inmigrantes, ha incidido en la estructura y dinámica de su sociedad, e impactado al sistema educativo. El desafío actual es articular políticas y acciones desde una visión centrada en la inclusión y la interculturalidad para poder integrar a las familias en la escuela y por ende en la sociedad chilena. Es así como alumnos, educadores, padres, madres, apoderados, docentes, directivos y administradores escolares, contribuyen y se integran a través del diseño y construcción del currículo que cada centro educativo defina.

La presente investigación tiene por objetivo conocer las percepciones que tienen las familias inmigrantes respecto de su integración en las comunidades educativas de un jardín infantil perteneciente a la Municipalidad de la comuna de Santiago. Es una investigación situada en el paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo comprensivo, bajo la modalidad de estudio de caso. Como técnica de producción de información se utilizó la entrevista semiestructurada, y su análisis se realizó mediante teorización anclada; se desarrollaron procesos de codificación y categorización. Para ello la investigación se focalizó en 16 apoderados entrevistados, quienes debían ser extranjeros latinoamericanos de ambos sexos y una antigüedad no menor a un año en el centro educativo en estudio.

El desarrollo de esta investigación develó la complejidad de un fenómeno educativo que emerge a causa del aumento de los flujos migratorios en el país y que si bien es tratado desde el currículo de educación parvularia, no contempla estrategias pedagógicas evidentes de integración, concientización y estímulo respecto de la integración de padres y apoderados/as inmigrantes, como copartícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas; que responda a los desafíos interculturales que presenta la sociedad chilena actual, en ámbitos familiares y pedagógicos.

Palabras clave: Inmigración, integración, interculturalidad, comunidades educativas.

AGRADECIMIENTOS

*“Empieza haciendo todo lo necesario,
después lo posible, y de repente
te encontrarás haciendo lo imposible”*

San Francisco de Asís.

Gracias a todas las personas que hicieron posible esta tesis, principalmente a todos y cada uno de los docentes del magister en educación de la Universidad de Chile, que me guiaron durante estos años de estudio y compartieron sus experiencias con gran generosidad, sabiduría y vocación, haciéndose parte de mi vida académica y profesional.

Gracias a mis grandes compañeras y amigas Marcela y Natalia, que siempre estuvieron alentándome y ayudándome a seguir adelante.

Gracias a mis padres por la confianza que siempre han depositado en mí. Por su inmenso amor que pese a la distancia siempre estuvieron presentes en este proceso.

Gracias a mis hijos y a mi esposo, por los tiempos que me concedieron para lograr esta gran meta académica y personal.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	5
 CAPITULO I INMIGRACION EN CHILE	
1.1 Antecedentes del fenómeno migratorio en Chile.....	9
1.2 Características generales de la inmigración.....	13
1.3 Caracterización de la población inmigrante en educación.....	15
 CAPITULO II EDUCACION CHILENA	
2.1 Reforma Educacional Chilena.....	19
2.2 Educación como proceso social.....	20
2.3 Comunidades educativas.....	21
2.4 Interculturalidad en el currículo chileno.....	22
2.4.1 Rol de la cultura en las unidades educativas	26
2.4.2 Vacío cultural entre la teoría y práctica curricular	27
2.5 Desafíos de la educación chilena frente a la diversidad cultural.....	28
 CAPITULO III PARTICIPACION DE LA FAMILIA EN EDUCACION PARVULARIA	
3.1 Marco conceptual.....	31
3.2 Familia como primer agente socializador.....	33
3.3 ¿Qué se entiende por participación?.....	35
3.3.1 Participación de la familia en educación parvularia.....	37
3.3.2 Niveles de participación.....	39
3.3.3 Principios orientadores	41

**CAPÍTULO IV
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

4.1 Antecedentes.....	43
4.2 Pregunta de Investigación y objetivos.....	49
4.3 Metodología.....	50
4.3.1 Características del contexto educativo.....	50
4.3.2 Tipo de Estudio.....	55
4.3.3 Sujetos de la Investigación.....	58
4.3.4 Técnica.....	60
4.3.5 Proceso de análisis.	61
4.3.6 Rigor científico.....	63

**CAPITULO V
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

5.1 Categoría I	68
5.2 Categoría II	77
5.3 Categoría III	79
5.4 Categoría IV.....	87

CAPITULO VI

CONCLUSIONES	97
PROYECCIONES	107
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS	115

INTRODUCCIÓN

En la historia, las migraciones como fenómeno de desplazamiento de poblaciones humanas representan factores importantes que permean la cotidianidad de un país determinado, originando en éste cambios en lo social, económico y cultural. Estos flujos migratorios hacia otras áreas geográficas pueden analizarse desde una perspectiva interna, cuando los movimientos lo hacen las personas para cambiar su residencia dentro de su mismo país; o desde la perspectiva externa, cuando la migración se realiza hacia un destino internacional; cabe decir, cuando se da un desplazamiento de las personas con destino a otros países.

En Chile, las corrientes migratorias son un fenómeno de larga data. Teniendo en consideración su historia, se pueden observar características particulares en cada uno de sus periodos; por ejemplo, inmigraciones importantes con la llegada de los europeos en la época de la colonia; o en épocas más recientes la llegada de asiáticos y árabes; o de latinoamericanos y caribeños; principalmente, argentinos, peruanos, bolivianos o venezolanos. También se han dado emigraciones, como las generadas por el golpe de Estado acaecido en Chile en la década de los años setenta, donde un grupo de connacionales decidieron abandonar el país debido la presión política, económica y social vivida.

Ahora bien, el desplazamiento de las personas como fenómeno social global, produce un impacto demográfico tanto en el país de origen, como en el de destino, pero fundamentalmente en este último. Sin embargo, lo más relevante y que amerita mayor atención, es la incidencia que tienen estas movilizaciones, en la estructura de la sociedad y en sus dinámicas. Ante estos desafíos, se deben articular políticas de inclusión que permitan integrar a las personas a la cultura del nuevo país; pero a la vez, políticas que permitan incorporar los valores, costumbres y conocimientos de estos, al crecimiento y desarrollo de la sociedad.

En la actualidad, Chile representa uno de los países destino más solicitado, gracias a que desde la apertura a la democracia logró posicionarse como referente de estabilidad política, social y económica de la región; ofreciendo una mayor calidad de vida tanto a sus ciudadanos como a los que optan migrar hacia él. Tal como se aprecia, dado a su

estabilidad y ubicación geográfica, Chile ofrece mejores condiciones en comparación con otros países latinoamericanos (Salas, del Río, San Martín y Kong, 2016); razón por la cual, tiene un nuevo patrón migratorio.

Asimismo, son múltiples las razones que inciden para que una persona decida movilizarse a otra región geográfica, en el caso de los que desean migrar hacia Chile, están los conflictos políticos del país de origen, búsqueda de estabilidad política, mejorar socioeconómicas, reunificación de los familiares, entre otras. La mayoría de los estudios al hablar del fenómeno migratorio, hacen referencia a la migración de los adultos; en el caso de inmigración chilena como lo indica Pavez y Lewin (2014), el foco está centrado en la población adulta como actores principales y muy poco en las experiencias migratorias de niños, niñas y adolescentes como miembros de la familia que emigra.

Se ha de recordar que las primeras personas que emigran a un destino, una vez lograda su estabilidad económica buscan reencontrarse con sus familiares; conformando así una familia inmigrante. El crecimiento de la reunificación de familias inmigrantes en Chile, así como la conformación de nuevos núcleos familiares ha producido el incremento de la población infantil y juvenil inmigrante, la cual demanda la atención del sistema escolar para ser integrada a la escuela más cercana del sector donde residen.

Resulta claro que la escuela tiene un rol fundamental en la promoción de la interculturalidad y de la No discriminación; su desafío es aprovechar la diversidad nacional y cultural presente, viéndolas como oportunidades de enseñanza y aprendizaje enriquecedoras para la comunidad educativa y no como una razón de discriminación. Para lograr la inclusión del niño migrante dentro del sistema educacional de Chile, es pertinente validar y aceptar su riqueza personal y la de su familia, como una manera de atender sus necesidades individuales, culturales y sociales. En este sentido, conviene hacer cambios en el contexto escolar, facilitando herramientas que ayuden a la transformación de la estructura y formas de entrega de los contenidos curriculares (Guzmán, 2017).

También, es relevante fortalecer la relación entre las familias inmigrantes y las escuelas mediante actividades extracurriculares. Mientras más cercana se de la relación, más rápido se promoverá en los escenarios escolares la participación de las familias con su diversidad de nacionalidades; logrando así, la inclusión de sus hijos e hijas. Es indudable

que la escuela representa para estas familias, un factor fundamental para su integración a la sociedad chilena.

Atendiendo a lo argumentado, surge el interés de investigar el fenómeno de la integración de las familias inmigrantes a las escuelas chilenas, como problema de las ciencias sociales y de la educación. Así pues, el presente estudio se centró en revisar algunas experiencias de las familias inmigrantes, a fin de identificar el panorama de dicho fenómeno en los albores de este siglo XXI; también en cómo ayudar a dilucidar nuevos propósitos y estrategias curriculares que permitan a los centros educativos en estudio, dar la preponderancia necesaria a la integración de la familia inmigrante a la comunidad escolar. A tal fin, el presente estudio tuvo como objetivo conocer las percepciones que tienen las familias inmigrantes respecto de su integración en las comunidades educativas de un jardín infantil Municipalidad de la comuna de Santiago.

El estudio se ubica dentro del paradigma cualitativo desde el enfoque interpretativo comprensivo ya que se centró en las experiencias de las personas entrevistadas como aproximación al fenómeno social en estudio. Particularmente, se partió del un estudio de caso para identificar y descubrir los procesos particulares sobre las vivencias de los informantes sobre la integración en las comunidades de un jardín infantil en estudio.

Para la producción de la información se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada, la cual fue analizada mediante procesos de codificación y categorización. Finalmente, se elaboraron las conclusiones y reflexiones sobre el fenómeno estudiado; claro está, dejando abiertos espacios para nuevas líneas de investigación. Es de resaltar, que, en el desarrollo de cada etapa de investigación, se respetaron los principios éticos; además, se cumplió con la confidencialidad de la información y manteniendo el anonimato de cada uno de los participantes.

De acuerdo con lo señalado, el trabajo quedó estructurado de la siguiente manera:

En el capítulo I, se expone la sección relacionada con el fenómeno de inmigración en Chile, con sus antecedentes, características generales del fenómeno migratorio y características de la población de inmigrantes.

En el capítulo II, se presentan aspectos relacionados con la Educación Chilena. Reforma educacional, educación como proceso social, comunidades educativas interculturalidad en el currículo chileno y desafíos.

Así mismo, en el capítulo III se expone el tema referente a la participación de la familia en educación parvularia, la fundamentación de su marco conceptual, se incluyen temas relativos a la familia como primer agente socializador y sobre qué se entiende por participación.

Para el capítulo IV, se reservó todo lo referente al problema de investigación o fenómeno de estudio, así como la ruta metodológica transitada en el abordaje de la a investigación.

Por otra parte, en el capítulo V se expone todo el proceso de análisis e interpretación que permitió develar las cuatro categorías respectivamente. Así mismo se expresa la discusión de los resultados tomando en cuenta antecedentes y teóricos seleccionados.

Finamente, en el capítulo VI se exponen las conclusiones, reflexiones y proyecciones, así como las limitaciones del estudio.

CAPITULO I

INMIGRACION EN CHILE

1.1 Antecedentes del fenómeno migratorio en Chile

En el mundo actual, los estudios sobre flujos migratorios cobran relevancia como temas de debate en el campo de las ciencias sociales y más aún en el educativo. En este devenir, para todo investigador que emprenda acciones en esta vía, es decisivo conocer antecedentes y datos demográficos como referentes del fenómeno; lo que le permitirá abordar el estudio y discutir con claridad y pertinencia los hallazgos de su investigación; por consiguiente, a continuación, se presentan algunos referentes del fenómeno en estudio:

Datos demográficos

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2015), en el año 2014, 54% de la población mundial residía en las zonas urbanas; en sus proyecciones estimaron que para el año 2050 esta cantidad se duplicaría, alcanzando 6.400 millones de personas aproximadamente; lo que convertirá al mundo en una ciudad global. En la actualidad, los movimientos de poblaciones humanas y los migrantes vienen configurando las ciudades y las formas en las que los migrantes forjan sus vidas; en otras palabras, los movimientos migratorios representan una particularidad. Igualmente, sostiene que una tercera parte de los migrantes de todo el mundo se traslada de sur a sur, e incluso los movimientos se destacan por ser intrarregionales; como en el caso de América Latina.

En el informe 2020 sobre las migraciones en el mundo, esta misma organización señala el aumento que ha tenido la escala de migración, estimando que 3,5% de la población mundial vive fuera de su país de origen, lo que equivale un aproximado de 272 millones de inmigrantes internacionales. Sin embargo resalta, que es muy difícil predecir con exactitud la escala y el ritmo de migración internacional dado a las situaciones de inestabilidad grave, crisis económicas, conflictos, entre otros, que se puedan presentar en el país de origen; así como, “las tendencias a largo plazo (como los cambios demográficos, el desarrollo económico, los avances de la tecnología de la comunicación y el acceso al

transporte)” (DAES de las Naciones Unidas, 2003; Foro Económico Mundial, 2019; citados por IOM, 2020, p.2)

Actualmente, otro aspecto que se torna relevante en los movimientos poblacionales es lo que hoy en día se conoce como feminización de la migración; movimiento caracterizado no tanto por el aumento de la cantidad de migrantes mujeres que salen de sus países; pero sí, por el hecho de que lo hacen solas, buscando mejorar su situación social y económica, con el firme propósito de dejar atrás las limitaciones familiares profesionales que las mantenían atadas a una posición social generalmente subordinada en sus países de origen (OIM, 2015).

Mujica (2004) señala entre las causas del crecimiento y permanencia de los flujos migratorios internacionales; las siguientes:

1. **Las de índole económica:** (a) El incremento de las inversiones y el comercio a nivel mundial, con la subsiguiente interdependencia económica de los Estados; (b) El impacto de las políticas implementadas bajo las orientaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) que obliga a países en vías de desarrollo a solicitar préstamos a la banca mundial; así como, aquellas relacionadas con la implementación de economías neoliberales en países tercermundistas.

2. **Las de índole política:** Inestabilidad democrática en algunos países.

3. **Las de índole social:** (a) El incremento de los problemas de índole social en los países subdesarrollados; tales como: exclusión social, desigualdad en los niveles de desarrollo, desempleo, pobreza; (b) Mayor movilidad entre fronteras gracias a los avances en comunicación y transporte, lo que ha permitido el flujo migratorio hacia otros países.

A pesar de estos planteamientos Portes (2011), recomienda en la discusión del tema migratorio atender más las consecuencias que las causas, ya que existe mayor evidencia empírica de las primeras. Entre estas consecuencias están: La disminución de demográfica del país de origen, sin esperanzas de incrementos futuros debido a que el retorno de las personas se hace más difícil. También está el hecho de que en el proceso migratorio el país receptor es el que sale más beneficiado, ya que se establece el crecimiento de una segunda generación de relevo porque el inmigrante laboral se instala con su familia; sin embargo, muchas veces para el inmigrante esto se puede dar en condiciones de desventaja. Cuando

esta experiencia de asimilación de la segunda generación se da en un nivel más bajo, se pueden reforzar los estereotipos negativos hacia el inmigrante, lo que a su vez incrementa su vulnerabilidad y la posibilidad de formar parte de los estratos de pobreza.

No obstante, Santamaría (2002) desde su visión dinamista y constructorista, sostiene que los estudios sobre migraciones; si bien es cierto, han oscilado entre la descripción socio gráfica y centrados fundamentalmente en las dimensiones y características sociodemográficas; así como, en las condiciones de vida y en aspectos laborales del inmigrante; se han ido abriendo a otras perspectivas. En este sentido, cada vez más han ido dedicando atención a aspectos tales como el «racismo» y la «interculturalidad», en tanto, se observa que las migraciones internacionales pueden generar el resurgimiento de ideas y comportamientos racistas.

Por otra parte, para Stolcke (citado por Santamaría, op. cit.), en materia de inmigración las investigaciones deben apuntar hacia la indagación de cómo es conceptualizada la persona que ingresa a un país. Por lo general se hace referencia a extranjero, término asociado a alguien que es ajeno al contexto social del país receptor; es decir, se hace una diferenciación entre lo que es propio y lo que es extraño a sus habitantes, lo que da preeminencia a la exclusión. De hecho, es importante atender los discursos políticos porque se vienen permeando sutilmente argumentaciones excluyentes.

De acuerdo con esta variedad de perspectivas, son múltiples los factores que participan en el fenómeno migratorio; lo que invita a realizar investigaciones precisas que ayuden a dilucidar cuáles de ellos son más frecuentes y de qué manera inciden en el desarrollo del país receptor. Según estos argumentos, es necesario identificar las consecuencias favorables y desfavorables al avance del país de destino; a fin de que las autoridades competentes analicen la problemática y diseñen políticas y estrategias de acción que contrarresten los efectos adversos y a su vez, identifiquen los potenciadores de la inclusión y la interculturalidad, en beneficio de su desarrollo.

Chile no ha estado al margen de esta situación; el movimiento migratorio hacia nuestro país se ha venido acentuando en los últimos años. De hecho, una de las razones es la imagen que se tiene en el extranjero y que, a diferencia de otros países latinoamericanos, Chile ha patentado algo así como una “marca país”, dado por la estabilidad social, política y económica que el país ha mantenido en los últimos años.

Su proceso migratorio ha estado en constante alza, debido al fuerte ingreso de ciudadanos provenientes de países que actualmente atraviesan una crisis política, social y económica; como lo son los casos de Venezuela y Haití. Según datos del Censo 2012, los extranjeros radicados en Chile no superaban las 85.000 personas; sin embargo, de acuerdo a las estimaciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE), conjuntamente con el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), para el año 2018 el número de extranjeros residentes en el país llegó a 1.251.225; dentro de los cuales se encontraban 646.128 hombres y 605.097 mujeres (Álvarez y Acosta, 2019).

El INE en sus apreciaciones de febrero de 2019, afirmaba que las personas extranjeras representan 6,6% de la población de nuestro país, lo que constituye un alza significativa desde que el Censo 2017 los reflejara en 4,35%. Conforme a ello, desde el año 2018, los cinco países desde donde procede la mayoría de estas personas son Venezuela, con 288.233 personas; Perú, con 223.923; Haití, con 179.338; Colombia, con 146.582 personas, y Bolivia, con 107.346 personas. Estos datos demográficos posicionan a Chile como el país de Sudamérica con mayor cantidad de extranjeros respecto de su población (INE, 2018).

De acuerdo con los resultados del mismo Censo 2017, desarrollado por el INE respecto a la distribución de inmigrantes en las cincuenta y dos comunas que tiene la Región Metropolitana de Chile; los municipios que concentran mayor proporción de ciudadanos inmigrantes son la comuna de Independencia y la de Ollagüe; ubicándose en primer lugar porque ambas tienen un porcentaje de 31% de migrantes extranjeros entre sus habitantes. Les siguen en segundo y tercer puesto, Santiago Centro con 28% y San Pedro de Atacama 19%.

Otro aspecto importante para reseñar es que quienes se desplazan de un país a otro, lo hacen para acceder a un mejor mercado laboral y a su vez, para optimizar sus condiciones de vida. El rango de edad de la población de migrantes se encuentra comprendido entre 15 y 64 años representando 85, 8% de inmigrantes residenciados en Chile, lo que evidencia un alto porcentaje de personas potencialmente activas económicamente y con una relación de dependencia muy baja (Pavez y Lewin, 2014; INE, 2018).

Por otra parte, según el mismo Censo 2017, los niños y niñas migrantes conforman 10,6%. Este porcentaje tiende a incrementarse debido al fenómeno anteriormente descrito, como lo es la feminización de la migración; que de acuerdo con Pavez y Lewin (2014; p. 256) “trae a mediano y largo plazo un incremento en los procedimientos de reunificación familiar y, por consiguiente, una vez que la mujer trabajadora se encuentra asentada y estable, se produce la llegada de las hijas e hijos al país de acogida”. En consecuencia, el país debe prepararse por el crecimiento de la población en edad escolar, la cual demanda cada vez más servicios educativos.

1.2 Características generales de la inmigración

Como se indicó anteriormente, una de las características más notorias del fenómeno de inmigración en Chile es su feminización. Para la Junta Nacional de Jardines Infantiles, (JUNJI, 2013), esto significa que cada vez más aumenta el porcentaje de mujeres que emigran solas; quizás es una decisión que forma parte de una estrategia familiar temporal, porque su propósito a mediano plazo es la reunificación futura de su familia. Quienes viven este tipo de situación, lo hacen bajo unas condiciones precarias que originan mucha tensión y los hace más vulnerables social, cultural y emocionalmente; entre ellas: separación de la familia, las escasas redes de apoyo, una situación laboral más precaria que las de las personas nativas, dificultades para el acceso a la salud y a la vivienda, entre otras.

Otra característica tiene que ver con el lugar de procedencia y el nivel de preparación de este tipo de población. La mayor cantidad de inmigrantes proviene de países limítrofes como Venezuela y Perú, le siguen las comunidades de haitianos y colombianos. Al respecto, Venezuela aporta fundamentalmente profesionales, técnicos y estudiantes y en el caso de Perú, su aporte es principalmente mano de obra especializada y en menor proporción profesionales y estudiantes; situación que aumenta la probabilidad de que esta comunidad sea víctima ante la xenofobia, marginación y explotación laboral.

El documento de consulta sobre población inmigrante elaborado por la misma Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2013), señala que, en el caso de Chile, la primera dimensión que agrupa y diferencia a los inmigrantes es el tipo de Nacionalidad. Por ejemplo, la nacionalidad venezolana da mayor posibilidad de integración; estando en

desventaja los de nacionalidad boliviana o la peruana; esta situación, representa un factor de discriminación que, unido al género, la clase social y la raza conforman ejes articuladores del sistema de estratificación social.

Cierto es para los inmigrantes y sus familias que las oportunidades de inclusión social se ven influenciadas por el tipo de trabajo y las condiciones de deficiencia en que lo desarrollan; entre ellas, la remuneración, seguridad social, jornada laboral, permanencia, entre otras. Esta situación, afecta a toda la familia, pero particularmente a los niños y a las niñas en sus posibilidades de bienestar y desarrollo.

Para cualquier país, es importante la inclusión de los niños y niñas inmigrantes por su misma condición; pero fundamentalmente, por el respeto que merecen como sujetos de derecho. El hecho de que las mujeres inmigrantes forman parte de uno de los grupos más discriminados conduce a que los niños y niñas estén más expuestos no solo a la discriminación, sino también a otros factores que los vulnera en cuanto a derechos de protección, cuidado y desarrollo; como, por ejemplo: muchas horas sin el cuidado de sus madres, padres y/o familiares responsables, desapego de sus madres porque trabajan puertas adentro en servicio doméstico, entre otros. (Stefoni y otras, 2016)

Desde la perspectiva de JUNJI (2013), para los establecimientos municipales preescolares en Chile, es vital asegurar a todos los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, sus derechos de identidad, cuidado y protección; así como, brindar una educación integral que sea social y culturalmente pertinente con respecto a sus intereses y necesidades. Esto queda claro en la siguiente declaración:

La toma de conciencia por parte de los niños y niñas de su identidad en función del sexo, la edad y la pertenencia cultural, se desarrolla en los primeros años de vida y las redes familiares, comunitarias y sociales juegan un rol fundamental. En este sentido, los niños y las niñas de familias extranjeras en Chile son vulnerables, pues se encuentran en un contexto distinto a su país, familia, comunidad, etc., donde muchas veces no existen dichas redes, y muy en particular aquellos que están en el país con su situación migratoria irregular. Es así como la educación inicial entrega la oportunidad para que los niños y las niñas desarrollen una identidad positiva, quienes son, a qué lugar pertenecen, qué aportan y a sentirse apreciados y respetados, desdibujando las barreras de la discriminación y exclusión (p.11).

Con esto se quiere decir, que existe una alta corresponsabilidad entre autoridades educativas, educadores, redes comunitarias y sociales, en brindar atención a niños y niñas inmigrantes desde sus primeros años de vida; con el propósito de implementar estrategias que minimicen su situación de vulnerabilidad; principalmente, los que están en una situación irregular. De allí que, la educación inicial juegue un rol imprescindible en la formación de identidad positiva en los niños y niñas de manera que se sientan amados, respetados e incluidos como miembros de una sociedad.

1.3 Caracterización de la población inmigrante en educación

Para el INE (2018), en el ámbito internacional los datos censales sobre la educación de la población son muy relevantes porque a partir de ellos se planifican y desarrollan políticas educativas, se busca la superación de la pobreza y el logro de bienestar; permitiendo así, “caracterizar a las personas excluidas del sistema educativo; focalizar las políticas educativas u otras en barrios, comunas y regiones; generar comparabilidad internacional y permitir el seguimiento longitudinal de indicadores pertinentes para cada país” (p.28)

Lo que también supone para Chile, el desarrollo de nuevas políticas educativas frente a la actual tendencia del crecimiento poblacional por el incremento de comunidades de inmigrantes; con el fin de lograr la inclusión y el respeto a la multiculturalidad. Es evidente que, ante el incremento de la diversidad de personas, la comunidad chilena se ha tenido que ir adaptando paulatinamente, porque estaba acostumbrada a su homogeneidad poblacional, aunque el proceso no le ha sido fácil.

En este contexto, desde que Chile se constituyó como Estado nación, ha sobreestimado su homogeneidad, tranquilidad y estabilidad por encima de otros derechos fundamentales. En esencia, desde esta visión prevalece un discurso que resta valor a la diversidad cultural; produciendo así resistencia y un prejuicio, que además de bidireccional es contrapuesto, provocando en la sociedad local una actitud discriminatoria hacia la comunidad de migrantes (Agar y Pedaur; citados por Galeno y Ruiz, 2017)

Según la Fundación Ideas y la Universidad Diego Portales (citados por Poblete y Galaz, 2017) estudios realizados en Chile, han develado el rechazo que tiene cierta parte de la población hacia la diversidad; en especial hacia los inmigrantes. Situación que se refleja en los contextos escolares; tal como lo reflejan investigaciones desarrolladas por la UNICEF; donde particularmente se destaca el prejuicio que tienen los estudiantes chilenos hacia los niños y niñas de otros países.

En este orden, Pavez (2012), señala:

La experiencia migratoria de las niñas y los niños en Chile está fuertemente marcada por las constantes situaciones de discriminación y racismo de las cuales son víctimas. De las entrevistas y el trabajo de campo realizado en Santiago se desprende que existen diversos factores asociados a estas situaciones, como el color de la piel, los rasgos fenotípicos, las supuestas características de la personalidad y la nacionalidad como ejes articuladores de la discriminación y el racismo (p. 87).

Como se puede observar, son muchas las evidencias del problema de discriminación y racismo; en éste, se reflejan niveles de intolerancia manifestada por nuestra sociedad, frente al que es distinto; situación que representa gran dificultad para el inmigrante en su proceso de adaptación a la sociedad y sobre todo para los niños y niñas que encuentran barrera en su ingreso y permanencia en el sistema educativo.

Así mismo, de acuerdo con la Superintendencia de Educación durante el año 2016 en torno a las denuncias por discriminación en las escuelas del sistema entre los años 2014-2015, se puso en evidencia algunas situaciones de discriminación que viven niños y niñas migrantes por parte de directivos, funcionarios/as, docentes y compañeros/as, entre ellas:

- i) El etiquetaje negativo hacia los y las estudiantes migrantes, calificándolos según su tono de piel o juicios infundados que guardan relación a su origen extranjero; ii) discriminación por parte de docentes a estudiantes, en situaciones en las que se niegan a prestar el apoyo necesario o incurren en etiquetaje negativo y, iii) discriminación por parte de compañeros, a través de situaciones de violencia verbal aludiendo al color de piel, acento y a la condición de extranjero del estudiante, tanto dentro como fuera del aula (Poblete, Galaz, Álvarez, Barrera, y Yerson, 2016, p. 22).

Otras investigaciones, revelan la presencia de barreras significativas en el acceso de los niños y niñas migrados al sistema educativo; lo que han dificultado los procesos de inclusión (Poblete, Galaz y Frías; citados por Poblete y Galaz, 2017); de acuerdo con estos mismos autores, dichas barreras están asociadas a los siguientes aspectos:

1. En la normativa se establece que las matrículas de los/as niños/as en condición irregular son provisionales; en esta situación se está a la espera del proceso de regularización por parte de sus familias; realidad que coloca en desventaja a los estudiantes porque muchos de ellos carecen de documentación del país de origen, lo que supone una serie de trabas administrativas. Para las escuelas esta situación representa un obstáculo, ya que para poder realizar el proceso de inscripción de niños/as extranjeros/as tiene que solicitar una documentación válida, la cual es exigida por el Ministerio de Educación para la matrícula.
2. Muchos establecimientos educativos rechazan o derivan a niños y niñas indocumentados, para evitar comprometerse con la tramitación ante las autoridades competentes. Esta derivación trae como consecuencia que muchos estudiantes se concentren en ciertas escuelas, incrementándose así la concentración residencial por zona. El hecho de que en estas escuelas se concentren una mayor cantidad de estudiante inmigrante, impide la necesaria relación con niñas y niños chilenos y por ende la inclusión social.
3. Se le dificulta al niño o niña inmigrante la posibilidad de tener acceso a beneficios específicos; por ejemplo, a las becas estudiantiles. Particularmente, ciertos centros educativos no toman en cuenta a algunos niños no regularizados para que disfruten del beneficio de becas de alimentación JUNAEB.
4. Dificultades para acceder a la subvención escolar preferencial en el caso de estudiantes con condición de vulnerabilidad. Cuando se carece de un RUT, impide que la escuela reciba recursos adicionales relacionados con esta subvención.
5. Discriminación o bullying por nacionalidad. A pesar de que esta situación puede incidir en muchos sujetos inmigrantes, por lo general, los niños más afectados son los afrodescendientes.

Este último punto coincide con lo que expresa Cortés Rojas (2018, p. 44):

En Chile, diversos estudios nacionales reconocen discriminación étnica sobre el estudiantado proveniente de Perú y, en menor medida, proveniente de Argentina, Bolivia, Ecuador, así como afrodescendientes. En el caso de personas afrodescendientes provenientes de Haití, existen algunos estudios muy recientes sobre las diferentes barreras para la inclusión social de personas de esta nacionalidad en Chile. Los autores identifican dentro de estas dificultades barreras lingüísticas, culturales, institucionales, educacionales y climáticas. En el contexto escolar (...) consistirían en: Racismo biológico y cultural, Burlas respecto de la apariencia física del estudiantado haitiano, Agresiones verbales (...)

Como lo demuestran los anteriores autores, queda en evidencia un conjunto de factores que afectan la participación de los niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo; entre ellos, los que se ubican en el plano formal ligado a las políticas educativas que orientan los contenidos normativos sobre el acceso a la educación en las escuelas y, los relacionados con las formas como se ejecutan esas políticas; es decir, los procedimientos desarrollados por los funcionarios públicos para que las políticas lleguen a los usuarios. En este devenir, podría pensarse que los niños y niñas migrantes enfrentan una serie de dificultades para insertarse y prosperar en el sistema escolar; de ahí la necesaria pregunta por las trayectorias de inclusión educativa, como especialmente importante; abarcando múltiples posibilidades de respuesta.

Ya que actualmente los movimientos migratorios en Chile constituyen un aspecto relevante en la realidad micro-social al interior de las instituciones escolares que los acogen, es necesario atender los diversos aspectos que obstaculizan su inclusión educativa. En tal sentido, el aumento paulatino de los hijos de inmigrantes y la escasez de políticas en torno a su inclusión educativa en el sistema escolar chileno, configuran contextos escolares problemáticos, que representan grandes desafíos en materia educativa chilena.

CAPITULO II

EDUCACION CHILENA.

2.1 Reforma Educacional Chilena

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2017), la Reforma busca un trato colaborativo entre familia y la escuela, caracterizada por el diálogo, la información y el trabajo común como procesos fundamentales para la optimización de los aprendizajes. Desde este sentido, es posible decir que ha destacado por su carácter participativo, propiciando encuentros donde padres, madres y apoderados/as se involucren y respondan a los procesos educativos de sus hijos e hijas. Focalizado más en el aprendizaje del estudiante que en la enseñanza, en el desarrollo de destrezas de innovación y de criterios para que éste navegue por el mundo de la información; así mismo, en adquirir valores que le permitan asumir y guiar su propia vida intelectual, afectiva y ciudadana.

En materia educativa, la formación integral de niños y niñas, el mejoramiento de los aprendizajes y los resultados escolares, configuran metas de la política pública en educación; para ello, se necesita enriquecer la idea de comunidad educativa y establecerla como un referido social y afectivo para los alumnos. En otras palabras, se propone hacer de la escuela una verdadera Comunidad Educativa, que sitúe a las familias, agentes educativos y alumnos como protagonistas del quehacer institucional. Este nuevo escenario obliga a las escuelas a revisar sus tradicionales formas de relación (MINEDUC, 2017).

El objetivo central de la reforma educativa apunta principalmente a remirar, reflexionar en pro de avanzar hacia una educación de calidad, cuyo foco principal sea el desarrollo de lineamientos claros en torno a la equidad, al acceso a experiencias formativas y a la participación de la familia en las tareas educativas a cargo de la escuela.

Sobre la base de estos argumentos, el mismo Ministerio de Educación resalta que una de las tareas de la Reforma es estimular a las escuelas hacia la búsqueda de un proyecto común con las familias que atiende; para ello, se deben generar condiciones que promuevan relaciones horizontales, recíprocas y con límites claros entre todos los actores; centrada en la participación activa y destacando los aprendizajes afectivos, éticos y sociales.

2.2 Educación como proceso social

En todos los grupos humanos, el fenómeno de la educación, mediante el cual se transmite la cultura de una generación a otra, preparándola para participar de la sociedad. Este traspaso cultural se realiza a través de una gran diversidad de medios y se haya perfectamente asegurada antes de concretarse en formas institucionales específicas. La educación se lleva a cabo no sólo por medio de los padres y de los maestros, sino también por los adultos en general, los cuales rodean a los niños y adolescentes.

Así como cada cultura entrega sus conocimientos, creencias y valores a generaciones próximas, la familia también lo realiza con sus pautas de crianza. Cada familia entrega a sus hijos valores, formas de vida y creencias, por lo tanto, otorga de manera innata enseñanza, y educa a sus miembros en función de lo que viven.

Según Mendiola y Pérez (2008), en el pensamiento de Emile Durkheim, la educación es definida como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no han alcanzado la madurez necesaria para la vida social. Su objeto es promover y desarrollar en el niño estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, la sociedad política en su conjunto; pero también, el ambiente específico al que está especialmente destinado.

Esta definición obliga a pensar en la educación como un proceso de socialización metódica de los contenidos educativos, dirigido a las nuevas generaciones. “Con el ser humano, se parte de casi cero, por sí sólo no es propenso a someterse a una disciplina política, es la sociedad la que lo va formando y consolidando, por medio de la función colectiva de la educación” (p.118)

En el proceso educativo como proceso de socialización, interviene tanto la educación formal con la participación de la escuela, como la informal con la participación de la familia. Ambas, preparan a los niños y a las niñas para vivir en sociedad; por tanto, con este proceso, el ser humano aprende el modo de vida de su sociedad; además, desarrolla su personalidad y sus capacidades para obrar tanto individual como colectivamente.

Como se ha mencionado, el proceso educativo se da por medio de la socialización, la que se genera por procedimientos formales e informales; por ello, es necesario explicar el rol que cumple la familia en primera instancia y el rol que cumple la educación formal en la vida de cada individuo posteriormente; más aún, observar la relevancia del proceso de socialización frente a temas tales como, la multiculturalidad, inclusión y justicia social.

2.3 Comunidades educativas

Mineduc (2017, s/p), sostiene que la Comunidad Educativa es “toda agrupación de personas que, inspiradas en un propósito común, integran la institución educacional; incluye a alumnos/as, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos directivos y sostenedores”.

Sobre el particular la Superintendencia de Educación de Chile (SUPEREDUC, 2019), señala que la Constitución Política de la República y varios decretos emitidos por este ministerio, “establecen que los integrantes de la comunidad educativa tienen derecho a asociarse y conformar agrupaciones de acuerdo con sus intereses” (s/p).

Entre las instancias de participación se encuentran las siguientes especificadas en Tabla N°1.

Instancias de Participación en la Comunidad Educativa

Tabla N°1

INSTANCIAS DE PARTICIPACIÓN	
CENTRO DE PADRES MADRES Y APODERADOS	En esta instancia participan y se vinculan los adultos responsables de la formación de los estudiantes. Función: Es un espacio de comunicación, intercambio y colaboración entre la familia y el establecimiento. Se ofrece posibilidades de información sobre el Proyecto Educativo Institucional y del ámbito pedagógico, reglamento institucional, entre otras.
CONSEJO ESCOLAR (Director/Representante designado/Profesor designado)	Es el mecanismo informativo, propositivo y consultivo, y en algunos casos también resolutivo, con el que deben contar todas las instituciones escolares que reciben subvención. Función: estimular y canalizar la participación de los miembros de la comunidad educativa en el PEI; promover sana convivencia, prevenirla la violencia y crear el Plan de Gestión de Convivencia en la Escuela.

CONSEJO DE PROFESORES	<p>Instancia de carácter técnico donde se encuentran, participan y expresan los docentes</p> <p>Función: Reflexión y tratamiento de materias técnico-pedagógicas, sobre convivencia, y funcionamiento del establecimiento para contribuir con el fortalecimiento del proyecto educativo institucional.</p>
CENTRO DE ALUMNOS	<p>Instancia fundamental para el fortalecimiento de la formación ciudadana.</p> <p>Función: Permitir la participación de los estudiantes, para que puedan expresar e intercambiar ideas, proyectos e inquietudes. El deber de los establecimientos es facilitar los espacios de participación estudiantil.</p>

Nota: Adaptación de SUPEREDUC (2019)

En este orden de ideas, corresponde a las instituciones educativas ser proactivas como agentes motivadores y orientadores, a fin de generar oportunidades de interacción, encuentro, comunicación y retroalimentación, para la inclusión de padres, madres y apoderados, a fin de educar y construir comunidad.

En esencia, la sensibilización y el involucramiento de la familia y la comunidad educativa en general; aseguran por parte de estos, una participación más activa y un mayor compromiso en la gestación de iniciativas que fortalezcan la adquisición de los aprendizajes; así como también iniciativas de integración que resalten el valor a la diversidad. El educar a la comunidad, potencia un mayor logro educativo para la sociedad chilena.

2.4 Interculturalidad en el currículo chileno.

Las inmigraciones han incidido notablemente en el incremento demográfico de la sociedad chilena; asimismo, han transformado su contexto sociocultural haciéndolo cada vez, más diverso. A juicio de Stefoni, Stang y Riedemann (2016), este aumento de la población de migrantes ha provocado una transformación en la cultura educacional del país; porque se ha ampliado la diversidad cultural en las escuelas. A pesar de dicha situación, hoy en día lo que prevalece es la escasa aplicación de políticas públicas que orienten, capaciten y entreguen herramientas al sistema escolar; lo que dificulta la construcción de una escuela intercultural que dé respuestas a esta diversidad creciente.

Investigaciones en torno al tema de integración de los niños y niñas migrantes, revelan la presencia de conductas discriminatorias y racistas por parte de la comunidad educativa; también dan a conocer que el currículo que se implementa en los centros educativos está descontextualizado. En el ámbito gubernamental, no se aplican políticas educativas que pudieran fomentar propuestas curriculares interculturales que ayuden a abordar la diversidad étnica-cultural producto de la migración (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Esta situación, ha provocado la invisibilización de la discriminación que se les hace a niños y niñas migrantes, haciendo imposible la condición de igualdad que sustenta un proyecto intercultural.

En opinión de Van Dijk (2013, p. 114-115), uno de los principales problemas que enfrenta el inmigrante y que pasa desapercibido, es nuestro discurso:

Tanto en la esfera política como en los medios de comunicación y libros de texto destinados a educar a todos los niños y niñas son las formas generalizadas de nuestros prejuicios, discriminación y racismo que experimentan en su vida cotidiana, en el trabajo, en la calle, en tiendas, en la escuela y los medios de comunicación. Cuando escuchan a nuestros políticos y leen nuestros periódicos, se ven confrontados con una construcción general de la inmigración y la integración entendida como una amenaza a *nuestro* país, ciudad o barrio. Rara vez se encuentran que su llegada y presencia sea vista como contribución a nuestra economía, sociedad y cultura, como una oportunidad para enriquecernos personal y socialmente. El bienestar y la oportunidad que ofrece la diversidad creada por los inmigrantes generalmente se ignora, como una forma sutil pero grave de *nuestro* racismo que ellos experimentan todos los días.

Buscar respuestas acerca de cuáles son las maneras de abordar los problemas de la interculturalidad e inclusión, particularmente los relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto de diversidad desde la visión intercultural, puede resultar ambicioso; sin embargo, existen algunas ideas que han surgido de los amplios debates y que pueden ser útiles para la reflexión. De acuerdo con Diez; López; Van Dick; (citados por Stefoni, Stang y Riedemann, Op. Cit.), entre estas ideas se pueden mencionar:

1. La construcción de proyectos educativos interculturales que estén relacionados con estrategias políticas que aborden desde la misma visión, la problemática de la desigualdad presente en otros ámbitos de la realidad social. No se dará un

reconocimiento armónico desde la educación. si estructuralmente se siguen viviendo condiciones asimétricas y desiguales.

2. El enfoque de una educación intercultural debe traducirse en propuestas didácticas concretas, capaces de cambiar la actitud de valoración de los saberes y prácticas de otros grupos sociales o comunidades; que permitan representar diferentes formas de interpretar la realidad y la historia. Estas propuestas deben considerar la construcción y reconstrucción de las relaciones de docentes y estudiantes con el contexto inmediato de la escuela con la finalidad de generar aprendizajes significativos con estrategias más contextualizadas.

Estas propuestas de inclusión deberían considerar las políticas que se implementan en sociedades diversas; es decir, dichas políticas deben sortear el racismo cotidiano donde estas son desarrolladas. A juicio de Van Dick (2013), las políticas de sociedades diversas sólo tendrán éxito cuando se cumplan los siguientes criterios fundamentales:

- Conocimiento intercultural: Es el conocimiento que presupone el conocimiento social; es decir, un conocimiento recíproco sobre los problemas de cada grupo, su vida cotidiana, sus experiencias, objetivos y conocimientos.
- Comunicación intercultural: Involucra el conocimiento intercultural como condición clave.

La mayoría de los inmigrantes ya saben, o aprenden con éxito, la (s) lengua (s) dominante (s) de su nuevo país. También suelen compartir el conocimiento necesario de la cultura dominante. Sin embargo, no hay reciprocidad en ello. Nuestra falta de conocimiento sobre ellos, como se ha señalado anteriormente, es un problema grave de nuestra participación en la necesaria comunicación intercultural de una sociedad diversa (Van Dijk, 2013, p.117).

- Información intercultural: Es la información relevante que se debe proporcionar a la ciudadanía sobre una sociedad cada vez más diversa, la misma debe ser suministrada por las "élites simbólicas". Los principios de la información intercultural deben definir tanto los discursos políticos, como los de los medios de comunicación; así como, los planes de estudio y libros de texto, entre otras formas de discurso dominante. "Todas las

investigaciones muestran que mucha de esta información está incompleta y sesgada, y se centran en cómo ellos representan un problema, sino una amenaza, para nosotros" (p.117)

- Representación y cooperación intercultural: En la toma de decisiones colectivas es relevante distribuir el poder mediante la inclusión de representantes de los inmigrantes y de los grupos minoritarios.
- Toma de decisiones intercultural: Es trascendental la participación de los expertos de minorías en los órganos de decisión; sin embargo, no es suficiente para asegurar la toma de decisiones interculturales; Razón es que, "todos los participantes en los órganos de decisión deben ser conscientes de que representan los intereses de todos los miembros de la sociedad civil, y no su propio grupo étnico" (p.118)

En definitiva, a juicio de Stefoni, Stang y Riedemann, (2016), un elemento clave en la discusión, es la atención seria y profunda al racismo cotidiano para poder emprender las acciones pertinentes. Por lo tanto, de acuerdo con Van Dick (2013), las políticas antirracistas explícitas tienen que formar parte de todas las políticas públicas y de los procesos de tomas de decisiones. Es mediante el discurso político, el discurso educativo y el de los medios de comunicación en que la sociedad civil debe estar informada sobre las múltiples formas sutiles e indirectas de los prejuicios, la discriminación y el racismo, para reflexionar como sociedad avanzada.

Conocimiento del currículo de los países de origen de la población migrante

Para CPEIP, (citado por Mineduc, 2018), otra arista en la dimensión de interculturalidad en el currículo chileno se relaciona con la necesidad de conocer las diferencias en el referente curricular del país de origen de los niños migrantes; tanto lo relacionado con los contenidos; como lo relacionado con las metodologías; herramientas necesarias para poder conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo más importante es saber hasta dónde aprendieron, de dónde ellos vienen y cómo se les enseña; cuáles son los conocimientos que ellos traen y cuáles son las metodologías, la forma que está estructurado el currículum de los otros países, otros métodos de aprendizaje,

otros contenidos de base, por ejemplo, las distintas formas de entender el proceso de adquisición del lenguaje, entre otras.

2.4.1 Rol de la cultura en las unidades educativas

Silva (2001) sostiene que “Las decisiones sobre innovación curricular se vinculan dinámicamente con las culturas presentes en los centros educativos” (p.232); dichos centros educativos son los que otorgan sentidos particulares que no siempre concuerdan con las intenciones originales. Entre los tipos de cultura encontramos las siguientes:

1. *Cultura normativa*: Está relacionada con el currículum prescrito; en ella se generan y diseñan procesos de innovación desde el centro hacia la periferia; promoviendo pautas culturales para orientar la dirección de la escolaridad. Las decisiones curriculares tienen un carácter macro, cuya naturaleza restringe tanto el fondo como la forma de traducción de los propósitos educativos enunciados en los planes y programas de estudio.

2. *Cultura organizativa*: Se refiere a un sistema estructurado de percepciones, significados y creencias que tienen los miembros de una organización. Este sistema proporciona la atribución de significados en un grupo de personas que comparten experiencias comunes, que le ayudan a guiar su conducta en el trabajo. Además, la cultura organizativa posee estabilidad, previsibilidad y conformidad, lo que le da una naturaleza conservadora, (Bloor y Dawson; Bolívar; citados por Silva, 2001). Dado a que este sistema orienta la conducta individual de las personas, se producen tensiones entre esta cultura y la cultura prescrita o normativa; por lo que esta última no se instala tan fácilmente en la cultura institucional escolar. En este devenir, la cultura organizativa representa un proceso de comunicación que tiene un continuum; en otras palabras, va desde un intento de imposición sutil, hacia un diálogo entre ambas culturas.

3. *Cultura profesional*: Se refiere a los modos o maneras en que los docentes ejercen su rol o tarea profesional. Es descrita como los modos o maneras en que los docentes ejercen su rol. Dicho rol, es producto de dos vertientes: la formación profesional, históricamente situada y el aprendizaje cotidiano al interior de la

organización escolar, en cuyos contextos puede situarse la innovación curricular. (Silva, 2001, p.235)

Así pues, de acuerdo con el mismo Silva (Op. cit.) “estas tres culturas se conjugan en los procesos escolares y tamizan los procesos de innovación curricular”. Por lo tanto, la teoría sobre el rol de la cultura en las unidades educativas constituye un marco fundamental para estudiar el fenómeno de estudio propuesto en esta investigación, porque no considerar tales entornos limitaría sustantivamente esta investigación.

2.4.2 Vacío cultural entre teoría y práctica curricular

Para Stenhouse (citado por Barraza Escamilla, 2018), el currículo es un intento de comunicar todos los principios fundamentales de una propuesta educativa de carácter abierto; la cual puede ser sometida al escrutinio crítico y, traducido efectivamente en la práctica. Desde esta perspectiva, se hace énfasis en la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad; es decir, mediante el currículo se hace disponible públicamente la experiencia pedagógica que intenta poner en práctica la propuesta educativa; sin embargo, en su aplicación se deben considerar los posibles problemas que se puedan presentar al implementarse en las diferentes instituciones del sistema educativo. Como experto en teoría del currículo Stenhouse acota, que el problema central del estudio del currículo es el vacío que se presenta entre las ideas y aspiraciones que se tienen y los intentos para hacerlas operativas.

Ante esto, se presenta este vacío entre teoría y práctica en el sistema educativo chileno, pues en la realidad del contexto escolar de las instituciones educativas acogen a los estudiantes inmigrantes latinoamericanos, no obstante, la estructura rígida del currículo establecido a través de planes y programas, que determinan la consonancia de procedimientos sobre la base de estándares de “calidad” aceptados por la escuela que no siempre incorporan la diversidad cultural existente en las aulas chilenas, fragmentando el aprendizaje bajo un criterio de homogeneidad que pudiese eventualmente incrementar las desigualdades de aprendizaje en los educandos. Asimismo, como la escuela incorpora al currículo, aspectos culturales propios de sus familias inmigrantes.

En este sentido, la presente investigación permitirá develar como el jardín en estudio incorpora a las familias inmigrantes en el currículo y como ellos; las familias; perciben su integración concretamente en la práctica.

2.5 Desafíos de la educación chilena frente a la diversidad cultural

En este hilo discursivo, es necesario acotar los desafíos que se le presentan al sistema educativo chileno frente a los problemas ya descritos; es decir, al no reconocimiento de la multiculturalidad, ni de la discriminación escolar latente. Al respecto Francisca Gómez (s/f) nos explica, que en el ámbito de acción chileno las políticas públicas se han pensado desde la lógica monocultural, haciendo menos pertinente y eficaz cualquier intervención. Básicamente, la propuesta de modelos estandarizados representa un desafío para los equipos sociales, ya que estos deben responder a los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, especialmente a aquellos referidos a la pertinencia cultural.

En opinión de Gómez (Op. cit.), para intervenciones sociales más efectivas se requiere de un abordaje diferenciado que reconozca la diversidad de culturas. Tal como lo indicó el Comité de los Derechos del Niño en el año 2015, es necesario integrar una perspectiva intercultural en las políticas dirigidas a la infancia. A su juicio, son políticas que deben acentuar la interacción entre culturas y reconocer los significativos aportes de cada una de ellas; es decir, ir más allá del solo reconocimiento de derechos especiales de minorías etnoculturales y migrantes; en definitiva, la intervención debe ser un diálogo y no un monólogo.

La definición de políticas públicas, tales como la Ley de Garantías de Derechos, el Ministerio de Asuntos Indígenas, la política migrante; entre otras, no es exclusividad del poder del Estado no solo se hace en los grandes debates de leyes o políticas nacionales, sino también, también se debaten en las pequeñas discusiones presentes en los espacios de intervención; es decir, en la cotidianidad de quienes trabajan con niños, adolescentes, indígenas y migrantes (Gómez, s/f).

A estas ideas Gómez (Op. cit.), añade la identificación de algunos nudos críticos en la sistematización de este proceso:

a) Un primer desafío: establecer y/o desarrollar un modelo respecto a la gestión de la diversidad cultural. ¿Cómo se maneja? ¿Qué implica adoptar un modelo republicano, uno multicultural o uno intercultural? En lo concreto, ¿cómo se manifiestan las diferencias respecto al abordaje de la diversidad cultural?

b) Un segundo desafío: profundizar en las prácticas interculturales en el ámbito psicosocial, entendiendo el rol de las instituciones que intervenimos en este ámbito. ¿Qué implica, operativamente, considerar la cultura e identidad en los niños, niñas y adolescentes atendidos?, ¿de qué manera impacta el marco institucional en nuestras prácticas?, ¿cómo compatibilizar prácticas tradicionales con las prácticas profesionales de las instituciones?

c) Un tercer desafío: la operacionalización de lo aprendido. Como resultado del proceso reflexivo, nuestro desafío está en generar herramientas para orientar a profesionales y técnicos en el trabajo intercultural, de manera de establecer lineamientos claros que sustenten una intervención social pertinente, respetuosa, coherente y eficaz en contextos de diversidad cultural (La diversidad cultural y sus desafíos en Chile; párr.11)

Dentro de este marco, Morong (2018) alude a la importancia de la educación como medio axial, para la generación de cambios importantes en la concepción y representación sobre la presencia de inmigrantes en todos los aspectos de la vida cotidiana de la sociedad. El criterio de homogeneidad educativa no calza con la realidad actual, ya que la era de la información y del conocimiento, han ayudado a visibilizar las manifestaciones de diversidad cultural; dando cuenta así, de la heterogeneidad. Queda claro, que ni la sociedad ni la escuela pueden ignorar esta situación; corresponde entonces a la educación asumir tales exigencias, ya que los temas subyacentes a este desafío se vinculan directamente con la construcción de ciudadanía, el binomio inclusión-exclusión social; así como, con la valoración y aceptación del otro en su diferencia.

Agrega, que dentro de las responsabilidades de la educación formal y del profesorado, se debe incluir la interculturalidad como elemento primordial del sistema educativo; en este caso, tienen que asumir la diversidad cultural desde el respeto y la equidad social, perspectivas que también deben ser asumidas por todos los sectores de la sociedad. Entre sus argumentos señala:

Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. Debemos recordar el tiempo histórico que nos ha tocado vivir, caracterizado por la libre circulación de personas y la presencia de espacios cosmopolitas que demandan actitudes democráticas frente a un mundo globalizado. Es fundamental advertir de que se trata de un proceso irreversible por lo que debemos superar fundamentaciones nacionalistas, ya que, la realidad más íntima nos lleva a pensar que las relaciones sociales que mantendremos como sociedad de aquí en adelante estarán configuradas por una red heterogénea de valores, costumbres e identidades (Morong, 2018, párr. 9 y 10).

En líneas generales, corresponde a la educación intercultural afrontar tres grandes retos: (a) el reforzamiento sistemático de los derechos de grupos étnicos, culturales o minorías nacionales, (b) la lucha contra el prejuicio racial y las formas de integración intercultural y (c) la adecuación del sistema educativo y de la propia pedagogía a las exigencias de un mundo transnacional (Morong, Op. cit.).

CAPITULO III

PARTICIPACION DE LA FAMILIA EN EDUCACION PARVULARIA

3.1 Marco conceptual

El niño y la niña desde el momento de su nacimiento están sujetos a interacciones con el mundo que le rodea; en sus realidades crecen, se desarrollan y mantienen un constante aprendizaje bajo el cuidado de las personas que están a su lado: padres, madres u otro adulto significativo. Ante esto, la familia en el hogar se convierte en el primer agente socializador que ayuda a educar en la primera infancia porque estimula el aprendizaje de buenos hábitos, valores y otros conocimientos; además contribuye con la articulación del infante a la escuela.

Además de la familia, el niño o la niña requerirán de otros espacios socializadores. De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Parvularia, adscrita al ministerio de educación del gobierno de Chile, uno de estos primeros espacios son los establecimientos de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018). A decir verdad, gracias a estos establecimientos educativos el niño y la niña *-junto a su familia-* encuentran oportunidades para el aprendizaje y desarrollo integral; y para la consolidación de valores como el respeto por otros y otras personas, la valoración de la diversidad, la vinculación con la familia y la comunidad; así como, el ejercicio de una activa ciudadanía desde la primera infancia.

MINEDUC (Op. cit.), como entidad rectora de políticas que orientan las instituciones de este nivel educativo precisa:

La Educación Parvularia, como primer nivel educativo del sistema, constituye una inmensa oportunidad para que las familias y las instituciones se visualicen en una alianza conjunta, fundada en la valoración de cada uno, con base en el diálogo y el respeto recíproco (p.9).

Importancia de ofrecer oportunidades desde los primeros años de vida.

Al referirse a las fases tempranas de crecimiento, López (2012) señala la existencia en la literatura de una tendencia al consenso respecto a la importancia de la estimulación de niños y niñas para su desarrollo integral y el impacto positivo que éste tiene en la sociedad. Entre los principales argumentos sobre la importancia de la intervención temprana, están los siguientes:

1. ***La oportunidad única y determinante del desarrollo humano:*** Los 5 primeros años son los fundamentales para la maduración anatómica y fisiológica del cerebro humano. Los dos primeros años representan el periodo de más rápido desarrollo cerebral; es aquí donde se abren posibilidades para lograr funciones intelectuales, emocionales, físicas, inmunológicas y sociales de gran significativa para el desarrollo posterior. Por otra parte, entre los dos y cinco años se consolidan los cimientos que serán esenciales para futuros aprendizajes. En tal sentido, en estos 5 primeros años de vida, se da un 50% de crecimiento del cerebro humano, por lo que se considera una etapa crítica que debe ser atendida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO; Raczynski, citados por López, 2012)
2. ***El impacto en el rendimiento educativo y de otros programas sociales:*** Según Tokman (citado por López, Op. cit.), el estimular en edades tempranas garantiza el éxito educativo y minimiza la necesidad de intervenciones posteriores para solventar el fracaso escolar, así como los comportamientos antisociales; en consecuencia, se reduce la demanda de apoyo público. Dentro de este marco la UNESCO (citado por López, Op. cit.), una educación de calidad en la primera infancia incide en el rendimiento y permanencia del estudiante en el sistema educativo; reduce los efectos negativos de la pobreza, mejora los resultados de los aprendizajes durante la escolaridad; desarrolla en los individuos mayor responsabilidad social, mejora su nivel socioeconómico y permite en su vida adulta la creación de un núcleo familiar sólido.
3. ***El impacto en la economía de la educación infantil:*** El bajo rendimiento estudiantil, la repitencia y la deserción escolar son algunos de los fenómenos sociales que requieren de la intervención del Estado; traducéndose en un alto costo. Por

tanto, la inversión que se haga en educación en edad temprana representa un mecanismo preventivo de problemas futuros, que redundará positivamente en la sociedad y en la economía de una nación (Tokman; UNESCO 2004, citados por López, Op. cit.)

4. **El impacto en la educación primaria o básica:** Resultados de investigaciones realizadas por la UNESCO (2004), develan la relación entre los altos niveles de repetición en los primeros años de escolaridad y los bajos rendimientos, con la menor cobertura en educación infantil. Con respecto a los resultados de la prueba SIMCE en Chile, arrojan diferencias estadísticas significativas entre los niños y niñas que recibieron educación parvularia con respecto a los que no la recibieron. De manera que una educación temprana y de calidad garantiza mejores rendimientos de niños y niñas en la educación que reciben posteriormente (UNESCO 2004; citado por López. Op. cit.).
5. **La educación en la primera infancia es un subsidio directo para los hogares pobres:** En los establecimientos educativos de “cuidado infantil gratuitos, el ahorro generado por el no pago del cuidado del niño o niña constituye un subsidio directo a las familias pobres, permitiendo que destinen dicho monto en otras necesidades familiares, generando un círculo virtuoso” (UNESCO, 2004; citado por López, 2012).

3.2 Familia como primer agente socializador, el rol de los padres

En el proceso de socialización todo ser humano interactúa con otras personas, y aprende de ellas interiorizando los valores, creencias, costumbres, conocimientos o modos de ser de una sociedad; que, de una u otra manera, ayudan a formar la personalidad que le es característica. Entre los diversos agentes socializadores; tenemos a la familia, la escuela, la iglesia, grupos deportivos, grupos artísticos, entre otros; sin embargo, la familia es el principal agente de socializador.

La familia y el entorno tienen un papel importante en el desarrollo infantil si consideramos las dimensiones del crecimiento, tales como la dimensión física, emocional,

mental y social, que en los niños y las niñas menores de tres años son inseparables (Raczynski, citado por López, Op. cit.). En otro orden, la vida de un niño o niña está constituida por esferas que se superponen, entre ellas la familia, la escuela y el resto de la sociedad, las cuales deben coexistir y estar en interacción permanente.

De hecho, la familia es el primer y más importante agente de socialización primario. La enseñanza que imparte es de tipo informal porque como entidad que promueve la educación informal no utiliza los procedimientos que impone el Estado. Sin embargo, su importancia radica en que es el núcleo donde el niño tiene los primeros vínculos emocionales íntimos, intensos y duraderos; además, se caracteriza por ser la primera unidad de contactos frecuentes y el contexto primario donde se desarrollan las pautas de socialización (Cohen, 1992).

Los padres o cualquier familiar significativo que esté al cuidado de los niños y niñas son quienes van moldeando su entorno social. Sin embargo, de acuerdo a Montessori (2013, p. 169) “Son los padres quienes deben ver y abrazar la cuestión social que se impone en nuestro presente: la lucha para establecer en el mundo los derechos de la infancia”; en tal sentido, los sabios y perfectos cuidados que se les brinde tanto a los niños como a las niñas, deben basarse en sus necesidades y ser dedicados a estos por la sociedad humana; de hacerlo así, se recibirá de ellos, mayor energía y mejores posibilidades en la humanidad futura.

Según lo expresado por la Subsecretaría de Educación Parvularia del MINEDUC (2018), es necesario que los equipos directivos y pedagógicos de Educación Parvularia reflexionen en torno al importante rol que tienen las familias como principal agente educativo en toda la trayectoria vital y sobre todo durante la primera infancia. Su mirada debe estar atenta en la participación de las familias y en las intenciones educativas para poder promover un vínculo, de manera que se puedan integrar tanto los intereses de los centros escolares como los de las familias.

En este sentir:

No existe ninguna otra institucionalidad que reemplace la tarea de cuidado que tienen las familias, al interior de las mismas se construyen los primeros significados, formas de relación y representaciones que niños y niñas otorgarán

a un sin número de temáticas y experiencias, siendo por tanto fundante en la manera en que se vinculan con el resto del mundo que los rodea (p. 11)

Así mismo, es pertinente considerar tanto a la familia como a la comunidad, como partes de las políticas públicas propias al desarrollo infantil temprano; porque al hacerlo, se podrán disminuir los agentes de riesgo con estrategias y acciones preventivas, promocionales y en último caso reparatoras si así se requiere; además de fortalecer los elementos de protección familiar y comunitario (Raczynski, citado por López, 2012).

3.3 ¿Qué se entiende por participación?

En atención a lo expresado por Calvo, Verdugo y Amor (2016) la participación de la familia es una condición imprescindible para que se considere inclusiva. En este caso, se requiere de una relación activa y positiva entre los diversos agentes involucrados en el proceso educativo para diseñar conjuntamente la educación que se quiere y por donde transitar para lograrlo. Razón es que, “Sabemos que no es una tarea sencilla, pero es mucho más fácil alcanzar buenos resultados, lograr una plena inclusión y mejorar la calidad de vida del alumnado remando todos en la misma dirección: familia, escuela y comunidad” (p.100)

Para algunos, la participación de la familia puede interpretarse desde una visión estrictamente informativa, de seguimiento al desempeño de los niños o niñas; sin embargo, su proyección es más amplia; es decir, “Participar es integrarse activamente a la comunidad educativa con el fin de aportar el mejoramiento de la calidad de la educación” (Flamey et al, 2005; citado por López, 2012; p. 13).

Otro concepto de participación es enunciado por el Equipo Académico PARTICIPA (2000, citado por el Ministerio de Educación, 2002, p.29) como “un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno”. Participar es una opción que requiere de interés y convicción personal; ahora bien, cuando ésta se refiere en términos de dominio público, que el Estado propicie espacios y mecanismos para el diálogo ciudadano, la difusión de información, así como canales de representación social para la toma de decisiones de política pública para toda la diversidad de la población.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles – JUNJI, en su Política de Trabajo con Familias, instituye la participación como aquella noción de derecho que tienen las personas y grupos, para intervenir de manera corresponsable en la toma de decisiones de gestión: desde el diagnóstico, definición de objetivos, entre otros (JUNJI, citado por López, 2012)

Existen diversas maneras de participación, desde las más básicas y esenciales como el caso del apoyo que la familia da a sus hijos en el proceso de aprendizaje; hasta aquellas relacionadas con el apoyo brindado en el centro de padres, al equipo de gestión en el establecimiento, entre otros (Flamey, Pérez y Sirvent; citados por López, Op. cit.). Además, el concepto de participación tiene varias acepciones; por ejemplo, las que abarcan desde asistir, insistir, decir y aportar. Conforme a esto, se rescatan cinco conceptos que aparentemente son similares, pero que en esencia encierran ciertas diferencias (López, Op. cit.); las mismas se muestran en Tabla N°2.

Acepciones del concepto de participación

Tabla N°2

Concepto	Definición
Relación familia – educación	Concepto más general que da cuenta de una relación, cualquiera que sea, entre ambas partes.
Participación de la familia en la educación	Entendida como la posibilidad de incidir, opinar, aportar, disentir, actuar, en diversos campos de la educación. Implica la definición y comprensión de funciones definidas entre los agentes educativos.
Educación familiar o parental	Actividades conjuntas que buscan mejorar los aprendizajes y potenciar el desarrollo de los adultos.
Articulación familia – escuela	Corresponde a la actividad realizada por padres, madres y docentes para hacer coherentes las intencionalidades y acciones educativas del hogar y escuela para mejorar los aprendizajes.

Fuente: UNESCO (2004 citado por López, 2012; p. 13-14)

3.3.1 Participación de la familia en educación parvularia

El jardín infantil, preescolar o primera etapa de la educación formal, ofrece servicios educativos a niños y niñas pequeños/as hasta los seis años. Dentro del sistema educativo, la educación parvularia constituye el primer eslabón del trayecto educativo de las personas; es decir, es el ciclo formativo previo a la educación primaria.

En opinión del MINEDUC (2018), estos contextos educativos constituyen el primer espacio donde las familias muestran y exteriorizan a los demás sus prácticas, decisiones, capacidades y dificultades. Las familias y las instituciones escolares tienen corresponsabilidad en la educación y en el cuidado de los niños y niñas, por tanto, deben maximizar esfuerzos para que puedan alcanzar su máximo potencial y bienestar.

En torno a la participación de los padres, la literatura tiende al consenso sobre la importancia de su rol en el desempeño educativo de los niños y niñas. Bellei et al; Rivero; Flamey et al (Citados por López 2012); en sus argumentos destacan:

- La mayor participación de la familia en la educación representa un factor de importancia para la calidad de la educación que se recibe ya que los padres son mediadores en el proceso educativo.
- La participación de los padres contribuye con el éxito académico y afectivo en los alumnos/as. Por ejemplo, cuando la madre aspira óptimos resultados en el niño/a, lo/a estimula; en consecuencia, tendrán certeras oportunidades para completar estudios en el futuro y desarrollar todas sus potencialidades.
- La participación de los padres ayuda a tener una actitud más positiva hacia el centro escolar. Sin embargo, se hace necesario estrechar las relaciones entre padres y centros educativos, con la finalidad de generar aprendizajes que sean significativos, inclusivos, pertinentes y coherentes con el ámbito de la familia

En este marco, la Política Educativa dirigida a la participación de Padres, Madres y Apoderados/as de los diferentes niveles educativos, es producto del diálogo y acuerdos con representantes de todos los actores del quehacer educacional chileno (MINEDUC, 2002), basada en la visión de educación como una misión que le es común a la institución educativa y al hogar; en concreto:

La educación —modernamente pensada como formación y promoción de valores y actitudes vitales— sólo puede realizarse plenamente dentro del ámbito de la familia y de la escuela. La familia, como medio natural de desarrollo del hombre, y la escuela, como institución social encargada específicamente de educar (p. 11)

En este orden de ideas, el propósito principal de esta política es propiciar las condiciones para una armoniosa relación entre la familia y la escuela; es posibilitar el fomento y desarrollo de la participación de padres, madres y apoderados/as, pero de una manera amplia, diversa y organizada para constituir comunidades educativas. Para que éstas se concreten en la realidad, se requiere de una mayor participación y compromiso por parte de los padres y la comunidad; de manera que estén atentos tanto de los logros educativos alcanzados por los estudiantes, así como de las insuficiencias; de hacerlo así, estarán apoyando el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

Para lograr lo anteriormente mencionado, el Ministerio de Educación (MINEDUC 2002), dentro de sus compromisos particulares para orientar el proceso de participación, se basa en el Instructivo presidencial sobre participación ciudadana; el cual establece acciones tales como:

- i) Fortalecer los mecanismos de participación ciudadana en el diagnóstico, diseño y evaluación de los programas educativos; (ii) Promocionar la incorporación de todos los actores de la comunidad educativa en la generación de normas de convivencia escolar; (iii) Fortalecer las organizaciones y la participación en el sistema educativo de los padres, madres y apoderados; (iv) Desarrollar programas de capacitación sobre participación de la familia para padres, docentes y directivos; (v) Crear materiales de apoyo a los Centros de Padres y Apoderados; (vi) Realizar encuentros de intercambio de experiencia entre Centros de Padres y Apoderados; (vii) Revisar la normativa existente sobre constitución de Centros de Padres y Apoderados (p. 24)

También, el Ministerio de Educación (Op. cit.), destaca como primer paso, el fortalecimiento de los Centros de Padres y Apoderados/as; para ello, es necesario dar mayor autonomía y relevancia, espacios más amplios y facilidades organizativas para un mejor funcionamiento; pero con la convicción de que sus prácticas se basen en la responsabilidad compartida y en el respeto mutuo; donde se reconozca a los docentes y se muestre confianza en la labor desempeñada. Debido a lo mencionado escuela y familia deben consensuar la clarificación de atribuciones, derechos y responsabilidades de cada uno, no sólo para prevenir y resolver las situaciones conflictivas e intensas que puedan acontecer, sino también “para definir en conjunto, qué compromisos mutuos implica formar parte de una Comunidad Educativa” (p. 25)

3.3.2 Niveles de participación

La participación de padres, madres y apoderados/as puede adoptar diversas funciones; contenidos y responsabilidades; dependiendo del nivel en que se involucren. En este caso, se distinguen cinco niveles de participación expresados en el documento sobre Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos Actores en el Control de la Gestión Escolar CIDE- Santiago de Chile-, elaborado por Flamey, Gubbins y Morales (1999; citado por Ministerio de Educación, 2002); se enuncian a continuación:

1. **Informativo:** constituye el nivel mínimo de participación y se refiere a la disposición, por parte de la escuela, de información clara y precisa sobre el sentido de la educación para cada uno de los actores y estamentos del sistema; acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes y programas en ejecución; derechos y deberes de cada uno de los actores del sistema; mecanismos formales e informales para la comunicación y coordinación entre los actores; reglas, normativas y mecanismos de control; proceso educativo y de aprendizaje del alumnado, entre otros.
2. **Colaborativo:** constituye el nivel más común de participación y se refiere a la cooperación de padres, madres y apoderados/as en actividades tales como: actos o eventos escolares; ayuda en la reparación de infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico; apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos conocimientos y valores en el hogar y eventualmente a nivel del aula; manteniendo la disciplina de los hijos/as en el hogar y el establecimiento; ayuda en la gestión administrativa (recaudación de fondos para inversión, etc.).

3. **Consultivo:** para este nivel se requiere la implementación, por la escuela o el Centro de Padres y Apoderados, de instancias de consulta sobre diversos temas. Hay que diferenciar instancias donde la escuela no está obligada a ejecutar las decisiones sugeridas y otras donde éstas se incorporan al proceso mayor de toma de decisiones de la escuela. Es importante, además, que estos mecanismos se constituyan sobre la base de opciones abiertas, evitando alternativas predefinidas por las instancias de mayor poder en la escuela.

4. **Toma de decisiones en relación con objetivos, acciones y recursos:** en un primer subnivel consiste en incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento apoderados en las instancias máximas de toma de decisiones de la escuela: mesas de negociación, consejos o comisiones (PADEM, Consejos Directivos, de Profesores, Equipos de Gestión Escolar, Consejo escolar, etc.). En un subnivel mayor se permite a los apoderados asumir responsabilidades o cargos a nivel de la gestión administrativa o pedagógica de la escuela (programas o proyectos innovadores, etc.). (...) se debe asegurar la elección de representantes de padres y apoderados que lleven las inquietudes de éstos a los niveles más altos.

5. **Control de eficacia:** Este nivel les otorga a padres, madres y apoderados/as un rol de supervisor del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento. Requiere de la existencia de los niveles anteriores y de la superación de la percepción, por parte de profesores y directivos, de los apoderados como una “amenaza” para pasar a considerarlos como interlocutores válidos y con derecho a aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para contribuir al mejoramiento de la escuela.

Los cinco niveles de participación ciudadana llevan implícito un escalonamiento, tal como se expresa en la Figura 1

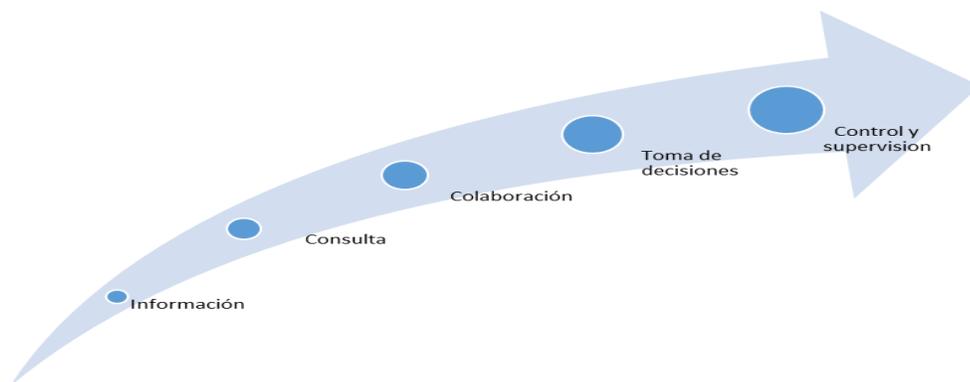


Figura 1 Niveles de Participación
Fuente: López (2012)

3.3.3 Principios orientadores de la política de participación de las familias y la Comunidad en Educación Parvularia

Para el Ministerio de Educación de Chile, en términos de participación la relación familia–escuela representa una alianza estratégica en pos de mejorar los aprendizajes de los niños y las niñas; para ello, fundamenta su accionar en principios orientadores de la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas. Dichos principios establecen límites claros tales como: las acciones a realizar y los valores que las sustentan (MINEDUC, 2017).

A pesar de que los principios hacen referencia al sistema educativo en general, los que se enuncian a continuación en tabla N°3, se presentan desde un acercamiento al nivel de Educación Parvularia, como una manera de situarlos en el contexto de salas cunas, jardines infantiles y escuelas con niveles de transición.

Tabla N°3

Principio	Definición
Igualdad de oportunidades y logro del pleno potencial de niños y niñas.	La Educación Parvularia chilena, reconoce a los párvulos como sujetos con igualdad de derechos, como personas singulares pero diversas entre sí. Cada establecimiento y agente educativo promoverá la igualdad de oportunidades y brindará el apoyo necesario para que se desarrollen procesos de aprendizaje donde el niño y niña pueda desarrollar su máximo potencial. La educación chilena se inspira en: principios de universalidad y educación permanente; calidad educativa; autonomía; diversidad; responsabilidad; participación; flexibilidad; transparencia; integración; sustentabilidad e interculturalidad. (p. 14)
Participación efectiva como eje central de las políticas sociales y educativas	Las instituciones de Educación Parvularia representan el espacio donde se promueve la participación de los diversos actores que forman parte de la comunidad educativa. Las familias necesitan instancias de participación que permitan su expresión y la toma de decisiones. Esta vinculación escuela-familia debe fundarse en el respeto y el buen trato para poder establecer una relación de reciprocidad “avalada por el derecho que tienen las familias a estar informadas y activas” (p. 14)
Corresponsabilidad en la tarea formativa de niños y niñas	El entorno familiar de niños y niñas fortifica sus procesos de desarrollo y aprendizaje; por tanto, es necesario que la escuela reconozca las motivaciones y competencia de saberes de la familia como primer contexto cultural de desarrollo. (p. 14)

Inclusión de la diversidad social y cultural presente en salas cunas, jardines infantiles y escuelas	Dada la diversidad de características en niños, niñas y sus familias -tanto en composición como en su cultura-; se establecen distintos intereses dentro de una misma escuela. Esto da derecho a que sean acogidas las diferentes motivaciones, necesidades y oportunidades singulares de cada familia para participar. En este sentido, “Cada acción y política educativa debe aspirar a convocar e incluir a todas las familias por igual, generando así condiciones justas, accesibles e inclusivas de participación” (p. 14)
Participación de la comunidad local en salas cunas, jardines infantiles y escuelas	La comunidad educativa se inserta en un contexto territorial con características propias que impactan tanto en la identidad del centro educativo, como en la de los diferentes agentes de la comunidad educativa. “La comunidad local se constituye por ende en un agente educativo e incorporarlo como tal, promueve la valoración y vinculación de los párvulos con su medio; clubes, iglesias, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas” (p. 14)
Institución educativa, principal agente de involucramiento	Las instituciones de Educación Parvularia conforman el primer agente de contacto entre las familias y el sistema educativo; en este sentido, la relación que se establece entre ambas partes es la base fundamental para que las familias se vinculen e interactúen con las escuelas. Es esencial la promoción de interacciones sustentadas en el respeto y buen trato, “conformando la base para establecer una relación de reciprocidad, avalada por el derecho que tienen las familias a estar informadas y activas” (p.14)
Participación de la comunidad local en salas cunas, jardines infantiles y escuelas	La comunidad educativa tiene una serie de características que le son propias dentro del contexto al que pertenece. En este orden, los proyectos educativos que se generen deben ser situados y coherentes con respecto a las necesidades y posibilidades de la comunidad. (p. 14)

Fuente: Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias Educación Parvularia. MINEDUC (2018).

Es importante acotar, que los principios previamente señalados se expresan en áreas estratégicas y líneas de acción, como orientaciones hacia los establecimientos educativos en el desarrollo de planes de trabajo; aplicables en diversos espacios, con actividades y tareas diversas que tengan sentido para cada comunidad, lo que permite la puesta en práctica de la política enunciada anteriormente.

CAPÍTULO IV

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Antecedentes

Los avances científicos y tecnológicos han llevado a la sociedad global hacia procesos políticos, económicos y sociales cada vez más complejos. Esto en la realidad actual, ha intensificado las relaciones de personas de un país con respecto a las de otras áreas geográficas del mundo, produciéndose un intercambio cultural importante. Debido a esta situación, la gran diversidad se ha hecho explícita en estos nuevos escenarios, por lo que la educación debe partir tomando en cuenta la diferencia, pero sobre todo desde la igualdad y la inclusión; sobre todo cuando se dan movimientos humanos migratorios a otras regiones diferentes a su país de origen.

La sociedad actual de acuerdo a Kymlicka (citado por Cornejo y Solórzano, 2017):

Se encuentra en un periodo histórico caracterizado por la globalización y la ruptura de fronteras culturales, políticas, comerciales y territoriales, entre otras. De esta forma, la globalización ha acelerado los procesos migratorios que han existido a lo largo de la historia y de la humanidad (p.1)

Dentro de estos procesos, se valoriza como gran desafío el aprender a vivir en comunidad y la interacción cultural de éstas, lo cual se expresa en distintas instancias sociales. Sin embargo, se enfatiza como la instancia o proceso más relevante, “la educación”, ya que ésta, es la condición imperante para gestar una sociedad que se configure desde una ciudadanía multicultural (Touraine 1997; Reyes 2009; citados por Cornejo y Solórzano, Op. cit.).

Es así como en la comunidad educativa se espera la intervención de los estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, exestudiantes, junto con padres, madres y apoderados/as y su interrelación, donde se generen alianzas estratégicas para desarrollar el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en consideración las necesidades e intereses del estudiantado. Por tanto, la comunidad educativa la constituye, idealmente, una sociedad cuyos miembros están interesados en el mejoramiento integral de la calidad de la educación. Por esta razón la escuela es considerada como el espacio donde convergen distintos actores y, sin duda, es el lugar idóneo para crear estrategias educativas a nivel

transversal, ya que se hace posible la generación de procesos reflexivos sobre los desafíos territoriales (MINEDUC, 2017).

Por su parte, la integración de la familia en la educación es vista como la vía en donde los distintos actores educativos cultivan el diálogo y el consenso, donde los padres de familia forman parte de la configuración de la dinámica educativa, con posibilidades de incidir en aspectos administrativos, pedagógicos y de gestión (Toainga 2007; citado por Cornejo, y Solórzano, Op. cit.). Es necesario el acercamiento de las familias a los espacios educativos, para que la comunidad escolar actúe como “un sistema de redes sociales generadoras de capital social en forma de recursos, valores y actitudes, basado en la participación, la cooperación y la confianza de todos sus miembros.” (Aguado, Gil y Mata, 2005:93; citado por Cornejo, y Solórzano, Op. cit.).

En apoyo a estos argumentos, cabe señalar lo expresado en la Constitución Política de la República de Chile (1980), sobre el rol que cumple la familia como núcleo fundamental de la sociedad, tal como se aprecia en el artículo número uno (1):

Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

La familia es el núcleo fundamental de la sociedad.

El Estado reconoce y ampara a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos.

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece (p.5)

Con respecto a las familias inmigrantes y el acompañamiento que se les debe brindar a los hijos en este proceso educativo, la escuela debe abrir espacios de diálogo en la construcción de pautas de comunicación y la generación de nuevas estrategias para que la se pueda gestionar la diversidad cultural. Conforme a ello, la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo formativo de los estudiantes; que, en forma contraria, si no piensa su actuar en contextos de diversidad cultural como productora de significados, ésta “puede volverse destructiva para la construcción simbólica que lleva el estudiante en el

caso de que ésta sea discordante con el contexto de interacción familiar y/o social del estudiante” (Ibáñez, 2010; citado por Cornejo y Solórzano, Op. cit.; p. 2).

En consecuencia, cuando el sistema escolar que se ejecuta en contextos de diversidad cultural, no se vislumbra desde un modelo pedagógico intercultural de educación, el currículo continuará invisibilizando la diversidad, desaprovechando todos los procesos de aprendizaje que los estudiantes traen previamente gracias a su contexto cultural. Es por ello, que se recomienda “situarse desde una perspectiva que vea las diferencias como una característica humana y, por tanto, comprenderla como algo normal. (Aguado, Gil y Mata, 2005; citados por Cornejo y Solórzano, Op. cit.).

Si no se promueve la integración de las familias inmigrantes al sistema educativo, se incrementarán las dificultades de aprendizaje en los estudiantes extranjeros. Por ende, una de las maneras de evitarlo es que se promueva la comunicación entre el entorno directo del estudiante inmigrante y la escuela. Sobre esta base, la apuesta de la presente investigación radica en que, al estudiar la percepción de las familias inmigrantes respecto de su integración en los jardines infantiles, se aportan elementos asociados a la integración cultural, diversidad cultural del sistema educacional y las relaciones de interacción entre toda la comunidad educativa.

El currículo invita a establecer líneas de acción en común que potencien el esfuerzo educativo. El acompañamiento, a lo largo de todo el proceso formativo en sus distintas etapas, es la única forma de consolidar una verdadera educación. La educación y la orientación a la familia son necesarias entenderlas como un proceso de comunicación impregnado de interrogantes, motivaciones expectativas; al mismo tiempo requiere comprometer a los sujetos implicados en dicho proceso, convirtiéndolos en nuestros principales aliados. Familia, escuela y comunidad constituyen una tríada necesaria cuya asociación puede ser definida sobre la base del acuerdo común acerca de los roles que deben desempeñar para alcanzar los objetivos propuestos o las metas comunes. Por ello, “el proceso de integración de los inmigrantes, en un sentido más social, es uno de los desafíos que enfrenta el sistema escolar chileno, especialmente en sectores con alta densidad de población migrante.” (Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2010; citado por Cornejo y Solórzano, Op. cit.; p. 2).

Con respecto al nivel de educación parvularia, el rol de la familia es integrarse a la educación de sus hijos e hijas, pero algo ocurre que obstaculiza el llevar a cabo dichas prácticas. Más aún, en las actuales condiciones de vida, todo transcurre en dirección opuesta, ya que cada vez más, las familias cuentan con menos tiempo y capacidades para realizar intervenciones educativas (MINEDUC, 2018). Es relevante señalar, que los educadores, deben esforzarse por desarrollar una comprensión más profunda de las características de la cultura de los padres y de las familias en general; porque dichas características influyen en las prácticas de crianza y socialización de sus hijos, en los estilos de comunicación, y en la orientación hacia la educación formal; para poder contextualizar los aprendizajes en función de la realidad de éstas; lo que provocaría una adquisición significativa de aprendizajes por parte de los niños y porque no también decirlo, de sus familias.

Dentro de las “comunidades educativas”, padres y educadores reflexionan sobre la necesidad de colaboración para la educación de los hijos/alumnos, siendo este punto una problemática emergente en el área educativa, ya que la necesidad de cohesión es imperiosa. En esta dinámica, se hace necesario ir obteniendo resultados favorables en aprendizajes con estilos democráticos de convivencia escolar; para ello, se debe dar oportunidades a las familias para que desempeñen su rol de ser primera educadora (Seremi, 2005). En atención a lo expresado, actualmente se manifiestan los requerimientos propuestos por el gobierno de Chile en torno a la mejora del proceso educativo de los niños y niñas; esto deja bien claro, que para llevar a cabo la propuesta se requiere de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, particularmente la de los padres y apoderados.

Con respecto a la normativa ministerial de convivencia escolar del Ministerio de Educación chileno, la problemática central es que en ésta se aborda preliminarmente la diversidad cultural sin profundizar en la caracterización de los actores educativos que la constituyen. Evidencia de ello se observa en los siguientes postulados que hacen referencia la Política de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC), donde se afirma: que el país ha experimentado profundas transformaciones en su desarrollo económico, social y cultural; por lo tanto, existen desafíos para el desarrollo pleno y equitativo de los procesos escolares.

En esta vía, MINEDUC mediante el manual “Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo”, define la convivencia escolar, como la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. Dicha conceptualización incluye las formas en que deben interactuar los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, constituyéndose así una construcción colectiva donde todos los que participan son responsables del proceso educativo (MINEDUC, 2017).

De acuerdo con Fundación Integra (2015), la concepción de educación ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Hoy en día, las metas educativas abarcan al individuo en su totalidad, por lo que es necesaria la implementación de un currículo que contemple gestiones relacionadas con: (a) El perfeccionamiento y la capacitación de Técnicos y Educadoras, (b) Un sistema de evaluación y retroalimentación permanentes para la mejora de los procesos, (c) La participación e involucramiento de las familias y (c) La generación de buenos climas de trabajo y reconocimiento a los mayores esfuerzos y mejores resultados obtenidos. Todas estas estrategias de gestión aseguran una educación de calidad, no obstante, esta investigación centra su interés en la integración de las familias, debido a que es uno de los factores fundamentales para mejorar el proceso educativo.

En este orden, la educación parvularia acoge a un niño o niña arraigado en su familia, y le corresponde compartir con ella la labor educativa, complementándola y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral que se le ofrecen. Por esta razón, es fundamental el establecimiento de perspectivas y líneas de trabajo en común; así como, potenciar el esfuerzo educativo que unas y otras realizan a favor de las niñas y los niños (MINEDUC, 2018).

En opinión de Bolívar (2006), *el concepto de familia en la sociedad occidental también ha experimentado transformaciones, porque ha pasado de ser la clásica familia nuclear -con dos padres que están unidos por el matrimonio, con un padre proveedor y una madre encargada de la crianza de sus hijas-, a tener muchas maneras de constituirse; por ejemplo, familias mononucleares donde padres y madres trabajan en horarios extensos, entre otras. Esta nueva situación ha provocado un debilitamiento en el papel de la familia como socializador primario; en consecuencia, ésta delega su responsabilidad a la escuela. Por tales razones, se hace relevante fomentar diversas modalidades de participación de las*

familias, para que las comunidades educativas puedan disfrutar de los beneficios de la colaboración.

El neoliberalismo creciente en la sociedad occidental y la mercantilización de la educación ha creado la imagen de que la educación (en el sector público) es un bien de consumo y no parte de la socialización de la ciudadanía (Bolívar, 2006; p. 126); situación que ha influenciado la intervención de padres y madres visualizándose como clientes de la educación; más bien, sus “deberes como ciudadanos se han transmutado en derechos como consumidores”.

Para Bolívar (Op. cit.), un segundo enfoque es la concepción de padres y madres como ciudadanos, en donde su aportación se orienta a la consecución de mayor equidad en la sociedad civil. En consecuencia, la integración de la familia en la escuela se considera como un escenario propicio para la construcción de ciudadanía, en donde se ejercen derechos y valores para la construcción de una democracia. Un tercer enfoque alude la participación de padres y madres con poder de acción; en otras palabras, desde una perspectiva sistémica cuando estos participan se les brinda oportunidades – *de acuerdo sus intereses y habilidades*- para transformar la cultura escolar, involucrándose en el diseño del currículo y en actividades educativas en apoyo al docente.

Finalmente, este autor argumenta sobre la necesidad de equilibrar el conocimiento-poder que por tradición es ejercido por la escuela y la mejor manera es compartiéndolo con los distintos miembros de la comunidad escolar. Cuando los padres se consideran cogestores del centro educativo ejercen una ciudadanía activa, construyendo en conjunto con la comunidad educativa la escuela que desean para sus hijas e hijos. En este sentido, se considera relevante la asociación que se forma entre familia y escuela, fundamentándose en la certeza establecida que “cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito” (Bolívar, 2006, p. 132).

4.2 Pregunta de Investigación y Objetivos

Pregunta de investigación:

¿Cómo es percibida por parte de las familias inmigrantes, su integración en la formación de comunidades educativas de un jardín infantil municipal de la comuna de Santiago?

Objetivos:

Objetivo General

Conocer las percepciones que tienen las familias inmigrantes respecto de su integración en las comunidades educativas de un jardín infantil Municipalidad de la comuna de Santiago.

Objetivos Específicos

1. Indagar sobre el concepto de integración que manifiestan las familias inmigrantes de un jardín infantil municipal de la comuna de Santiago.
2. Describir experiencias de integración de las familias inmigrantes de un jardín infantil municipal de la comuna de Santiago.
3. Indagar sobre las expectativas que tienen las familias inmigrantes de un jardín infantil municipal de la comuna de Santiago.

4.3 Metodología

4.3.1 Características del contexto educativo

Esta investigación fue realizada en un jardín infantil dependiente del Comité para la Infancia y la familia de la Ilustre Municipalidad de Santiago. Dicho comité está representado legalmente por Doña Andrea Ahumada; es una institución sin fines de lucro fundada en el año 1975, con el propósito de administrar el funcionamiento de Jardines Infantiles y Salas Cunas que brindan servicios educativos a niños y niñas de familias que residen en la Municipalidad de Santiago de Chile (Comité para la Infancia y la Familia; CIF, 2016). En sus inicios, el comité funcionó como un sistema de comedores abiertos de la municipalidad de Santiago, como parte de un programa de apoyo a las familias vulnerables de la comuna y con dedicación casi exclusiva a la atención de niños y adolescentes que presentaran deficiencias alimenticias. Posteriormente, el trabajo de los asistentes sociales que operaban en estos recintos fue enriquecido con la labor de profesionales encargados de programas pedagógicos, todo ello con la finalidad de atender fundamentalmente lo educacional.

Para el año 1989, tras la división político-administrativa y territorial de Santiago, el municipio mantuvo la administración de los centros con la participación de educadoras de párvulos y asistentes o trabajadores sociales. Esta especialización en el servicio prestado deriva en una mayor intervención municipal en la planificación y gestión de los establecimientos, con mayores recursos -económicos, humanos y materiales-, además de convenios con instituciones especializadas en el trabajo con niños, tales como INTEGRA, JUNJI y la dirección de educación municipal (DEM). para lograr mayor apoyo.

En la década de los años 90 se abrieron 10 jardines infantiles y 12 sedes familiares, construidas por la municipalidad de Santiago, con la finalidad de modernizar la cobertura de la atención preescolar. Posteriormente, esos recintos fueron agrupados en el “Comité de ayuda a la comunidad”, con a un rol menos asistencial y más enfocado a la formación pedagógica, razón por la cual, en febrero del año 1988, recibe el nombre de “Comité para la Infancia y la Familia” (CIF, Op. cit.)

Actualmente el Comité para la Infancia y la Familia, administra 21 centros educativos - jardines infantiles y salas cunas- en la Comuna de Santiago, atendiendo a 2005 niños y niñas, brindándoles gratuitamente servicios educativos, cuidado y alimentación. Su principal propósito es, brindar oportunidades de aprendizaje a aquellos niños y niñas de la primera infancia, pertenecientes a las familias más vulnerables de la comuna de Santiago, a través de una educación parvularia gratuita, que fortalezca aprendizajes significativos, respetando la diversidad y generando la inclusión y apoyo a las familias chilenas y extranjeras pertenecientes a la comuna de Santiago; en consecuencia, es una entidad sin fines de lucro (CIF, 2019).

El jardín investigado, se encuentra cercano a barrio Yungay, situándose en un barrio con alta presencia de familias extranjeras. El barrio Yungay es uno de los barrios más antiguos de la ciudad, caracterizado por la concentración residencial de población inmigrante. En su arquitectura se destaca la presencia de antiguas construcciones, entre las que se encuentran conventillos y cité, estos; representan una alternativa de solución habitacional para el grupo de inmigrantes residentes en el barrio, ya que el arriendo de dichas construcciones se establece por habitaciones a un precio considerablemente inferior al arriendo total de una vivienda, favoreciendo las condiciones socioeconómicas de las familias.

La dotación general del jardín infantil es de una directora, cuatro educadoras, nueve técnicos, dos auxiliares de servicio y tres manipuladoras de alimentos, además de contar con una asistente social y una psicóloga. La capacidad del jardín infantil es de 108 niños y niñas, el cual se divide en tres niveles educativos y cuatro salas, entre ellos está el nivel de sala cuna heterogénea con 12 niños y niñas, una educadora pedagógica y dos técnicos en educación parvularia, nivel medio menor con 32 párvulos, una educadora pedagógica y tres técnicos en educación parvularia, finalizando con dos niveles medios mayores A y B, cada uno en una sala respectivamente, quienes cuentan con 32 párvulos, una educadora pedagógica y dos técnicos en educación parvularia en cada una de las salas respectivamente.

Hoy en día, según consta en el proyecto educativo institucional, actualizado el año 2019; de los 108 niños matriculados, 79.43% corresponde a niños chilenos y 20.57% corresponde a niños y niñas extranjeros (Ver gráfico 1)

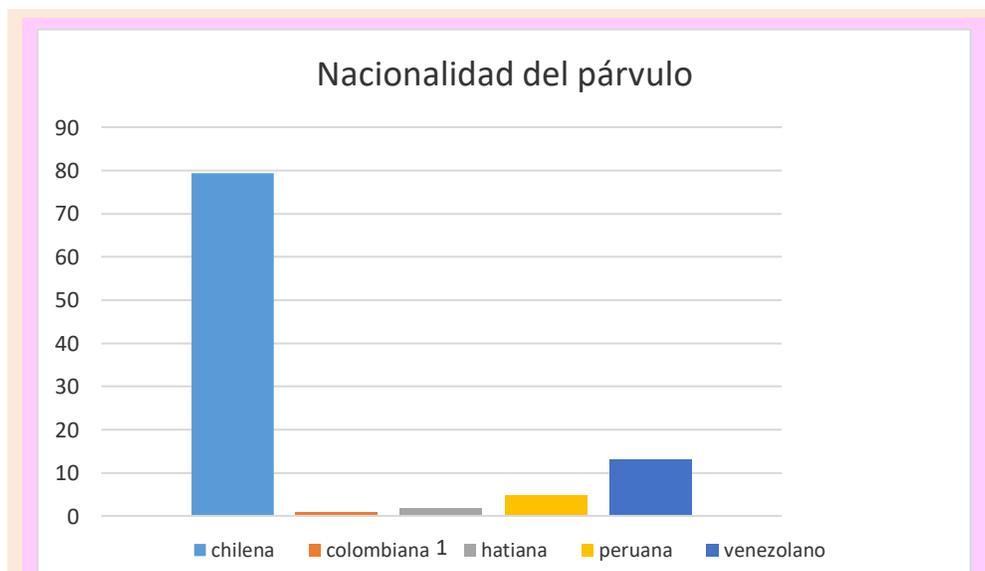


Gráfico 1. Nacionalidad de Párvulos.

Nota: Elaboración propia con datos del establecimiento

Por otra parte, del total de padres y apoderados del Establecimiento, 70% corresponde a familias extranjeras y solo 32 %corresponde a familias chilenas, tal como se muestra en Gráfico 2.

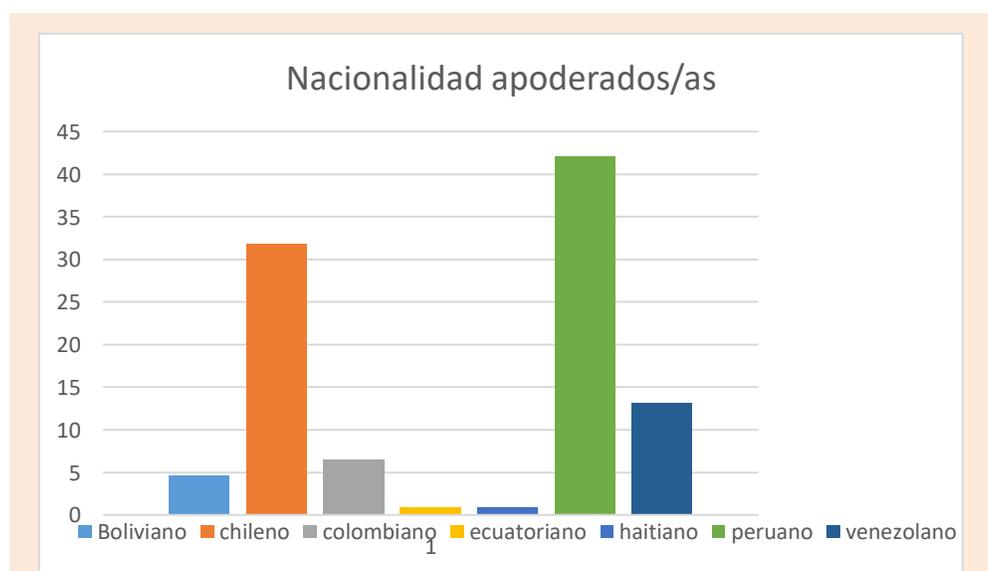


Gráfico 2. Nacionalidad de padres y apoderados.

Nota: Elaboración propia con datos del establecimiento

El jardín, tiene jornada escolar completa de 08:30 a 17:30, con horario extendido hasta las 18:30 horas, para dar cobertura aquellas madres trabajadoras que requieren del cuidado de sus hijos e hijas poseen cuatro niveles de atención; sala cuna menor, sala cuna mayor, medio menor y medio mayor; generando una cobertura educativa integral entre los tres meses y cuatro años de los niños y niñas.

Ahora bien, según el Proyecto Educativo Institucional del jardín infantil, las familias inmigrantes que predominan son de tipo monoparental y viven en condiciones de alta vulnerabilidad social y económica.

Ideario:

a. Sello Educativo

La comunidad educativa del Jardín Infantil promoverá los estilos de vida saludable, tales como: lactancia materna, actividad física, medio ambiente, salud bucal y como principal énfasis la alimentación saludable.

b. Visión

Formar niños y niñas sanos y felices, bajo una formación integral, como lo considera la Ley General de Educación, 20.3170 Art. 10. Letra A., donde se encuentren preparados para enfrentar la vida de manera autónoma, con formación de valores y desarrollando al máximo sus habilidades entorno a los estilos de vida saludable, con un mayor énfasis en la alimentación saludable.

c. Misión

Ofrecer un entorno educativo y afectivo a los niños y niñas de la comuna de Santiago que asisten a nuestro jardín infantil, entregando aprendizajes significativos basados en la formación integral y los estilos de vida saludable con énfasis en la alimentación saludable, haciendo participe a la familia como primer agente educativo.

d. Valores Institucionales

La comunidad del Jardín Infantil pretende que los niños y niñas se desarrollen bajo una formación valórica, ofreciendo experiencias educativas por medio del amor, el respeto y la responsabilidad. Donde se dé énfasis en la igualdad sin distinciones de género, edad, condición, raza o religión, de manera que logren desarrollarse y enfrentar sus vidas de manera autónoma, cuidando de ellos y de los demás.

Para ello, es necesario que logren reconocer que son parte de un medio social donde tienen deberes y derechos los cuales se deben respetar, aceptando las consecuencias de sus actos con sentido de responsabilidad y respeto hacia sí mismos y a los demás. Valores que se desarrollen con participación familiar y de la comunidad educativa, ofreciendo aprendizajes afectivos, experiencias con amor y significancia.

e. Definiciones y Sentidos Institucionales

- Principios y enfoque educativos

El proyecto educativo del jardín infantil se sustenta en las Bases Curriculares, las cuales constituyen un documento guía, estableciendo algunos principios orientadores relacionados con el sello, destacando entre ellos el juego, significado, bienestar y singularidad.

La modalidad curricular es de autodeterminación, por tanto, su origen y fortalecimiento continuo se basa en propuestas co-construidas por cada comunidad educativa, otorgándole mayor significado y sentido de pertenencia para nuestros niños, niñas, familias, agentes educativos y comunidad circundante, las cuales además incorporen ideas de nuestro modelo educativo, con propuestas de Maturana: “Educar y aprender en la biología del amor” Montessori: “La importancia de un ambiente preparado” y Pikler: “La necesidad de la autonomía y el apego”.

Ahora bien, entre los rasgos curriculares, trabaja en conformidad a los planes y programas emanados por el Ministerio de Educación, procura atender las necesidades educativas especiales, además de los requerimientos que tienen niños y niñas hijos de inmigrantes latinoamericanos a quienes acogen independientemente de su condición académica, social, económica y/o étnica. Finalmente, pone el énfasis en el trabajo con estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, para avanzar pedagógica e integralmente independiente de la necesidad educativa atendiendo toda diversidad que cada niño o niña presente.

4.3.2 Tipo de Estudio

La presente investigación según su enfoque es de carácter cualitativo porque se fundamentó en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento de los significados que dan los seres humanos a sus acciones, De acuerdo a Marshall y Rossman (1999; citados por Vasilachis, 2006), este tipo de investigación es de orden pragmático, interpretativo y está asentada en la experiencia de las personas. Su finalidad es lograr una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, recurriendo a una multiplicidad de métodos de investigación. Sustentada en varios géneros como los naturalistas e interpretativos, supone como proceso:

- a) La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (p.2)

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), dentro de los postulados de la investigación cualitativa la “realidad” es definida por medio de la interpretación que hacen los participantes de la investigación a sus propias realidades; en este orden, convergen varias “realidades”: la de los participantes, la del investigador y la que se da como producto de la interacción de todos los actores. El enfoque es naturalista porque estudia los fenómenos en un contexto cotidiano y natural, y es interpretativo porque intenta encontrar sentido al fenómeno en función de los significados otorgados por las personas en estudio.

Dentro de esta perspectiva:

En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto (p.9)

Trujillo, Naranjo, Lomas y Merlo (2019), señalan que el enfoque cualitativo se fundamenta en las ideas del paradigma interpretativo, el cual se basa en la existencia de variadas realidades sociales construida desde la perspectiva personal de cada uno de los actores. Éste es un enfoque global y flexible que requiere del investigador la búsqueda y comprensión de las motivaciones de las personas estudiadas, abandonando su visión personal.

Partiendo de estas premisas, la búsqueda de la presente investigación estuvo orientada hacia el describir, comprender e interpretar el fenómeno de la integración de las familias inmigrantes, en la formación de comunidades educativas, desde las percepciones y significados producidos por las experiencias de padres y apoderados de niños y niñas inmigrantes de un jardín infantil municipal de la comuna de Santiago centro.

Por otra parte, de acuerdo al alcance de los resultados el estudio es de tipo exploratorio, porque se desarrolla en situaciones cuando hay poca información sobre el fenómeno en estudio; tal como sucede en el presente estudio, pues si bien existen muchas investigaciones sobre la participación de las familias en el proceso educativo, no existe mucha información respecto de la “integración” de familias inmigrantes. Por otra parte, sirve para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos. Este tipo de estudio permite obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más profunda sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que sean decisivos de acuerdo con los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir postulados verificables (Dankhe, 1989).

En cuanto al diseño de la investigación corresponde a estudio de casos. Como técnica particular de recogida de datos, de configuración y de tratamiento de la información trata de explicar el carácter evolutivo y complejo de los fenómenos que atañen a un sistema social que posee sus propias dinámicas. En este orden, Yin (1984), le define como aquella “investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en su contexto de vida real, en el que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en el que las fuentes de información múltiples se utilizan” (p.23).

Según Mucchielli (2010), el estudio de casos refiere una situación real tomada en su contexto, la cual es analizada con el fin de estudiar cómo se manifiestan y evolucionan los fenómenos que acontecen y que son de interés para el investigador; dicho caso proporciona un lugar de observación que ayuda a identificar procesos particulares. En este sentido, el estudio de caso define el espacio social de dos maneras, la primera, cuando diversos actores conviven y se relacionan en un contexto determinado y la segunda, porque el intentar comprender el caso único, supone escuchar historias, problemas e incertidumbres que la persona involucrada en el caso desee compartir.

Cuando el investigador trabaja con estudios de casos, se involucra en intensos procesos reflexivos sobre lo que está haciendo, lo que le permite identificar la estructura analítica que se construye, así como descubrir y desarrollar su propia voz. Esto equivale a entrar en la vida de otras personas y en este estudio en particular, en la vida de las personas inmigrantes; con el sincero interés por conocer cuál es su percepción sobre su integración en las comunidades educativas de un jardín infantil municipal en estudio, qué piensan y cómo interpretan sus vivencias y/o experiencias.

Asimismo, la presente investigación es un estudio de caso intrínseco, ya que se tomó en cuenta la experiencia de los apoderados inmigrantes, respecto a su integración en el jardín infantil en estudio. Tal como lo define Stake (1994), el estudio de casos intrínseco alude a una situación particularmente rica y susceptible para ser investigada; en este aspecto, el caso reúne condiciones particulares y supone un análisis en profundidad de la situación de tal manera que se haga aparecer sus elementos significativos y los vínculos que los unen en el esfuerzo de captar su dinámica particular.

4.3.3 Sujetos de la Investigación

Atendiendo al objetivo general del estudio: “Conocer las percepciones que tienen las familias inmigrantes respecto a su integración en las comunidades educativas de un jardín infantil de la Ilustre Municipalidad de Santiago”, se trabajó con padres, madres y/o apoderados inmigrantes, de un jardín infantil ubicado en la Región Metropolitana, cuyos hijos e hijas, de entre tres meses a cuatro años, reciben educación gratuita, alimentación y cuidados integrales en general, por un equipo multidisciplinario, atendiendo al nivel socioeconómico que la mayoría presenta, cuyo carácter es de alta vulnerabilidad social.

Se seleccionó este jardín infantil, porque 65,2% del total de población inmigrante en Chile reside habitualmente en esta región, asimismo, 28% del total, específicamente en la comuna de Santiago Centro donde se realizó la investigación (Censo, 2017). Por otra parte, éste representó mayor factibilidad y operatividad para el mismo investigador, pues el jardín infantil se encuentra ubicado específicamente en calle Esperanza, espacios habituales y conocidos por el investigador. En consecuencia, se seleccionarán informantes claves, hasta lograr saturar el universo simbólico.

Para la selección de los sujetos de estudio se utilizó un muestreo cualitativo de tipo intencional, dada la necesidad de acceder a informantes claves que tuviesen las características relacionadas con el objeto de estudio; además de ser sujetos que comprendieran el problema de investigación desde una perspectiva subjetiva, pues lo experimentan día a día. En este sentido, los informantes fueron elegidos por el investigador, de acuerdo con ciertos criterios y disponibilidad horaria de los participantes, así como, el alcanzar la saturación de las categorías emergentes. Como plantean Corbin & Strauss (2002) “El muestreo teórico es importante cuando se exploran áreas nuevas o poco conocidas porque le permite al investigador escoger las perspectivas de muestreo que puedan producir el mayor rendimiento teórico” (p. 220). En este caso se contó con la participación de padres, madres y/o apoderados “inmigrantes” de un jardín infantil municipal de la comuna de Santiago centro, provenientes de países como Perú, Colombia; Venezuela, Bolivia, Ecuador y Haití.

Selección de Informantes

Para la selección de los informantes, se utilizaron criterios de selección que la investigación requiere como necesarios para la aplicación del instrumento.

Criterios de inclusión:

- Ser extranjero/a latinoamericanos, indistinto de su idioma.
- Tener permanencia mayor a un año como madre, padre y/o apoderado(a) del jardín infantil en estudio.
- Garantizar la participación de ambos géneros, así se espera que al menos el 40% de las entrevistas estén desarrolladas por apoderados sexo masculino y un 60% por apoderadas sexo femenino.

Tabla resumen.

País de origen	Permanencia en jardín	Sexo	Total	%
Perú	Mayor a un año	Masculino	1	6.25%
Perú	Mayor a un año	Femenino	9	56.25%
Colombia	Mayor a un año	Femenino	2	12.50%
Venezuela	Mayor a un año	Femenino	1	6.25%
Ecuador	Mayor a un año	Femenino	1	6.25%
Bolivia	Mayor a un año	Femenino	1	6.25%
Haití	Mayor a un año	Femenino	1	6.25%
NUMERO TOTAL DE ENTREVISTAS			16	100%

Origen: Datos propios

Se obtuvo un total de 16 entrevistas, entre ellas solo un entrevistado de sexo masculino, equivalente al 6.25% total de las entrevistas, por lo cual no se garantizó el 40% propuesto inicialmente, cuyo objetivo era obtener mayor cobertura y transversalidad respecto de sus experiencias como apoderados en el centro educativo.

Por otra parte, el 100% de las entrevistas corresponden a extranjeros latinoamericanos con una permanencia mayor a un año en el centro educativo. Entre estas, más del 56% del total corresponden a apoderados/as inmigrantes de nacionalidad peruana.

4.3.4 Técnica

Instrumento de producción de datos.

La técnica de producción de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada, que como destaca Valles, (1997) es una técnica que permite obtener una riqueza informativa personalizada de la información que se investiga; además de acceder a información que de otra manera sería difícil de observar. Al respecto Flick, (2004) sostiene que la ventaja de esta técnica “es que el uso uniforme de una guía de entrevista aumenta la capacidad de los datos para la comparación y que su estructuración se incrementa como resultado de las preguntas incluidas en la guía.” (p. 108)

La entrevista semiestructurada es más rica a la hora de la recolección de los datos. Como investigadora introduje un conjunto de temas sobre el fenómeno de integración escolar de la familia inmigrante. Al momento de la entrevista, en la medida que el informante hablaba, se iban realizando las preguntas; sin embargo, durante la dinámica de la conversación se realizaron nuevas interrogantes en la medida que el informante iba introduciendo nuevos temas que no estaban previamente contemplados. Es necesario hacer la salvedad, que tuve el debido cuidado para no desviarme del propósito de la investigación; esto permitió que emergieran nuevas categorías, necesarias para comprender e interpretar el fenómeno.

Previo a la realización de las entrevistas se diseñó un guion temático como instrumento de recolección, tomando en cuenta los propósitos del estudio y los temas generadores. La intención fue mantener en el momento de la entrevista la atención del informante e impedir que al dar su opinión se desviara del guion inicial o del objeto de estudio. Como se indicó anteriormente, se tuvo atención ante la sospecha de temas emergentes que precisaban ser explorados durante el transcurso de la conversación, y a su vez, ir relacionando las respuestas sobre una categoría con otras que fluyeran en el transcurso de la misma, construyendo nuevas preguntas de ser necesario. Finalmente, en

cuanto a la forma en que se realizó la entrevista, se precisó un ambiente tranquilo, libre de interrupciones y ejecutada lo más natural posible.

Modelo de guion de entrevista

Objetivo General: Conocer las percepciones que tienen las familias inmigrantes respecto de su integración en las comunidades educativas de un jardín infantil Municipalidad de la comuna de Santiago	
N°	Temas Generadores
Eje 1: Origen del proceso migratorio de la familia inmigrante	
1	Situación que lo hizo tomar la decisión de salir de su país.
2	Cuándo y por qué eligió a Chile como alternativa.
3	Tiempo que lleva viviendo en Santiago-Chile.
4	Descripción de tu país de origen.
5	Lo que más extrañas del país de origen.
Eje 2: Escenario actual del entrevistado situación migratoria su contexto social, laboral, económico y familiar, entre otros.	
1	Situación actual en Chile en términos legales
2	Convivencia actual con su familia
3	Descripción de su vida sentimental, familiar, laboral y de salud hoy día
4	Trabajo: gusto por el trabajo actual, por la remuneración para cubrir necesidades vitales
5	acceso gratuito a educación, salud y vivienda en Chile
6	Nivel de satisfacción con respecto a vivir en Chile- Correspondencia con respecto al país que había vislumbrado
Eje 3: Proceso de integración en el jardín infantil	
1	Razones y motivaciones del por qué llegó al jardín infantil
2	Como percibe su integración en la comunidad educativa del jardín infantil
3	Cómo cree usted que el jardín infantil lo ha integrado
4	De qué forma el jardín infantil lo puede integrar aún más
5	En qué le gustaría que el jardín lo invite o lo haga partícipe
6	Expectativas del jardín infantil
7	Qué es lo que más le gusta del jardín infantil
8	Qué es lo que menos le gusta del jardín infantil
9	Cómo podrías definir tu experiencia en este jardín infantil

4.3.5 Proceso de análisis

Los datos fueron analizados a través del análisis del discurso, el cual es entendido como el “Conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, (...) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes”. (Piñuel, 2002, p. 2). Para ello, se desarrolló la transcripción de las entrevistas realizadas a las madres, padres y/o apoderados del establecimiento en estudio, ya que las entrevistas, al igual que otras técnicas de recolección de datos, tienen la capacidad de albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

Si observamos algunas afirmaciones de referentes teóricos recientes, podremos reconocer ese aspecto compartido; por ejemplo, Calsamiglia y Tusón (1999; citados por Narvaja de Arnoux, 2006) señalan que el análisis del discurso ayuda a entender las prácticas discursivas realizadas en todas las esferas de la vida cotidiana de las personas ya que éstas se comunican mediante lenguaje oral y escrito. Este tipo de análisis cada vez más se viene aplicando en el ámbito educativo, es decir, donde se dan relaciones interpersonales mediante el uso de la palabra y personas con características distintivas, tales como edad, sexo, lengua, nivel de conocimiento, origen de clase, origen étnico, profesión, entre otras.

Su objetivo es:

Comprender las prácticas discursivas asociadas en diversos ámbitos de la vida social. Las variables que diferencian a los sujetos que interactúan son atributos más o menos estables y las relaciones consideradas se enmarcan en instituciones. La perspectiva en este caso privilegia las interacciones verbales y la dimensión interpersonal. (Narvaja de Arnoux, 2006; p. 14).

Existen diversos métodos de análisis de discurso y para esta investigación se optó por la teorización anclada

Esta es una forma de análisis cualitativo (Paillé, 1994). Está orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos

cualitativos. Para ello, se procedió a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de los datos empíricos cualitativos de acuerdo con la propuesta de Mucchielli (2001). Desde esta perspectiva, se hizo necesario un trabajo en profundidad en torno al instrumento principal del análisis que es la categoría. En esta dirección, hubo un esfuerzo constante para construir a partir de los datos empíricos, el marco conceptual que ayudó al desarrollo de este análisis. Dicho proceso, se realizó a partir de un trabajo concreto, metódico y de rigor empírico, cuyo esfuerzo permitió una comprensión englobante del fenómeno de estudio propuesto.

Para el análisis cualitativo por teorización anclada, se incluyeron las etapas de codificación y categorización. En la etapa de codificación se procedió a la escucha de los datos recogidos. En este punto, cabe agregar que el discurso total producido por los sujetos de la investigación se respetó en el proceso de reproducción de este. Es decir, la fase de transcripción y sistematización de los datos obtenidos a través de las entrevistas constituyó una ardua tarea y un esfuerzo riguroso.

Finalmente, la etapa de categorización constituyó el punto de partida de un largo trabajo de refinamiento conceptual y de adecuación empírica, en tanto que las cuatro categorías construidas, se sometieron a un trabajo orientado desde la propuesta de Mucchielli (2010) a su definición, procediendo con concisión, justeza y adecuación para definir los elementos distintivos que las componen.

4.3.6 Rigor Científico

Lograr un trabajo científico cualitativo de calidad, requiere del cumplimiento de una serie de criterios de rigor metodológico; tales como la fiabilidad y la validez. En palabras de Penalva, Alaminos, francés y Santacreu (2015), para cumplir con la fiabilidad es necesario lograr la estabilidad en el discurso en su variabilidad y homogeneidad. El investigador debe asegurar diferentes elementos muestrales porque conducen a diversos registros lingüísticos; situación que supone restricciones en la interpretación ya que normalmente en investigaciones sociales, la producción de discursos está orientado a segmentos sociales específicos. Para lograr la variabilidad, el investigador debe incluir los

discursos emergentes y minoritarios en la investigación, ya que en este tipo de estudio no se busca normalidad ni generalizaciones desde el punto de vista estadístico.

Según estos mismos autores, uno de los requerimientos fundamentales para lograr la fiabilidad es el muestreo intencional porque permite la selección de casos ricos en información, que luego puede ser tomada en cuenta en el análisis e interpretación hasta alcanzar la saturación. Cuando ante nuevos casos el discurso se vuelve redundante, se deja de recoger datos porque no introducen información nueva, es lo que conocemos como saturación de la información. En tal sentido, “La redundancia aporta fiabilidad a la información que se ha recogido previamente” (p. 107); esto permite la generalización del análisis a todo el grupo social porque ha sido representado a nivel discursivo. En el caso del presente estudio, se buscó la saturación al analizar los argumentos plasmados en las entrevistas realizadas a la muestra de padres y apoderados inmigrantes que tienen sus hijos e hijas en el jardín infantil, logrando un total de 16 informantes.

De acuerdo con los planteamientos de Trujillo, Naranjo, Lomas y Merlo (2019), la fiabilidad depende de los procesos que se realizan para percibir, describir, comprender e interpretar en el acto de triangulación. Entre los pasos previos al proceso de fiabilidad recomiendan:

- a) Se realiza una clara identificación de los informantes en cada caso, indicando los elementos contextuales particulares (características físicas – género, edad-, sociales e interpersonales).
- b) El trabajo investigativo se ejecuta de acuerdo al tiempo necesario para emerger la información: cercanía del fenómeno investigado, el traslado y distancia hasta el área en la que se realiza la investigación, tiempo disponible del actor clave, escenario o ambiente adecuado para la entrevista, agilidad para mantener el hilo conductor y enriquecer la información, y sobre todo paciencia ante la predisposición de colaboración del actor clave.
- c) La información que se recaba de manera densa, “datos crudos”, completa y detallada posible, se realiza en grabaciones de audio, toma fotográfica, apuntes de notas, con el fin de captar la realidad con el permiso de los informantes. (p. 96)

En cuanto a la validez, en opinión de Taylor y Bogdan (citados por Trujillo, et al; 2019) se realiza por medio de la triangulación. En toda investigación cualitativa es necesario realizar la triangulación de la información para poder alcanzar la consistencia y credibilidad de la información y de los resultados obtenidos. Es decir, “es confrontar y someter a control recíproco los diferentes relatos de los informantes” (p.95); buscando la mayor similitud en los aportes de diversos autores, informantes clave en la comunidad en cuestión; así como, el aporte del investigador; son ellos quienes dan validez a la información e investigación realizada.

A juicio de Penalva, Et. al. (2015), la validez también involucra la correspondencia entre significado y significante en el proceso de interpretación. Cuando el investigador pretende descubrir el sentido del discurso tiene que estar consciente de que a un significante puede corresponderle varios significados; por lo tanto, debe analizar el discurso de acuerdo al contexto de estudio.

Siguiendo las recomendaciones de los autores antes citados, previo a la entrevista a padres y apoderados se le entregó a cada uno el consentimiento informado; luego al momento de desarrollarla, se empleó la grabadora audiófónica para registrar sus discursos; también se realizaron anotaciones precisas en cuanto a fecha, hora, lugar, actores sociales, acontecimientos, apreciaciones, intuiciones, sentimientos, percepciones, entre otros aspectos; y durante el análisis de la información también se tuvo atención a los procesos de saturación y triangulación teórica.

CAPITULO V

PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE LOS DATOS

Producto de la revisión minuciosa de la transcripción de las entrevistas y de los procesos de codificación, categorización, interpretación, se develaron los siguientes hallazgos:

Información General de los informantes entrevistados

(DATOS DEMOGRÁFICOS)					
1. ¿Cuál es su nombre? / 2. ¿Cuál es su nacionalidad? / 3. ¿Cuál es su edad? / 4. ¿Cuál es su oficio o profesión? / 5. ¿Cuántos hijos tienen? / 6. Tiempo en Chile					
Código Padre / Apoderado	Nacionalidad	Edad	Oficio/Profesión	Familiares N° de hijos	Tiempo en Chile
E-1	Colombiana	X	Ama de casa	Esposo, dos hijas, dos nietas	3 años
E-2	Haitiana	30 años	Vendedora informal	Dos hijos	3 años
E-3	Peruana	X	X	Tres hijos (2 varones y 1 hembra) / 5 nietos	Más de 10 años
E-4	Peruana	40 años	Estudia gastronomía/independiente	Cuatro hijos	13 años
E-5	Peruana	23 años	Dueña de casa	Dos hijas	3 años
E-6	Peruano	24 años	Operario en producción	Una hija	11 años
E-7	Venezolana	31 años	Téc sup. en adm de empresas	Un hijo	2 años
E-8	Peruana	40 años	Mucama	Dos hijos	23 años
E-9	Colombiana	32 años	Técnico auxiliar de enfermería	Una hija	5 años
E-10	Ecuatoriana	46 años	Vendedora de accesorios cel.	Un hijo	2 años
E-11	Peruana	34 años	Asesora de Hogar	Dos hijos	12 años
E-12	Boliviana	36 años	Asesora del Hogar	Dos hijos	4, 6 años
E-13	Peruana	37 años	Asesora del Hogar	Una niña	4, 6 años
E-14	Peruana	25 años	Trabajo de limpieza (Esporádico)	Una hija	4 años
E-15	Peruana	29 años	Secretaria - cesante-	Dos niñas	9 años
E-16	Peruana	32 años	Ama de casa	Cuatro niños	7 años

Cuadro Sinóptico 1

Categorías emergentes y elementos que las constituyen sobre la percepción de las familias inmigrantes respecto a su integración en la comunidad educativa

CATEGORIA I: EXPERIENCIA DEL PROCESO MIGRATORIO

Elementos constitutivos de la categoría.

- ✓ Percepciones sobre el país de origen.
- ✓ Motivación asociada a la migración hacia el país destino
- ✓ Percepciones de Chile (estabilidad económica/seguridad/ oportunidades de cambio en estilo de vida: educación/salud/trabajo; acogida/arraigo).

CATEGORIA II: OPORTUNIDADES DE LA FAMILIA MIGRANTE COMO SUJETOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN SOCIAL CHILENO

Elementos constitutivos de la categoría

- ✓ Acceso a servicios (Educación, salud, vivienda, Asesoría Legal).

CATEGORIA III: CARACTERISTICAS QUE ATRIBUYEN PADRES Y APODERADOS INMIGRANTES AL JARDIN INFANTIL.

Elementos constitutivos de la categoría.

- ✓ Motivo de búsqueda de jardín/ Redes de apoyo de las familias inmigrantes
- ✓ Aceptación/Rechazo de las características del jardín (Atención, educación, infraestructura).
- ✓ Expectativas sobre el jardín infantil.
- ✓ Expectativas futuras con respecto a la educación recibida.

CATEGORIA IV: CONTEXTOS EDUCATIVOS EN FUNCION DE LA INTEGRACION DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES

Elementos constitutivos de la categoría.

- Participación y/o integración de las familias inmigrantes en las diversas actividades del establecimiento.
- Actividades de participación propuestas por padres y apoderados inmigrantes (Actividades/ Posibilidades/Dificultades).
- Apreciación de su participación/integración a la escuela.
- Participación en el Jardín como comunidad educativa.
- Integración desde el proyecto educativo institucional / Desconocimiento del PEI.
- Reglamento interno desde una mirada procedimental y normativa.

CATEGORIA I

EXPERIENCIA DEL PROCESO MIGRATORIO

Elementos constitutivos de la categoría

Percepciones sobre el país de origen

Chile ocupa el noveno lugar entre los 20 países de América Latina y el Caribe que han experimentado cambios demográficos considerados en el último decenio - *Entre 2009 y 2019*- (OIM, 2020). De acuerdo Datosmacro.com (2020), los últimos datos publicados por la Organización de Naciones Unidas (ONU) suponen un aumento de 939.992 inmigrantes; lo que representa 5,03% de la población total chilena; dicha migración proviene principalmente de Perú, Colombia y Venezuela; le siguen Bolivia, Haití, entre otros. De acuerdo con los datos demográficos develados en la presente investigación, los 16 entrevistados migrantes son originarios de países como Perú, Colombia, Venezuela, Haití, Ecuador y Bolivia; entre las principales razones que le motivaron a migrar están: razones políticas, socioeconómicas y familiares; al igual que la inseguridad.

En las expresiones de los/as apoderados/as sobre su país de origen incluyen: (a) Deficiencias en los servicios básicos, (b) la posibilidad de su regreso y (c) Añoranza por su grupo familiar, (d) Arraigo. Vemos que el grupo familiar, a pesar de que no es descrito ampliamente, es determinante para las percepciones de su país de origen y también para evaluar o decidir las posibilidades de regresar a él.

Los países de origen son caracterizados, en general, como inseguros y carentes de servicios tales como salud y educación, también, distantes de ofrecer trabajos bien remunerados cuya gratificación económica podría garantizar una mejor calidad de vida, no siendo este el caso; por lo tanto, estos elementos son los que han motivado al inmigrante a realizar el movimiento migratorio en búsqueda de mejores condiciones.

Tal como se expresa:

(...) no hay un sistema de salud, tampoco no hay luz como acá hay luz todo el tiempo, pero allá en mi país lo paga luz porque no hay lo pagas, pero no hay! E-2

(...) de Trujillo para el norte, teníamos casa teníamos todo, pero no teníamos con qué sustentar los estudios, la comida, acá osea es gratis el estudio, pero igual piden algunas cosas y eso no había cómo, porque no había trabajo, entonces no teníamos como cubrir las necesidades. E-16

Por otro lado, a pesar de que el inmigrante ha logrado una estabilidad general como residentes de este país; así como, un trato fraterno y fuertes lazos de colaboración familiar o vecinal; extrañan la comida y, por, sobre todo, a los familiares que permanecen en su país de origen; por lo que se despliega un fuerte sentido de arraigo o añoranza por sus raíces.

(...) la comida y más que todo mi familia es que allá tengo a mi mamá, a mi papá, mis hermanos, mis sobrinos y a parte que mi papá a conoció a la niña cuando tenía seis meses. E-14

Tanto el grupo familiar en el país de origen, como su núcleo familiar en Chile son los que determinan la posibilidad de su regreso. Son variadas las posiciones respecto a ello. Algunos/as prefieren quedarse por su propia comodidad en Chile, mientras que otros/as quisieran volver, pero permanecen en Chile por el bienestar de su grupo familiar. Entre quienes quieren regresar, el motivo también es dar un mejor pasar a su familia, pero en su país de origen. Se podría hablar del arraigo con Chile o con el país de origen, según las respuestas que tuvieron ante la posibilidad de regresar.

En cuanto a los comentarios negativos, se menciona la falta de trabajo, la falta de acceso a servicios y la delincuencia junto a la violencia en sus países.

(...) ahorita la situación en Perú no es como la que antes estaba ahora no les importa niñitos de diez años ya están con una pistola y por un celular ya te matan. E-5

(...) malo, osea en el sentido de que no hemos pasado malas cosas sino de que hay mucha pobreza mucho descuido del estado de la gente que más piensa en robar que en dar no es como aquí que las leyes se cumplen que es lo bueno de Chile que me gusta, es que todo se cumple, claro el presidente dice esto y todo se cumple si usted por ejemplo trabaja y va a la inspección del trabajo y no le han pagado y se cumplen las cosas, entonces allá no usted trabaja y no le hacen contrato y otro que no te pagan tu tiempo de trabajo y nada. E-14

La falta de trabajo se ve directamente relacionado con el acceso a servicios, mencionando que, al no existir, por ejemplo, acceso gratuito a la salud como en Chile, la falta de trabajo significa no poder costearla.

(...) no hay tanto trabajo como aquí, oportunidades de trabajo, el lugar que yo vivía era como población era más movido y aquí más tranquilidad en comparación de allá. E-6

En cuanto a la violencia, se habla de delincuencia, robos, drogas, armas y secuestros, percibiéndolos como países inseguros y asociándolo también al irrespeto de las leyes. A diferencia de Chile, es percibido como un país donde sí cumplen las normas:

(...) es un poco desordenado, es muy distinto a acá, acá igual se cumplen las normas, allá caminar en las calles da miedo porque no respetan en cambio aquí, rara vez, pero mayormente lo tienen claro que tienen que respetar. E-4

(...) hay mucha delincuencia mucha violencia en cuestión de que hay muchas pandillas. E-1

Por su parte, los comentarios positivos de los países de origen mencionan los entornos naturales, las actividades o lugares de esparcimiento y el trato de la gente. En el caso del esparcimiento, se dice que existe mayor diversidad de lugares donde ir, más energía y más vida nocturna. Se extrañan aspectos ambientales y culturales propios del país origen, por lo que se devalúa nuevamente la añoranza por lo propio.

(...) Si más de la naturaleza de los ríos de la selva de la montaña de frío el invierno todo allá se vive eso. E-7

(...) allá hay comida por donde encuentre hay muchos locales abiertos, acá uno sale y no hay donde ir porque está todo cerrado, el frío, allá en semana y fin de semana hay mucha gente en la calle, acá no, entonces acá no tiene donde salir. E-9

El trato de la gente también es distintivo, más afectuoso y con convivencia estrecha entre vecinos, destacando la ayuda mutua.

(...) todo, mi familia, amigos, amistades, mi comida y más que todo el amor que uno siente allá es lo que uno más extraña porque allá pasa una vecina o alguien, te dicen hola, amiga ¿cómo estás?, ¿qué tal?, ¿cómo te ha ido? esto lo otro o nos pasa algo y oye amiga qué pasa, ya hermana no te preocupes, pucha te vamos a apoyar, etc. E-3

Como se puede observar, además de los comentarios positivos y negativos, al preguntarles sobre lo que más extrañan de sus países, la principal respuesta fue la familia. Junto con ello, también extrañan la comida autóctona o platos típicos, así como, los precios más económicos de los productos, el acceso a algunos productos propios de sus países de origen, y el frescor de alimentos como frutas o pescados.

(...) ¡La comida! allá en Ecuador por ejemplo el pollo es fresco, el pescado todo eso es fresco y como acá el pollo todo es congelado entonces el sabor no es lo mismo. E-10

En consecuencia, si bien extrañan y valoran sus orígenes, hubo varias apoderadas, que de acuerdo con las posibilidades que Chile les ofrece, eligen el querer permanecer en Santiago, pues es un lugar que les ofrece seguridad.

(...) ver a mis hijos salir sin miedo, como lo hacía yo antes en otro tiempo, eso es lo que más extraño porque después estoy ya acostumbrada a Santiago me gusta no quisiera irme ya tampoco de acá porque ya me acostumbré es como mi casa ya. E-15

La realidad actual, nos habla de migrantes que vienen a cubrir los puestos de trabajo, como una oportunidad económica que sus países de origen no pueden entregarles. Vemos migrantes expandidos por todo el territorio nacional, y su legado cultural, social y económico es y será importante para las futuras generaciones. En este sentido, el motivo principal para viajar a Chile, se relaciona con el ideal de mejora de la situación económica individual o familiar. Las diferencias están en los actores involucrados en este viaje y el momento de viaje de cada uno. En algunos casos primero viaja el marido o pareja de sexo masculino, quien obtiene un trabajo, se asienta y luego los "trae".

(...) Es que allá no había trabajo y no nos alcanzaba para sustentarnos a nuestros hijos, porque, nosotros a la Carlita la tuvimos acá, a nuestros tres hijos primero no nos alcanzaba y mi esposo trabajaba allá en la pesca en un puerto en Perú y eso nos motivó, él se vino primero E-16

En otros casos, ocurre también que viaja la madre o el padre (o ambos) a Chile y dejan a un/a hijo/a en el lugar de origen, con algún familiar, enviándole dinero periódicamente. Por otra parte, eligen Chile como lugar de destino porque existe un familiar o amigo/a en este país.

(...) yo me vine para acá porque ni hijo se vino primero ... E-1

(...) porque acá tengo a la mayoría de mi familia. E-5

Esto ocurre al menos para la mitad de los/as apoderados/as, quienes reciben recomendaciones sobre Chile, el valor del cambio de moneda o las potenciales actividades a desarrollar (como estudio o trabajo), que generan el interés para decidir migrar.

(...) Lo que pasa es que una tía fue a Perú entonces me dijo vámonos que Chile está en una buena situación que allá puedes estudiar puedes trabajar y si te gusta te quedas y si no te regresas a Perú. E-14

Percepciones de Chile

Chile se muestra como un lugar idóneo para muchos extranjeros que buscan mejores expectativas y oportunidades, es uno de los pocos países que presenta una infraestructura sólida y moderna, al igual que su economía. Asimismo, mantiene índices de delincuencia bajos en comparación a sus pares. Si bien es un país en vías de desarrollo, muchos estudios señalan que Santiago de Chile, es una de las mejores ciudades latinoamericanas para vivir, lo que acomoda a las familias extranjeras quienes buscan mejorar su calidad de vida, a través de mejores oportunidades de trabajo, estudio, salud y seguridad.

Hay quienes indican que se encuentran más cómodos/as que en sus países de origen, porque los ingresos permiten costear sus necesidades, destacando la facilidad de obtención de créditos bancarios.

(...) Como le digo aquí me ha cambiado la vida, me dan posibilidades de tener crédito o de algo que no te puedan dar en tu país, porque en mi país te piden hasta dar la casa en empeño para que puedas sacar un crédito, en cambio acá no... te dan muchas facilidades... E-10

Chile es un país que se encuentra en proceso de desarrollo, social y políticamente se propicia la inclusión laboral y la gran gama laboral existente. Asimismo, aprecian la educación como una herramienta fundamental de su avance y perfeccionamiento. En resumen, ven oportunidades de crecimiento en todo ámbito.

(...) prefiero quedarme acá, porque como que acá hay más oportunidades de trabajo, acá protegen más a los niños E-5

(...) lo bueno del país es que uno siendo extranjero lo ayudan más que en su propio país. E-14

Entre los aspectos a resaltar sobre la percepción que tienen los inmigrantes de Chile están:

Calidad de vida en Chile. No solo miden factores económicos o de seguridad; también consideran aspectos como la gran conectividad que presenta el país, manifestaciones artísticas como la literatura, la música, la pintura y el teatro. En consecuencia, Chile es una sociedad diversa, donde confluyen muchas culturas.

Discriminación Racial. Distinto es, cuando se habla de discriminación; Chile se ubica dentro de los países más atractivos para los inmigrantes latinos, pues existen mayores oportunidades de emprender y crecer laboralmente lo que ha propiciado un inevitable choque cultural dado por la entrada de personas de diversas nacionalidades, agudizándose las conductas discriminatorias, racistas y xenofóbicas.

Así es como algunos de los padres y apoderados entrevistados mencionan el racismo o discriminación, incluso una persona indica que en Chile existe mucha xenofobia. No obstante, otra apoderada dice que no han vivido episodios de racismo. Sumado a lo anterior, sí se menciona que existe un trato distante y egoísta por parte de la gente en el país, produciendo una sensación de aislamiento.

(...) con las personas que me tocó pasar, o sea, terrible la discriminación así, pero fue súper heavy, heavy, heavy, mira a pesar de que me dicen que no tengo tanto rasgo peruano, la discriminación ha sido pero tremenda. E-15

(...) Venezuela le abrió las puertas a mucho inmigrante entre eso Chile pues y el venezolano no es xenofóbico y acá por lo menos en algunas partes... a mí no me lo han hecho, pero aquí hay mucha... E-7

Respecto de lo negativo se señalan aspectos como:

(...) en realidad acá la comida es muy cara, la comida y el arriendo es demasiado caro, uno acá sobrevive, a ver si nos equivocamos. E-3

(...) no trabajo en lo que a mí me gusta, segundo eeeeem! no me alcanza y tercero no hay una como le puedo decir una comunicación, con la gente con los vecinos, ¿hola como estás? E-3

(...) me siento bien y tranquila aquí, pero por un lado a veces me siento como derrotada por el tema del dinero. E-14

Egoísmo y falta de empatía por el otro.

(...) aquí cada uno vive su mundo, ni sabe cómo se llama, ni sabe nada E-3

Ritmo de la vida.

(...) allá uno puede trabajar de lunes a sábado y no es tan estresante porque yo me imagino porque quizás uno llega a su casa o va a visitar a otros amigos pues se tiene más el ambiente acá voy al trabajo y a veces estoy ahí y termino el día entonces no tengo a veces ni con quien conversar. E-1

Estos hallazgos coinciden con los del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2018), sobre la percepción de la población chilena en cuanto a los inmigrantes y pueblos indígenas, revelando el fenómeno de discriminación racial y su acentuación en la opinión pública; destacando situaciones de violencia física y verbal por xenofobia especialmente hacia inmigrantes.

Así mismo, la Fundación Nuevas Contingencias Sociales (2016), señala que no se puede decir que toda la población chilena es xenofóbica, ya que hay quienes aceptan abiertamente al extranjero y que incluso aplauden el esfuerzo y sacrificio de personas por encontrar nuevas oportunidades y progresar dentro de un país extranjero, por lo que no se puede generalizar que toda una población sea xenofóbica, sino que existe una minoría que manifiesta su disconformidad con grupos o individuos de otro territorio por miedo a lo desconocido.

Por otra parte, en nuestra comunidad hay chilenos que reconocen las dificultades por la que pasan las personas que deciden mudarse a otras latitudes, esto es indicador de empatía en nuestros conciudadanos. El chileno también apuesta por el respeto al inmigrante y a su integración, esto es indicador de altruismo. Tales condiciones las han percibido cada uno de los entrevistados; que a pesar de que sí han observado conductas xenofóbicas, las personas con las que interactúan en el jardín, le han mostrado amor y respeto como seres humanos.

Como resultado del análisis, el aporte significativo de esta sección radica:

En cuanto a la *Percepciones del país de origen*: Sobradas son las razones del por qué el padre o apoderado del jardín de infancia decide salir de su país; las causas fundamentales son la deficiente calidad de vida por no contar con servicio de salud, trabajo, educación; además de los servicios básicos como alimentación, agua y electricidad. Sumado a ello, la inseguridad desatada por la delincuencia y la inestabilidad política de algunos países.

La *Motivación asociada a la migración hacia el país destino*: Es justificada su decisión de emigrar, las razones: lograr mayor estabilidad económica, social y política, sin embargo, existe una lucha interior por lo que dejaron atrás y que aún les despierta nostalgia: familia, costumbres, idiosincrasia Tanto para la sociedad chilena en general, como para la micro-sociedad de cada jardín de infancia sería interesante comprender esta situación para poner en práctica estrategias de integración que ayuden al inmigrante a sentirse parte de la sociedad y copartícipes en la construcción de Chile. Lograr que la familia inmigrante se sienta parte de la vida cotidiana de nuestro país, ayudará a su vez con su arraigo por nuestra nación.

De la *Percepciones de Chile*: Es un país que les ha ofrecido mayor estabilidad económica, seguridad por los bajos niveles de delincuencia, oportunidades de cambio en estilo de vida por el acceso al trabajo, salud, educación y nuevas tecnologías; sin embargo, desde el punto de vista social existen conductas discriminatorias, racistas y xenofóbicas hacia inmigrantes peruanos, colombianos, dominicanos, haitianos y venezolanos. Esta situación invita a revisar las políticas de inclusión del diferente ya que se agrava este problema social de no ser atendido.

En líneas generales, la centralidad del acceso a servicios en el país de destino determinará parte de su percepción sobre Chile. Ahora bien, más allá de la garantía social de algunos servicios, existe un alto costo de vida que produce opiniones dispares sobre la solvencia económica que logran generar en el país. Sumado a lo anterior, se habla sobre el racismo, discriminación y xenofobia existente en Chile o, al menos, un trato más distante que el de sus países de origen. Esto último podría dar cuenta de la necesidad de políticas específicas de integración en el jardín infantil, a partir del diagnóstico de que se sienten algo aislados/as.

CATEGORIA II: OPORTUNIDADES DE LA FAMILIA MIGRANTE COMO SUJETOS DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN SOCIAL CHILENO

Elementos constitutivos de la categoría

Acceso a Servicios: Educación, Salud, Vivienda, Asesoría Legal

En materias de derechas fundamentales como educación gratuita, salud, vivienda tanto para los coterráneos como para los inmigrantes, las políticas chilenas están claramente argumentadas. El principal elemento en que coinciden los apoderados, trata del acceso a servicios, como lo es el acceso a salud gratuita: FONASA A, y atención gratuita a través de consultorios u hospitales, como además acceso a educación gratuita a través de jardines infantiles, no obstante la mayoría no han obtenido acceso a un subsidio de vivienda, pues en general no han postulado.

La afiliación a FONASA y la atención en consultorios son valoradas por algunas de las madres y apoderadas, tanto para sí mismas como para sus hijos/as o su familia extendida. De las otras participantes, una indica que ha tenido facilidades en la obtención de documentos para postular, mientras que la otra señala que no ha podido postular a subsidio por no tener cedula vigente, y solo una de las participantes señala haber obtenido un subsidio habitacional. Solo dos apoderadas dicen no estar conformes o cómodas con su vida en Chile, señalan que tener una casa propia ayudaría a estarlo.

Respecto del acceso a la educación gratuita, llama la atención el testimonio de una de las apoderadas, que por la dificultad de encontrar jardín infantil público para su hijo, debió pagar uno privado durante un tiempo, lo anterior debido a la alta demanda que existe. Quedan claro dos cosas, una el gran aumento de los flujos migratorios en la actualidad y la segunda, que no siempre el inmigrante tiene acceso a estos servicios, dado precisamente por la alta demanda que los establecimientos presentan.

(...) con educación gratuita, la sufrí hace tres años más menos antes de ponerlo acá, tuve que ponerlo en un jardín particular con ayuda de mi hermana, porque, no había cupo y de ahí insistí el año siguiente y ahí pude ingresar y fue una alegría inmensa que ni yo me la creía. E-10

Hubo algunas apoderadas que mencionaron el trato o atención con respecto al servicio de salud; se sienten conformes de contar con un buen servicio; sin embargo, consideran que no siempre reciben un buen trato por parte de algunos miembros del personal, por lo que se muestran resignadas ante tal situación.

(...) Tengo Fonasa, entonces voy al consultorio cinco y ahí me ven, también son unos buenos médicos, a veces no más las que atienden son un poquito pesadas, pero bueno que se va hacer ahí estamos E-3

(...) también mi abuela ella está aquí en Chile y cumple sus tratamientos de la diabetes, le ponen sus insulinas y su pastilla para mantenerla y mis otros primos también, a mi hija en general nos atienden bien. E-14

Como síntesis de esta segunda categoría emergente, el aporte significativo radica en que la familia inmigrante considera que sí se les atiende sus requerimientos en materia de salud y educación, más no así, con respecto a subsidios para la adquisición de una vivienda propia ya que no todos han tenido acceso a ella. Esta última situación les convierte en sujetos vulnerables socialmente porque parte de sus ingresos laborales lo destinan a un alquiler, restando posibilidades en el avance de otras áreas de sus vidas. La afiliación a FONASA y la atención en consultorios son muy bien visto y valoradas.

CATEGORIA III: CARACTERISTICAS QUE ATRIBUYEN PADRES Y APODERADOS INMIGRANTES AL JARDIN INFANTIL.

Elementos constitutivos de la categoría

Motivo de búsqueda de jardín- Redes de apoyo de las familias inmigrantes

El motivo para la búsqueda de jardín infantil fue, de forma transversal, el trabajo. Por un lado, algunas necesitaban buscar trabajo y no tenían redes para el cuidado de sus hijos/as, por el otro lado, algunas no tenían redes y necesitaban seguir asistiendo a los trabajos que ya tenían.

(...) cuando llegué con el mayor él tenía nueve meses y el mí esposo me dijo yo quiero buscar un lado para que mi hijo vaya al jardín y tú vas a trabajar

E-2

(...) como mi trabajo era de doce horas y todo el mes y mi mamá igual trabaja en lo mismo y no tenía con quien dejarlo

E-9

En uno de los casos, la apoderada pagaba a alguien para que cuidara a su bebé antes de entrar al jardín. En dos de los casos, se les permitía asistir a los trabajos con sus hijos/as luego del post-natal, pero una dejó de hacerlo porque le dificultaba la realización de sus labores, y la otra por el riesgo que le parecía el transporte durante las mañanas.

(...) necesitaba trabajar y necesitaba que alguien cuide a mis niñas

E-15

Al referirse a la búsqueda de jardín, las apoderadas hacen énfasis en distintos aspectos. Por un lado, varias mencionan la búsqueda de jardín a través de la Municipalidad de Santiago, identificando el lugar físico más que la entidad municipal: Plaza de Armas y Pasaje Phillips. Algunas también acudieron directamente a los jardines infantiles, mencionando el de Yungay, Parque Los Reyes, calle Esperanza y Cumming. A su vez, parece común que hayan postulado a varios de estos jardines simultáneamente, esperando tener cupo en alguno y luego cambiarse al que esté más cerca de sus hogares.

(...) postulamos primero a un jardín que queda allí por calle Yungay si no me equivoco, no me acuerdo como se llamaba el jardín, que estaba mi hermano menor, entonces la quise meter ahí pero no había cupos y me dijeron lo van a derivar a otro, pero cerca, así que me llamaron y quedamos acá. E-6

La figura de la asistente social es destacada durante este proceso de búsqueda. Algunas como facilitadoras de la búsqueda (por ej. trabajadora social del consultorio), otras en la visita social a las casas de las apoderadas (que a algunas les llama la atención particularmente), y otras veces como contraparte para insistir en la solicitud de un jardín infantil. Varias llegaron a los jardines porque otro/a hijo/a estuvo ahí anteriormente o por recomendación de familiares o vecinos/as.

(...) fui a la trabajadora social y le comenté lo que pasaba le dije que trabaja que eran doce horas que no me daban permiso y ella me ayudo con eso envió un correo y como a los cuatro días me llamaron. E-9

Otro elemento que se reitera en los discursos de las apoderadas es la demora para el ingreso de los/as niños/as al jardín infantil, quienes quedan en lista de espera. Dos de ellas dicen que tardaron un año, mientras que otra indica que fue un año y medio. Incluso una apoderada cuenta que, teniendo dos hijas gemelas, una de ellas quedó en el jardín y la otra no, debiendo hacer una nueva solicitud para que la incorporaran.

(...) Entonces a la mamá, la mandaron allá a la principal, allá ella habló y todo, dijo que ella eran dos niñas, gemelas y que como nos iban a recibir a una sí y a la otra no, y ahí le dijeron pues qué tenía que esperar, porque había mucho niño en espera entonces que iban a mirar eso, que iban a ver que hacían respecto a eso, entonces como a los días la llamaron a ella que sí que la niña había quedado, y desde entonces que están acá. E-1

Asimismo, la falta de vacante es preponderante en la mayoría de las/os entrevistadas/os; lo que representa un proceso difícil y de gran tensión para poder acceder al servicio educativo.

(...) fue un poco difícil ingresar porque mi primera niña estuvo en lista de espera de la cual yo me fui varias veces a rogar... fui varias veces a rogar a la señorita asistente para que por favor hiciera ingresar a mi niña. E-15

Aceptación/Rechazo de las características del jardín

Al preguntarles a los/as apoderados/as sobre la aceptación que tienen del jardín; en otras palabras, lo que más les gusta o más aprecian del jardín, se encontraron tres temas recurrentes: atención o trato, infraestructura y tranquilidad en el cuidado.

1. Atención o Trato: Entre los comentarios emitidos respecto del jardín, el rol de las "tías" es fundamental. Los/as apoderados/as señalan que su integración se ve favorecida por el trato que ellas tienen con la comunidad educativa en general. La comunicación y la empatía mostrada por las educadoras develan su calidad humana; condiciones que ayudan a los los/as apoderados/as a sentir que son tomadas en cuenta y que son parte de la comunidad.

(...) Yo estoy muy agradecida de las profesoras y de la directora, son muy amables acá. E-3

(...) Las tías son amorosas muy comunicativas, eeh bueno las tías siempre están al tanto de todo si le sucede algo al niño siempre te avisan, te llaman... si es para participar siempre los viernes más que nada algunas veces vengo a participar no se cualquier cosa. E-8

Este trato se caracteriza como cariñoso, preocupado y comunicativo, destacando las llamadas que realizan ante cualquier problema con los niños/as.

El paso por el jardín infantil se caracteriza como una buena experiencia para los/as apoderados/as y para sus hijos/as.

(...) una buena experiencia, para ser primera vez, primer año que mi nieta esta acá, una buena experiencia E-3

(...) es una niña muy educada, es una niña muy educada, tranquila, muy inteligente y ha aprendido todo... eso ha sido responsabilidad harto, o sea aparte de lo que yo he influenciado, tiene que ver mucho, harto de las tías y que están viviendo su etapa. Me gusta mucho eso que mis niñas jueguen, disfruten. Más que ya les tocará el día que ellas vayan a aprender cosas en el colegio. Pero me encanta que ellas disfruten, más que nada ver feliz a mis niñas... yo estoy feliz, feliz, pagada por eso. E-15

En lo que respecta a su extranjería, destacan la igualdad de trato que existe y el afán de inclusión por parte del jardín, que se ve en la insistencia de las "tías" por que participen en las actividades.

(...) En el tema de la igualdad, yo veo que a todos nos tratan por igual, no es como por ejemplo uno que va otro país y ve que hay mucha indiferencia más tratan como a los que viven en ese país de su mismo país que a los extranjeros no E-14

El buen trato que se les da a los niños gracias al cariño de las "tías": Se mencionan cualidades como cuidado, preocupación y paciencia; la buena experiencia general que ha significado para los apoderados les permite mantener una actitud de agradecimiento hacia las "tías"; en este orden, varias participantes señalan estar agradecidas de sus cuidados y trato.

Por lo tanto, sobre la enseñanza o el trato no se manifiestan reparos. Un único comentario sobre la gestión o protocolos fue la solicitud de carné al momento de retirar al niño/a, que no era conocido por una apoderada, quien debió devolverse el primer día a buscar su documento de identidad para retirar a su hijo.

(...) Mi experiencia ha sido buena no he tenido ninguna falta de respeto ni con las tías no he tenido ni un... bueno el primer día del año pasado porque fue de que me había olvidado de mi carnet... E-10

2. **Condiciones de la infraestructura del jardín:** Entre los aspectos que más les gustan es que es "bonito" a pesar de que no es espacioso. Resaltan como importante la aislación del frío porque contribuye a mantener la salud de sus hijos.

(...) el patio para jugar me gusta todo porque a veces pienso porque el jardín parque de los reyes es cerrado entonces los niños juegan y ya no se enferman, pero a veces los niños juegan aquí pero no salen al patio donde es más frío entonces me gustaría que lo ambienten más, pero aquí igual la tía Dani siempre se mueve, siempre va postula proyectos y hace eso porque traen juegos y ella siempre está ahí para mejorar todo. E-14

3. **Buena Educación y Tranquilidad por el cuidado:** La buena educación que se imparte y la tranquilidad que les brinda al saber que los/as hijos/as se encuentran seguros y bien cuidados/as.

(...) Mira mi experiencia como apoderada en mi primer año como mamá de verdad que en respecto al jardín me dice usted que me sigan dando esa seguridad, esa seguridad que me dan acá me tranquiliza me no es que me la eché al hombro que me lo cuiden y yo me desligo, pero esa tranquilidad que me dan. E-7

Rechazo hacia el jardín

Los/as apoderados/as hablan sobre distintos elementos que no les gustan del jardín. Algunos tienen que ver con el espacio físico: la falta de espacio para proteger los coches, las goteras cuando llueve, el patio abierto para jugar, la poca ambientación o decoración, y el tamaño del lugar, que se considera pequeño. También hacen referencia a las exigencias de material educativo que a veces le cuesta llevar, por ejemplo, al expresar *¡piden muchas cosas y a veces uno no las tiene!*; situación que posiblemente refleja dificultades económicas en la familia.

No obstante, hubo comentarios sobre la necesidad de mejoras en techos, tamaño y otros; pero para ello, la escuela debe contar con el apoyo de los/as apoderados/as; de hacerlo así, se ofrecerían mejores condiciones para la educación de sus hijos. En tal sentido, es indispensable delegar responsabilidades en los padres, para que el jardín trabaje en términos de responsabilidad compartida.

Delegar responsabilidades que pusiesen ser compartidas.

(...) deberían ambientarlo un poquito más, porque eso sí con los recursos de nosotros no más, los papas mismos que por ejemplo el año pasado hicieron como macetas como para hacer abonos para plantación entonces se necesita un poquito más de ayuda para hacer más cosas. Además prefiero que las tías hagan más actividades y que ahí los papás colaboran y que dejen algo como cómo consideración de que también lo cuidemos nosotros.

E-14

Expectativas sobre el jardín infantil

En lo que respecta a las expectativas sobre el jardín, esperan que siga ofreciendo educación de calidad, ya que el aprendizaje de sus hijos es lo primordial. Sobre esto, se destacan términos como "proceso cognitivo" o "cosas pedagógicas, percibidos como procesos dentro de la dinámica generada por cada docente. El hecho es que la educación recibida en el jardín sienta las bases para que el niño o niña esté suficientemente preparado/a y pueda desenvolverse bien en las etapas subsiguientes.

(...) que siga aprendiendo más de lo que aprendido es lo primordial, porque ellos están en una edad ahorita en donde aprende todo están desarrollando su proceso cognitivo lo veo yo de esa manera. E-7

Destacan también otros tipos de enseñanzas, menos académicas; como las artísticas, los hábitos de comportamiento y las relacionadas con la formación de personalidad, por lo que se espera que el jardín siempre tenga un rol importante. Por ejemplo, se reconoce el rol que ya tiene el jardín para la enseñanza y cuidado de actividades cotidianas como la ida al baño. En resumen, los/as apoderados/as esperan una educación integral y de calidad

(...) las tías aquí prácticamente le han enseñado a ella hasta pedir pipi o popo entonces le han enseñado de todo... creo que mi hija saldrá de aquí súper bien, le enseñan, le estimulan entonces va a salir súper bien, va a tener buena memoria porque ha aprendido harto habla clarito y es inteligente porque las tías igual la estimulan mucho, la enseñan mucho. E-

14

Expectativas con respeto a la educación que reciben sus hijos

En este elemento constitutivo, los participantes en el estudio hacen referencia a que lo que más les importa de la educación que reciben sus hijos, es que les permita ser personas muy bien educadas, que el aprendizaje de herramientas les ayude a enfrentarse al mundo; en líneas generales, que le proporcione un mejor futuro.

(...) que tenga un futuro bueno, un futuro bueno de educación, yo quiero todo lo mejor para ella E-3

(...) a ver con mi primera hija que estuvo acá eeh por eso me empujo atraer a mi otra hija eeh haber, es una persona distinta su personalidad muy responsable me encanta su manera de hablar muy ordenada muy distinta a mi otra hija mayor que quizás yo tampoco no tuve esa herramienta, como tienen acá ¿no?, y eso fue lo que me empujó a traer a mi otra hija acá. E-4

Como síntesis analítica en esta categoría, en cuanto a las características del jardín desde la percepción de los padres y apoderados inmigrantes destacan:

La *solicitud del servicio educativo* fue motivada por necesidad laborales, que le forzaron a buscar resguardo y cuidado a sus hijos mientras trabajaban. En cuanto a la *búsqueda del jardín*, se hace muy difícil y con mucha tensión debido a la ausencia de vacantes; sin embargo, sí destacan acciones de acogida por parte del jardín educativo al que acudieron, de la municipalidad, del servicio de las redes de apoyo, entre otras instancias.

En cuanto a los *aspectos que aceptan o rechazan*, la forma en el trato de los educadores hacia la familia inmigrante es aceptada y bien reconocida porque permite la integración. La integración del padre o del apoderado es favorecida por la relación humana que establece la educadora con la familia inmigrante, destaca entre sus acciones la comunicación, buen trato, empatía, paciencia, estímulo para la participación en actividades, el cariño demostrado; lo que denota una condición altruista de la educadora porque el “extraño” se siente apoyado, siente el respeto por su condición humana. Las educadoras ayudan a introducir a la familia inmigrante a la sociedad chilena, de manera que la haga también suya sintiéndose parte de un todo. La infraestructura también es aceptada por los apoderados ya que ofrece condiciones que les hace sentirse agradados y bien protegidos; aspectos favorecedores del estado mental de integración, pues se sienten felices de que sus hijos pertenezcan al jardín.

Desde el punto de vista de la educación recibida por los niños y niñas en el jardín, se sienten satisfechos por su calidad y buen cuidado; les ha brindado tranquilidad y mucha seguridad. Dicha situación les ayuda a mantener sus expectativas con respecto a las actividades educativas futuras ya que para ellos la educación es lo primordial. El jardín viene cumpliendo su rol formador e integrador, ya que los padres y apoderados inmigrantes lo perciben como la institución educativa que ayuda a sus niños y niñas a forjar su personalidad y los prepara tanto para las etapas educativas subsiguientes como para la vida.

Sobre el rechazo al establecimiento educativo, realmente son muy pocas las afirmaciones alusivas a éste, lo que es un punto a favor del jardín de infancia; básicamente los comentarios aluden a deficiencias de la infraestructura y no a condiciones humanas. Más bien, la situación denota una integración del padre o apoderado porque al ver las deficiencias en la planta física no espera que otros resuelvan, más bien, desea ser copartícipe en la solución del problema; apuesta por una responsabilidad compartida sujeta a ofrecer mejores condiciones educativas para sus hijos.

CATEGORIA IV: CONTEXTOS EDUCATIVOS EN FUNCION DE LA INTEGRACION DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES

Elementos constitutivos de la categoría

Participación y/o integración de las familias inmigrantes en las diversas actividades del establecimiento

Los elementos constitutivos que emergieron de esta categoría tienen coincidencia con las herramientas dirigidas a las comunidades educativas plasmadas en el documento titulado “Políticas de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas” para favorecer el trabajo conjunto y provechoso para todo el estudiantado, elaborado por la División General de Educación de Chile de MINEDUC. También tiene coincidencias con el documento elaborado por Joyce Epstein titulado “Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas.

Se relevan las distintas actividades de integración llevadas a cabo por el jardín y donde participan los apoderados; entre ellas: celebración de efemérides, actividades pedagógicas con participación de apoderados/as, actividades culturales, entre otras. Igualmente destacan actividades de participación propuestas por los padres y apoderados/as. También surgieron: la apreciación de los apoderados/as de su propia participación, así como de su integración a la escuela, la participación del jardín como comunidad educativa, participación desde el PEI y conocimiento del reglamento interno como medio de integración a la normativa institucional. A continuación, se describen estos hallazgos:

De acuerdo al contexto y sin dejar de validar en todo momento el rol que cada una de las familias representa como primer educador y formador, se hace preciso que las agentes educativas reflexionen respecto de la real intención que asignan respecto de la integración y participación de padres, apoderados y familias y como promueven dicha participación y vínculo dentro de la comunidad educativa, especificando a través de lineamientos y objetivos claros, que integren no solo los intereses de las familias sino

además los intereses de toda la comunidad educativa, promoviendo un vínculo sólido entre familia y escuela.

En sintonía con los elementos emergentes, cabe considerar las coincidencias con las propuestas de Epstein (2013), quien luego de años de investigación en la temática, identificó 6 tipos de alianzas o de involucramiento posibles de trabajar con las familias, dependiendo del objetivo que como institución educativa se planifique. Cada una de estas alianzas, representan una oportunidad para la Educación Parvularia, en la medida que ella constituye un espacio de encuentro privilegiado, donde las familias están más abiertas a aprender respecto de cómo acompañar a sus hijos/as en sus procesos educativos.

Entre estos tipos de involucramientos a desarrollar tenemos: (a) la crianza como aquellas estrategias promovidas por el centro educativo para que los padres aprendan competencias parentales que le ayuden a generar espacios de aprendizaje en el hogar; (b) Canales de comunicación bidireccionales efectivos entre familia inmigrante y escuela; como posibilidad de acercamiento; (c) Promoción de voluntariado, mediante estrategias y actividades de trabajo mancomunado con la participación de familia y escuela; (d) Promoción del aprendizaje en casa, mediante estrategias orientadoras que permitan al padre o apoderado, acompañar y dar continuidad a las experiencias de aprendizaje de sus hijos. Cuando la escuela realiza este tipo de intervenciones promueve la acogida, porque asegura el encuentro entre familia y comunidad escolar y su respectiva valoración mutua; (e) Promoción de la participación de los padres y apoderados/as en la toma de decisiones inherentes al ámbito escolar; entre otras (Epstein, Op. cit.)

De acuerdo con lo señalado, el centro educativo puede poner en práctica cada una de estas estrategias de integración; la mayoría de dichas estrategias están presentes en los textos que se exponen a continuación; esto hace alusión a que el jardín si promueve la integración de los/as apoderados/as:

(...) de todas actividades que hacen acá yo trato no integrarme como apoderada porque no puedo descuidar mis funciones okey entonces es una situación un tanto difícil porque no me gusta que me llamen la atención ni nada sin embargo, participo en algunas cosas, este es un jardín que de

verdad este año ha hecho integración de las familias y más que nada de los extranjeros, tienen interés en saber cómo es uno como es su cultura y sin embargo yo lo he dicho como apoderada en la entrevista ese tema es importante para uno cuando a uno lo toman en cuenta en eso uno se siente más integrada al jardín, pero si han hecho cosas y actividades. E-7

Así pues, desde la percepción de los actores existe una intencionalidad manifiesta por parte del jardín de infancia, de integrar al apoderado/da inmigrante; en este caso, los docentes muestran interés en conocerle como persona al igual que su cultura; en consecuencia, el solo hecho de ser tomado en cuenta le hace sentir integrado. Sin embargo, algunos apoderados/as mencionan que su trabajo y la falta de tiempo limitan su participación e integración en la escuela.

Consideran que hay distintas actividades de integración llevadas a cabo por el jardín y donde participan los apoderados/as, entre ellas están: baile (2), preparación de colaciones de fruta en el aula (2), actuación (1) y celebración del día del padre o día de la madre (2). En cuanto al ámbito cultural, algunas apoderadas cuentan que les pidieron llevar alimentos de su país, haciendo fiestas culinarias. También han llevado fotos del país o banderas para compartir con personas de otras nacionalidades.

A su vez, se habla sobre otras actividades que se identifican como integración, pero parecen ser espontáneas por parte de apoderados/as, como salidas a correr o reuniones de conversación al recoger a sus hijos/as fuera del jardín; celebraciones de efemérides donde se incorporan también las actividades culturales, participación en actividades de tipo pedagógicas con sus hijos.

(...) venir a pintar con los niños, de venir a contarles cuentos, de venir a preparar ensaladas, o hacer ese tipo de actividades para los niños. E-15

De tipo culturales.

(...) igual han hecho actividades sobre uno de que es extranjero o han hecho muchas actividades en cuanto a comida. E-1

(...) como por ejemplo comida, por ejemplo, hay a veces me pide una foto como de bandera o de cultura E-2

(...) por ejemplo el año pasado bailé la cueca, si porque siempre le he dado tiempo a mi hija para estar siempre pendiente, las tías me dicen usted siempre puede, yo siempre estoy disponible, siempre colaborando. E-14

Otros por ejemplo:

(...) el año pasado participamos hicimos una actuación con las mamás. E-11

(...) En varias ocasiones hemos salido, hasta hemos salido a correr ha habido varios acá, el año pasado habido varias, he participado con mis hijos y mi esposo. E-16

Actividades de participación propuestas por padres y apoderados inmigrantes
(Actividades/ Posibilidades/Dificultades)

Al consultar si tienen propuestas sobre actividades de integración que se podrían realizar, es posible apreciar dos corrientes o posiciones. Por un lado, una postura muy marcada que indica como dificultad la falta de tiempo, siendo un factor clave que les impide participar en estas actividades, por lo que la única opción que se propone es que sean actividades luego de la hora de salida.

(...) lo que pasa es que yo no tengo tiempo las tías saben quizás por eso no me invitan, ellas saben mi situación de que lunes a viernes yo trabajo hasta el domingo yo tengo solo un día a la semana libre... yo quisiera estar en todas pero no puedo. E-8

Por otro lado, otro grupo sí propone algunas actividades, entre las cuales están la preparación de platos típicos o la realización de reuniones para compartir entre apoderados/as. Una propuesta llama la atención, que es la realización de capacitaciones en oficios a los apoderados/as, planteando que anteriormente dieron charlas sobre crianza que fueron muy útiles.

En resumen, la mayoría plantea la posibilidad de aportar y mostrarse mucho más unidos como además la posibilidad de integrarse a través de alguna charla o capacitación.

Apreciación de su participación/ integración a la escuela

Una alianza efectiva entre familia y escuela requiere de un vínculo entre un clima escolar positivo *-atmósfera social y educacional adecuada-* y el involucramiento de los padres y familiares en el proceso educativo de los niños (Arón & Milicic, 2004); en otras palabras, la escuela debe promover un ambiente escolar agradable que estimule la participación voluntaria de los padres en el proceso educativo.

En todo nivel educativo es indispensable la confianza en los procesos dirigidos a la acogida de una persona recién llegada a nuevos ámbitos de estudio; especialmente en el nivel de educación parvularia; y más aún cuando hay familias inmigrantes. En este orden, el vínculo familia y escuela debe estar sustentado en la confianza, respeto al otro y en la aceptación a la diferencia. Esto hará del contexto educativo un ambiente positivo y agradable, consonante con la condición humana que merece cada ser; lograr dicha confianza, estimula la participación voluntaria de los miembros de la comunidad.

Además de la integración con las "tías", se reconoce la integración con el resto de los/as apoderados/as, que se produce al final de la jornada o en actividades específicas. No obstante, hay una divergencia de opiniones, pues algunas apoderadas no se sienten integradas en este ámbito por su poca disponibilidad de tiempo al retirar a sus hijos/as, que les impide interactuar mayormente en ese momento. Nuevamente surge la actividad laboral como limitante.

Cuando los padres y apoderados/as participan se sienten parte de la comunidad educativa, además tiene un impacto positivo en los niños y niñas al ver a sus padres involucrarse en la escuela. Según lo señalado, un ejemplo de la relación y participación que se produce entre los miembros de la comunidad escolar estudiada es cuando tanto en las fiestas como a la salida diaria del jardín, los apoderados/as comparte, lo que convierte al jardín en un espacio de encuentro. Ahora bien, en cuanto a la forma en que el jardín busca la participación e integración de los/as apoderados dentro de la comunidad educativa hay opiniones divididas; una persona señaló que debería exigirse mayor participación de parte de los/as apoderados, sin embargo, dos personas manifestaron sentir demasiada exigencia para ellos/as cuando les piden materiales o asistir a actividades; como se indica a continuación:

Participación del Jardín como comunidad educativa

(...) me gusta cuando hacen las fiestas con todos los apoderados, los saludos las preguntas conversar con todos los apoderados y también participan las tías, disfrutar E-2

(...) antes salía muy desesperada, pero ahora como ya tengo la opción que me dieron acá, alcanzo a llegar, y estoy muy agradecida también respecto a la profesora, porque ha sido una gran profesora y más que todo le tiene bastante eeeeh como se llama dominio pa' los niños, juega, entonces la profesora, la directora también igual. E-3

(...) me gusta porque aquí osea no sé si es como veo con los otros papás osea nos ponemos ahí en la espera, en la salida y a veces conversamos osea converso y eso uno se conoce mas no sé si será este año o siempre que estoy afuera nos ponemos a conversar y eso lo sentimos, se sienten más en confianza. E-12

Integración desde el proyecto educativo institucional / Desconocimiento del PEI

Sobre el proyecto educativo del jardín como estrategia de integración se resalta lo siguiente:

Cada miembro de la comunidad educativa tiene un rol fundamental en la construcción del quehacer educativo. En el caso del nivel de educación parvularia, el norte de sus miembros es el mejoramiento de la educación integral de niños y niñas. El logro de este propósito depende del compromiso de la escuela con su proyecto PEI y de la conquista de alianzas necesarias; de esta manera, podrá integrar a todos sus miembros y particularmente a los/as apoderados/as inmigrantes.

Los apoderados/as tienen la oportunidad de participar en la construcción del PEI para promover esta participación; los directivos y maestros deben partir de una serie de preguntas orientadoras y sugerencias con el propósito de facilitar su construcción, para que de manera colaborativa la comunidad educativa participe.

En función de los anteriores argumentos, a continuación, se presenta lo develado a partir de las percepciones de los actores:

Desconocimiento del PEI:

Sobre el proyecto educativo del jardín, es posible señalar que existe un desconocimiento casi absoluto. En la mayor parte de los casos se desconoce el término, mientras que en otros se tiene un concepto erróneo, asociándolo a proyectos de mejoramiento de la infraestructura.

Una de las participantes indica que fue presentado en la reunión de apoderados, pero que no recuerda de qué trata. Incluso hubo apoderadas que confundían el proyecto educativo con planes de evacuación u otros. Finalmente, solo una apoderada señala conocer el proyecto educativo; sin embargo hace alusión a éste pero en forma poco precisa.

(...) de donde poder trabajar aquí en el jardín y todo con los papas con las tías, sí, exactamente sí E-12

Reglamento interno desde una mirada procedimental y normativa

El reglamento interno, es un instrumento regulado que especifica los valores expresados en el proyecto institucional cuyo objeto es intencionar el cumplimiento de los derechos y deberes de toda la comunidad educativa, regulando procedimientos generales del establecimiento, en cuanto a valores y normas.

Todo lo anterior, en consideración a que la educación, en cuanto a función social, implica el deber de toda la comunidad de contribuir a su desarrollo y perfeccionamiento. De ahí que todos los actores de los procesos educativos, junto con ser titulares de determinados derechos, deben cumplir determinados deberes.

De igual modo la Superintendencia de Educación de Chile (SUPEREDUC, 2019) indica que el reglamento interno es un instrumento único, aun cuando esté compuesto por distintos manuales, protocolos u otros instrumentos. Para aquellos establecimientos en que se imparta de manera conjunta educación parvularia y otros niveles educativos, las consideraciones aquí contenidas, deberán ser incluidas en su reglamento interno. Para estos establecimientos se sugiere contar con un apartado o sección especial para el nivel de educación parvularia.

Considerando que todo grupo social requiere de un conjunto de normas, modelo de conductas a seguir asociada a un deber ser para la sana convivencia en sociedad y es función de la escuela considerar las recomendaciones o consideraciones contenidas en los documentos elaborados por la SUPEREDUC en esta materia.; también es necesario tomar en cuenta los acuerdos llegados con todos los miembros de la comunidad educativa de educación parvularia.

En lo que respecta al reglamento del jardín, los/as apoderados/as consultados/as manifiestan conocimiento de su existencia, otros no conocen el contenido, pues lo recibieron al momento de la matrícula pero no revisaron en su momento. Quienes lo reciben y luego pierden o archivan. Sin embargo, en su mayoría conocen en términos generales su contenido, asociándolo principalmente al respeto de los horarios establecidos, mirada normativa.

(...) lo que nos siempre nos dicen son los horarios, de que nosotros tenemos que venir temprano a dejarlos, su horario que es, tampoco vas llegar a las diez y dejarlo, que yo vengo y lo dejo no más y así no y a qué hora debemos recogerla. E-16

(...) ¿Es el que tiene que ver con las normas? Porque tengo claro que debemos respetar algunas cosas y si no nos sancionan. E-10

Para finalizar, como síntesis de la categoría sobre el contexto educativo de integración se develan los siguientes aspectos:

Por parte del jardín infantil, se hace manifiesta su intención de integración de las familias inmigrantes y lo hace por medio de una diversidad de *actividades de participación*; entre éstas: la celebración de efemérides y actividades culturales; éstas involucran el conocimiento y participación en la celebración de acontecimientos relevantes de nuestro país, así como algunos acontecimientos del ámbito mundial. Este tipo de actividad promueve un acercamiento entre la cultura chilena y la cultura de los apoderados/as. También se realizan actividades de involucramiento de los padres y apoderados/as en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como las pedagógicas donde conjuntamente con las educadoras participan de lecturas, explicación de procedimientos para preparar alimentos, obras de teatro, entre otras.

Con relación a las *actividades propuestas espontáneamente por los propios padres* está el deseo de colaborar con los arreglos en la infraestructura; en este devenir, se hace presente la perspectiva de involucramiento y corresponsabilidad presente en los padres y apoderados/as, lo que representa un punto de interés el cual debe ser aprovechado por el centro escolar. Sobre la *forma en que perciben su propia participación*, una limitante lo representa la poca disponibilidad de tiempo por asuntos laborales; es decir, está presente el deseo de hacerlo con mayor frecuencia, pero las limitaciones se lo impiden. Esto reafirma su deseo interior de participar e involucrarse con la educación parvularia o de sentirse parte de la comunidad. En este caso, la escuela debe idear mecanismos para que los apoderados que se encuentren en tales circunstancias puedan ser integrados con mayor propiedad.

Por otra parte, en la *participación del jardín como comunidad educativa desde el PEI y desde la promoción del conocimiento y puesta en práctica del reglamento interno* como medio de integración a la normativa institucional: los hallazgos develan desconocimiento del Proyecto Institucional o PEI; cuando se les pregunta por este proyecto, lo que se exhibe es desconocimiento, confusión o concepciones erróneas; representando una gran debilidad por parte del jardín de infancia.

En este mismo orden de ideas, también se destaca el conocimiento de la existencia del reglamento interno del jardín; sin embargo, es un conocimiento muy vago, porque hacen referencia a éste en términos generales de su contenido; como, por ejemplo; el respeto a los horarios. Dentro de este marco, en el reglamento interno se plasma la normativa de convivencia, la cual garantiza la participación de padres, madres y apoderados/as; sin embargo, esto no es suficiente, también es necesario que los padres se sientan partícipes de su conocimiento y puesta en práctica, porque el estar conscientes de la responsabilidad compartida, da un valor agregado al proceso educativo de sus hijos. Por otra parte, es necesario que el jardín de infancia facilite espacios y establezca estrategias para que los apoderados/as se interesen en un pleno conocimiento de dicha normativa institucional, así como en los aspectos relacionados con el PEI.

Para finalizar, las familias inmigrantes en su convivencia diaria se van integrando a la sociedad, todo dependerá de las acciones de acogida desarrolladas por la sociedad chilena y en especial por la comunidad educativa. Su sola presencia inmediata en el contexto escolar le permite estar conscientes de la realidad que acontece; por lo tanto, el entrecruce de las perspectivas de sus vivencias ha permitido a la investigadora, captar una realidad intersubjetiva que acontece al interior del jardín de infancia, que se muestra como realidad intersubjetiva sobre la integración de las familias inmigrantes en el contexto de la educación parvularia chilena; situación que debe ser tomada en cuenta por los actores educativos.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

La discusión sobre los principales hallazgos en esta investigación se circunscribe al análisis de los objetivos propuestos, a su problematización y a la concreción de su logro en el desarrollo de este estudio. Dicho estudio se basó en los procesos de integración de las familias inmigrantes en el ámbito educativo, debidos al impacto que ha tenido el proceso migratorio en la actual sociedad chilena.

Investigaciones de esta naturaleza pretenden dar protagonismo a las voces de los inmigrantes de tal manera que al ser escuchadas se reconozca su idiosincrasia y lo peculiar de su cultura como un aporte que beneficia a Chile en su crecimiento y desarrollo. Más que ver al inmigrante como una amenaza, es reconocer que su bagaje de información puede contribuir al enriquecimiento económico, social y cultural del país. Además, nos enaltece como nación, al resaltar nuestra calidad humana como habitantes de un mismo planeta.

Chile como país que se perfila en desarrollo y en constante actualización con respecto al proceso de globalización, debe dirigir su norte hacia una educación que tome en cuenta la multiculturalidad, abriendo espacio que contribuyan con la inclusión de niños y niñas inmigrantes al Sistema Educativo chileno. Es así como lo develado en este estudio, con respecto a la percepción de las familias inmigrantes y su integración en las comunidades educativas es un aporte significativo dentro de la comunidad científica en general.

En primer lugar, queda claro que al referirnos a la percepción de los apoderados/as hacemos alusión a procesos implícitos en sus pensamientos, producto de sus vivencias en las dinámicas sociales desarrolladas dentro de las comunidades de participación como inmigrantes. Cada persona interpreta su realidad social, construye significados con respecto al contexto donde se desenvuelve; es decir, tiene un conocimiento elaborado socialmente el cual es compartido por todos los miembros de un grupo social determinado.

En segundo lugar, el reconocimiento del otro como un ser sujeto de deberes y derechos, independiente de su nacionalidad. Es así como la integración del inmigrante en el ámbito educativo chileno es indispensable para poder construir una sociedad más humana, más equitativa

En tercer lugar, el reconocimiento del otro para su integración, está en sintonía con las acciones de acogida por parte del centro de educación parvularia, Desde el punto de vista educativo, el centro conjuntamente con la familia del niño y la niña tiene la responsabilidad de ayudar a construir su personalidad, de suministrarles punto de referencia que sean fiables para comprender y actuar en el mundo que les rodea; más aún, cuando se enfrenta prácticamente a dos mundos; el mundo de la familia inmigrante con todas las creencias, valores, costumbres y cultura propia del país de origen y el mundo de la sociedad chilena, también con las creencias, valores, costumbres y cultura que le son propias.

La tarea educativa de integración requiere de la transmisión de experiencias que faciliten la inserción y recorrido vital que debe transitar el niño o niña en cada etapa de su vida; de allí que, estas trasmisiones de experiencias se logran cuando se reconoce al otro y se le integra a la sociedad, el propósito es que asimile los nuevos significados de la sociedad donde convive y se sienta parte de ella.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, el aporte de la investigación apunta hacia el revelamiento de la percepción del fenómeno en estudio experimentada por las familias inmigrantes en el jardín infantil el cual gira en torno a cuatro categorías emergentes:

Experiencias del proceso migratorio. Para comprender la experiencia de integración, es importante comprender previamente las experiencias que viven padres o apoderados/as en sus procesos migratorios. Conocer la percepción de dichas vivencias, ayudan a comprender al otro y a desarrollar empatía y visión humana hacia la educación parvularia de los niños inmigrantes.

La toma de decisiones de una persona para migrar a otras zonas geográficas distintas a las del país natal, es un proceso difícil que implica un sin número de fuertes razones que sobre pasan el querer permanecer en su territorio de origen; tal como se ha descrito en la literatura, entre ellas están la crisis política, económica, social, sanitaria, entre otras. De acuerdo con los informantes del estudio, sus principales razones fueron mejorar su calidad de vida y la de su familia ya que las condiciones de su país no se las ofrece; básicamente salieron huyendo de la violencia; de las deficiencias en los servicios de salud y educación; trabajos mal remunerados o ausencia de ellos. También para encontrarse con familiares que

previamente habían tomado la decisión de vivir en Chile. Sin embargo, mantienen arraigo y añoranza por lo bueno que dejaron atrás: familiares, tradiciones, ambiente, costumbres.

En su búsqueda por un mejor destino, eligen a Chile por varias razones, en primer lugar, por su pujante desarrollo económico y por la estabilidad que ofrece como país democrático. Desde la percepción general de los actores, Chile ofrece una mejor calidad de vida; en otras palabras, representando una buena oportunidad para mejorar las condiciones de vida futura, situaciones que no les brinda el país origen.

Así mismo, dado a que Chile va en camino hacia el desarrollo, en la actualidad con las recientes inmigraciones se está fomentando la inclusión laboral y la diversidad de ofertas de empleo; así como la integración de la familia inmigrante al sistema educativo. De hecho, los apoderados/as sí se han sentido incluidos en el jardín infantil, aunque algunas veces le ha costado formar parte de la comunidad por la alta demanda del servicio en educación parvularia.

En concordancia con las razones expuestas, toda gira con respecto a la calidad de vida que merece todo ser humano. La calidad de vida tiene una definición bastante amplia y compleja que puede ser vista desde diversas áreas del conocimiento; por ejemplo, medicina, psicología, política, entre otras. También abarca diversas condiciones-, es decir, económicas, sociales, sanitarias, educativas, culturales, entre otras. En este orden, los informantes del estudio resaltan de estas condiciones no solo las económicas y de seguridad ciudadana, sino también las ofertas culturales y tecnológicas, donde se ofrezca sobre todo a los más jóvenes mayor posibilidad de conectividad en la pujante era tecnológica. Sumado a ello, están la acogida que le dé el país destino y las posibilidades de arraigo en esta nueva tierra.

Por otra parte, existen algunos aspectos que se perciben como negativo de Chile como país destino seleccionado, tales como racismo, discriminación, etc. A pesar de que en general la familia inmigrante percibe que ha mejorado su calidad de vida, en algunos casos se ha visto empañada por la presencia de fenómenos como el anteriormente descrito de discriminación racial, xenofobia etc. Algunos padres y apoderados/as señalaron que han de sobrellevar tales actos discriminatorios, lo que demuestra la no consideración de este inmigrante como sujeto de derechos.

En líneas generales entre las expectativas que tienen los padres o apoderados/as inmigrantes se centra en mejorar su calidad de vida, pero resaltando que sean reconocidos/as como seres humanos con derechos, existencia de mayor apertura hacia la filiación y la empatía tanto en la sociedad chilena en general, como en la comunidad del sistema escolar en particular, donde exista una estructura bien marcada para la acogida del inmigrante.

Oportunidades de la familia migrante como sujetos del sistema de protección social chileno. Este aspecto corresponde a las experiencias de los apoderados/as respecto a los servicios de salud, educación, vivienda y asesoría legal ofrecidos por Chile en su condición de país receptor de inmigrante. Desde el punto de vista de los derechos políticos y sociales, en Chile se garantizan estos servicios y se reconoce al inmigrante como sujeto de derechos fundamentales; por lo que éstos tienen oportunidad de regularizar su estatus migratorio en el país, así como acceso a la educación, salud y vivienda; sin embargo, sigue siendo un grupo vulnerable.

En su mayoría, los apoderados/as inmigrantes han tenido acceso a la salud y a la educación y reconocen haber recibido un servicio de calidad; pero no es el caso de acceso a la vivienda, ya que no todos han tenido esta oportunidad, situación que les hace vulnerables ya que deben destinar parte de sus ingresos para el alquiler de una vivienda.

El poder contar con estos servicios del sistema de protección, ayudan a sentir al inmigrante valorado, integrado a la sociedad, permitiendo su apertura para compartir el bagaje de conocimientos y contribuir con el desarrollo multicultural de Chile. La integración social permite empoderar al inmigrante y hacerle sentir que forma parte de la sociedad; es un proceso de adaptación tanto del inmigrante como de la sociedad de acogida; de allí, la importancia de la oferta de estos servicios.

Características que atribuyen padres y apoderados al jardín infantil y a su integración en éste. El jardín infantil fue seleccionado por los padres de los niños y niñas básicamente por tener que trabajar y no contar con redes para el cuidado de sus hijos. Este fue el motivo principal de la selección del mismo; entre los mecanismos utilizados para su selección, algunos acudieron a la Municipalidad de Santiago para identificar el lugar físico más que la entidad municipal, otros acudieron directamente al jardín infantil y dependiendo de cada caso, postularon a diferentes jardines; como una manera de asegurar el cupo para

posteriormente solicitar cambio a un jardín más cercano a su vivienda. También fue fundamental la figura de la asistente social en el proceso de búsqueda quien fue un gran apoyo para el apoderado/a que tenía dificultades en encontrar el jardín.

En cuanto a la percepción de las características particulares del jardín y el servicio ofrecido, los apoderados/as consideran que ha sido una buena experiencia; resaltan de ella, particularmente la buena atención o el trato, las agentes educativas, situación fundamental para la acogida de la familia de inmigrantes. Dentro de esta atención se destacan la comunicación y empatía, paciencia, cuidado, preocupación demostrada por estas, condiciones necesarias para una buena interrelación humana; afianzando la acogida que se le debe dar al inmigrante, resalta nuevamente la visión antropológica de la cual debe partir todo proceso educativo.

Respecto a la infraestructura del jardín, la consideran adecuada para el servicio educativo; sin embargo, entre los aspectos que les desagrada algunas partes del espacio físico requieren de mejoras, por lo que la participación de los apoderados/as es importante. Así mismo, el jardín también ofrece una buena educación y les brinda tranquilidad por el cuidado y la seguridad ofrecida: pero a veces, las exigencias de material educativo se les tornan difíciles ya que no lo pueden proporcionar. Desde esta visión, es necesario delegar responsabilidades donde apoderados/as y jardín infantil tengan una responsabilidad compartida, como parte de la adaptación mutua que debe tener la familia inmigrante y la micro-sociedad del jardín.

Sobre la base de sus experiencias en el jardín infantil como familias inmigrantes, también develan sus expectativas. El aprendizaje de sus hijos es lo primordial, por lo que esperan de éste que les siga ofreciendo una educación de calidad donde se destaquen estrategias pedagógicas que permitan desarrollar en los niños/as procesos cognitivos pertinentes para el desempeño futuro en etapas subsiguientes. Además, valoran el fortalecimiento de hábitos de conducta, la contribución en la formación de la personalidad; en líneas generales se centra en recibir una educación integral que los prepare para el futuro.

Contextos educativos en función de la integración de las familias inmigrantes. El contexto educativo del jardín es percibido desde tres puntos de vista: Primero, desde las actividades que determinan la forma de participación e integración de las familias inmigrantes al jardín; entre estas están, las propuestas por el jardín y que promueven su participación; por ejemplo, relacionadas con la celebración de efemérides, actividades pedagógicas con participación de apoderados/as, actividades culturales.

También están las actividades de participación del jardín como comunidad educativa relacionadas con el PEI y con la puesta en práctica del reglamento interno *-medio de integración a la normativa institucional-*. Estas estrategias coinciden con los planteamientos de Epstein, pues son estrategias de involucramientos que promueven: (a) la comunicación bidireccional entre institución y familia inmigrante; (b) el voluntariado mediante el trabajo cooperativo, (c) el aprendizaje en casa, cuando apoya las actividades pedagógicas, desarrollándolas en casa con orientaciones de la educadora de párvulos; es decir, acompañando y dando continuidad al aprendizaje en casa; (d) Otras estrategias de menor incidencia.

En segundo lugar, están las actividades propuestas por los padres y apoderados relacionadas con capacitaciones en oficios a los apoderados/as, por ejemplo, charlas de crianza que son muy útiles. Estas experiencias coinciden con la Crianza *- estrategias de involucramiento-* también planteada por Epstein. Dicha estrategia apunta hacia el apoyo a las familias en la generación de contextos de aprendizaje dentro del hogar.

Está la apreciación que tienen los padres inmigrantes de su participación e integración desde el Proyecto Educativo Integral (PEI) y con la puesta en práctica del Reglamento o Normativa institucional. A pesar de que participan en actividades de integración en el jardín, existe confusión o desconocimiento del PEI; así como escaso conocimiento del Reglamento Interno. Ante esta realidad, es necesario que la institución de educación parvularia promueva espacios de encuentro y establezca estrategias para que las familias de inmigrantes conozcan y se interesen en la participación en el PEI y en la práctica de la normativa institucional.

En función de lo expresado, se puede reconocer por parte del jardín que sí existe una intencionalidad manifiesta en integrar al apoderado/da inmigrante; sin embargo, es pertinente innovar las estrategias de involucramiento. Cuando el apoderado/a inmigrante es invitado/a a participar y lo hace de manera espontánea se produce un encuentro y valoración mutua, situación que impacta positivamente en la educación de niños y niñas y en la familia en general, porque se sienten parte del proyecto institucional, así como de la comunidad educativa.

Para finalizar, a manera de síntesis se establecen los siguientes corolarios:

- En primera instancia, los padres, apoderados/as y familias inmigrantes se enfrentan conjuntamente con sus niños y niñas, a nuevas experiencias de vida con valores, costumbres, patrones sociales y culturales que les son ajenos; en su proyecto migratorio quizás dejaron espacio a incertidumbres que se podían presentar. En un primer momento, se presentan muchas expectativas en las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida; en otros momentos, la de ser aceptados por la sociedad chilena y las posibles estrategias para organizar su supervivencia como familia y asegurar el arraigo a esta nueva tierra, de crear nuevos lazos con sus habitantes. En su encuentro con los ciudadanos chilenos, se confronta a sí mismo ante una posibilidad de reconfigurar su identidad; sin embargo, no es un proceso fácil ya que mantienen vínculos emocionales con lo dejado atrás en sus países: demás familiares, amigos, vecinos, costumbres culinarias, entre otros aspectos.
- El concepto de integración que manifiestan las familias inmigrantes se relaciona con dos aspectos. Por un lado, con la percepción que tienen del proceso educativo vivido por el niño/a y, por otro lado, con la relación propia que han construido con otros/as apoderados/as y con las docentes del jardín, destacando el buen trato de las "tías" con los/as niños/as y también con apoderados/as, que para estos últimos constituye una buena experiencia de vínculo con la institución.
- La mirada que tienen del proceso educativo de sus hijos es positiva, lo cual resulta fundamental, para continuar facilitando el ingreso de los niños y niñas pertenecientes a familias inmigrantes. De acuerdo a su discurso muchos de ellos viven en condiciones

de vulnerabilidad multidimensional, es decir, no solo en lo económico-social y cultural sino también en lo emocional, por lo que promover el ingreso a la educación se hace crucial para revertir brechas socioculturales, sobre todo durante los primeros ciclos de vida, donde se establece su confianza e identidad que en el futuro lo representará.

- Con respecto al vínculo que se ha establecido entre los adultos de la comunidad es relevante destacar que se sienten muy integrados a través de diversas actividades, que el jardín fomenta para ello, por ejemplo, charlas sobre crianza que fueron muy útiles y bien consideradas por las familias entrevistadas. Es así como el jardín desarrolla iniciativas que incorporan la diversidad cultural de las familias y de los niños y niñas que asisten, promoviendo la identidad, respeto, valoración e inclusión efectiva como base y el diálogo entre culturas. Es importante considerar el fin último de dichas familias, que ingresan desde el extranjero, es para conseguir mejores condiciones de vida personal y familiar. En este punto, cabe destacar la doble función del jardín de infancia; es decir, educar en forma integral a los niños y niñas para que se sientan integrados a la sociedad y también brindar al padre o apoderado/a seguridad en el cuidado de sus hijos mientras realiza su jornada laboral.
- Asimismo, es importante precisar que, de acuerdo con los criterios de inclusión en la selección de informantes, se trató de garantizar la participación de al menos un 40% de entrevistados del género masculino, no obstante, solo se contactó un apoderado, equivalente al 6% de la muestra total de los entrevistados, por lo cual las conclusiones en dicha investigación están marcadas desde una perspectiva más bien femenina, propia a su contexto como madres apoderadas extranjeras. Lo anterior, permite obtener una clara conclusión que sitúa al género masculino en aspectos más bien laborales delegando la responsabilidad y participación escolar a la mujer dueña de casa.
- Respecto de describir experiencias de integración de las familias inmigrantes, entre las actividades de integración realizadas en el jardín infantil, se mencionan algunas recreativas (baile, cocina, actuación, día del padre/madre), y otras con un enfoque cultural, como bailes típicos, preparación de alimentos de sus países de origen o utilización de símbolos nacionales. Se habla también de otras instancias informales en que comparten entre apoderados/as y se integran, como cuando esperan la salida de sus

hijos/as. No obstante, se plantea también que tienen poca disponibilidad de tiempo para participar en algunas actividades.

- La poca disponibilidad horaria se identifica como problema al preguntar qué actividades propondrían para fomentar la integración, indicando que se podría resolver llevando a cabo actividades luego del horario de salida. Este es un aspecto que condiciona el nivel de participación presencial de padres y madres es su disponibilidad horaria, aspecto que representa un gran desafío entre la comunidad educativa. A su vez, se habla sobre otras actividades que se identifican como integración, pero parecen ser espontáneas por parte de apoderados/as, como salidas a correr o reuniones de conversación al recoger a sus hijos/as fuera del jardín.
- En general las expectativas del jardín están vinculadas exclusivamente al aprendizaje que puede significar para sus hijos/as, tanto en lo académico como en lo conductual. Pues no se hace referencia a expectativas que tengan que ver con ellos/as como apoderados/as o con su integración cultural.
- En lo que respecta a las expectativas sobre el jardín, lo que más se menciona es el aprendizaje. Sobre esto, se dicen conceptos como "proceso cognitivo" o "cosas pedagógicas". Lo anterior, en algunos casos se ve en relación con la etapa posterior, que es el colegio, esperando que lleguen adecuadamente preparados. Asimismo, se habla también sobre otro tipo de enseñanzas, menos académicas, como las artísticas, o de comportamiento y formación de personalidad, en las que se espera el jardín tenga un rol importante. Junto con ello, se reconoce el rol que ya tiene el jardín para la enseñanza y cuidado de actividades cotidiana y domésticas.
- Desde estos resultados se presenta el desafío de continuar desarrollando estrategias dentro del jardín, para promover la integración de las familias, dirigidas hacia la sensibilización y concientización de los padres y apoderados/as en su rol como primeros educadores.
- Tanto en el ámbito local como nacional se debe atender los problemas como discriminación y xenofobia ya que de no hacerlo se entorpecerán los procesos de adaptación y arraigo social, cultural y económico; pues resulta preocupante que varios de los actores entrevistados aludieran la presencia de estas actitudes y conductas de discriminación y xenofobia desde su permanencia en nuestro país.

- Dado a la masiva incorporación al jardín de padres y apoderados/as de otros países, por el incremento del flujo migratorio en las últimas décadas, se deben crear espacios de reflexión, con la participación de docentes, directivos y demás autoridades educativas, para que se actualicen en el tema de educación e interculturalidad, se sensibilicen y pongan en práctica estrategias y acciones contextualizadas que promuevan la integración de la familia inmigrante; claro está desde la experiencia en el jardín educativo chileno.
- Finalmente, la perspectiva educativa que se construya y asuma, debe ser inclusiva incorporando el contexto socio-histórico particular de cada país, pues, la educación intercultural abogar por la inclusión del otro, a quien consideramos “diferente”. Todos somos diferentes, pero desde las múltiples diferencias podemos reconocernos como iguales en nuestra condición humana. Como sujetos todos de derechos podremos alcanzar una educación de calidad y verdaderamente intercultural.

PROYECCIONES

El desarrollo de esta investigación posibilitó la problematización de un fenómeno educativo que emerge a causa del aumento de los flujos migratorios en el país. Desde esta perspectiva y ante el incremento progresivo de los inmigrantes latinoamericanos durante la última década en Chile, esta investigación abre un foco potente de estudio.

Es fundamental considerar que el proceso que vivencian las familias inmigrantes y su participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas requiere ser abordado desde todas las perspectivas posibles para contribuir a su desarrollo. En este orden, la educación como proceso complejo y de múltiples dimensiones requiere de diversos esfuerzos en investigación; en la medida que se investiga y se logran nuevos hallazgos, surgen otras interrogantes que conducen hacia la indagación de nuevas temáticas de estudio. Ver el mismo problema, pero desde la perspectiva de otros actores; permite abordar diferentes aristas de una misma realidad; por ejemplo, desde la visión de las agentes educativas, desde la visión de padres y apoderados/as chilenos, entre otros.

Conocer en profundidad los fenómenos educativos mediante investigaciones serias profundas y bien fundamentadas abre un compás de posibilidades para fortalecer la educación chilena en sus diferentes niveles, tanto en lo público como en lo privado; particularmente, el fenómeno de inmigración y educación intercultural. Los futuros estudios en esta materia deben apuntalar a los centros educativos y a sus posibles formas de integración, concientización y estímulo a la participación de padres y apoderados/as como copartícipes del proceso de aprendizaje de sus niños y niñas; siempre con proyección a dar respuestas a los desafíos que se presentan tanto en el ámbito familiar, institucional, como en la sociedad chilena en general.

En concordancia con ello, a continuación, se proponen algunas líneas de investigación atinentes para llevar a cabo en futuras investigaciones:

- Una investigación que aborde el currículo de educación parvularia y su pertinencia respecto de la diversidad cultural existente.
- Una investigación orientada a la participación de las familias inmigrantes en el proceso educativo de sus hijos e hijas y la percepción de los docentes.
- Una investigación que indague sobre los significados que otorgan las familias inmigrantes a los aprendizajes que sus hijos e hijas adquieren.
- Una investigación que aborde el impacto que genera la participación de la familia en los aprendizajes y la trayectoria escolar de sus hijos e hijas, desde educación parvularia hasta el ingreso a la universidad.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez F. y Acosta P. (2019, febrero 14). En Chile hay más de 1,2 millones de extranjeros y venezolanos desplazan a los peruanos. Periódico digital *LT LA TERCERA*. Recuperado de <https://www.latercera.com/pulso/noticia/chile-mas-12-millones-extranjeros-venezolanos-desplazan-los-peruanos/528676/>
- Arón, A. M. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello
- Barraza Escamilla, N. (2018). El Currículum, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. Doi: doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032
- Bellolio, A. y Serra F. (2016). Migraciones en Chile: Integración Laboral y Movilidad Social. Fundación Nuevas Contingencias Sociales. Recuperado de <http://www.fundacionnncs.org/>
- Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. Revista de Educación. 339, pp. 119-146. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf .
- Calsamiglia H. y Tusón A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvo, M.; Verdugo, M. y Amor, A (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 99-113.
- Cohen, B. (1992). *Introducción a la Sociología*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Comité para la infancia y la familia (CIF, 2016). *Infancia*. STGO- Ilustre Municipalidad: Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://www.munistgo.cl/?s=+Comit%C3%A9+para+la+Infancia+y+la+Familia+%28CIF%29+>
-
- (CIF, 2019). *Santiago inaugura Jardín Infantil Alternativo Víctor Manuel*. STGO- Ilustre Municipalidad: Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://www.munistgo.cl/santiago-inaugura-jardin-infantil-alternativo-victor-manuel/>
- Constitución Política de la República de Chile [Const. 1980]. Art. 1 Actualizado al 1 de octubre de 2005 (Chile). Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_chile.pdf
- Cornejo, R. y Solórzano, M. (2017). *Estrategias de participación de las escuelas básicas para integrar a las familias inmigrantes: Una comparación entre Chile y Suecia*.

- Avance de Investigación en Curso. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-estrategias-participacion.pdf>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cornejo, R. y Solórzano, M. (s/f). *Estrategias de participación de las escuelas básicas para integrar a las familias inmigrantes: Una comparación entre Chile y Suecia*. Avance de Investigación en Curso. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-estrategias-participacion.pdf>
- Cortés Rojas, I. (2018). *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*. Santiago de Chile, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI oficina Chile. Recuperado de <https://educacionpublica.cl/documento-de-interes-guia-par.a-la-no-discriminacion-en-el-contexto-escolar/>
- Dankhe, G. (1989). Investigación y comunicación. En: C. Fernández-Collado y G.L. Dankhe (comps.). *La comunicación humana: ciencia social*. México, D.F: Mc. Graw-Hill
- Datosmacro.com (2020). Inmigración en Chile. Aumenta el número de inmigrantes en Chile. Portal Digital *Expansión*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/chile>
- Epstein, J. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Serie Familia-Escuela, Producción editorial / Hueders Ltda. Recuperado de http://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Programas_efectivos_de_involucramiento_familiar_en_las_escuelas-Joyce_Epstein.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Galeno B. y Ruiz J. (2017) *Estudio de caso: la escuela como ente socializador en la comunidad migrante*. [Trabajo de Grado de Maestría] Universidad Miguel de Cervantes. Escuela de Trabajo Social. Maestría de Trabajador Social. Chile. Recuperado de <https://www.uncervantes.cl/wp-content/uploads/2019/06/estudio-de-caso-la-escuela-como-ente-socializador-en-la-comunidad-migrante-.pdf>
- Gómez, F. (s/f). *La Diversidad Cultural y sus Desafíos en Chile*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/rp10235mm/home/diversidad-cultural?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas y familias: Estado presente y desafíos pendientes. Chile. *De familias y Terapias*, 9, 107-123

- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. México
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2018). Discriminación racial en Chile: Más blancos y menos sucios, así nos percibimos. Recuperado de <https://www.indh.cl/discriminacion-racial-chile-mas-blancos-menos-sucios-asi-nos-percibimos/>
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018). Síntesis de *Resultados Censo 2017*. Recuperado de <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Integra F. (2005). La importancia de la evaluación en el desarrollo curricular. Serie N°2, Infancia Y Educación
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2013). Documento de Consulta | 2 | Junio 2013. Gobierno de Chile. Chile.
- López, X (2012). Identificación de factores que inciden en la participación familiar en la educación de niños y niñas en edad pre escolar. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Santiago de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113069>
- Marshall C. Y Rossman B. (1999). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks. California, Sage.
- Mendiola y Pérez (2008). La idea de la Educación de Durkheim con motivo de ciento cincuenta aniversarios de su nacimiento. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, vol. 8, núm. 29, 2008, pp. 109-120. Universidad La Salle Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/342/34282911.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC, 2002) Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo. División de Educación General. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Recuperado de https://www.academia.edu/30747605/_Politica_de_Participacion_de_Padres_Madres_y_Apoderados_en_el_Sistema_Escolar
-
- (2017). *Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas*. División de Educación General, Unidad de Apoyo a la Transversalidad.
-
- (2018). *“Bases Curriculares de la Educación Parvularia”*. Subsecretaría de Educación Parvularia ISBN 978-956-292-706-, Santiago, Chile.
- Montessori, M. (2013). El Niño: El Secreto de la Infancia. Reedición de la Primera Edición Editorial Diana, S.A. de México.
- Morong, G. (2018). Migración e interculturalidad: los desafíos de la educación chilena. Blogpost Universidad Bernardo O'Higgins. Recuperado de <https://www.biobiochile.cl/noticias/blogs/blog-ubo/2018/05/02/migracion-e-interculturalidad-los-desafios-de-la-educacion-chilena.shtml>

- Mucchielli A. (2010). “*Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*”. Madrid: Síntesis; 2010.
- Mujica, J. (2004). Los Derechos Humanos de los Migrantes: El único marco de referencia. Recuperado de https://www.fidh.org/IMG/pdf/Mujica_es.pdf
- Poblete, R.; Galaz, C.; Álvarez, M.; Barrera, M. y Yerson, L. (2016). Niños y Niñas Migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana informe final de investigación. España: Docplayer. Recuperado de <https://docplayer.es/56573172-Ninos-y-ninas-migrantes-trayectorias-de-inclusion-educativa-en-escuelas-de-la-region-metropolitana-informe-final-de-investigacion.html#download> tab content
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del Discurso Modos de abordar materiales de archivo* El análisis del discurso como campo interdisciplinario. Santiago de Chile, Chile: Arcos Editos Recuperado de http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/ARNOUX-Elvira-El-an%C3%A1lisis-del-discurso-como-campo-interdisciplinario_Cap1.pdf
- Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje de los hijos*. Tesis Doctoral, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en colaboración con Universidad de Estocolmo, Suecia.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2015). Informe Sobre las Migraciones en el Mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad. Unidad de Publicaciones, Organización Internacional para las Migraciones. Ginebra, Suiza. Recuperado de <https://www.iom.int/es/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2015>
- _____ (OIM, 2019). Informe Sobre las Migraciones en el Mundo 2020. OIM-ONU Migración. Recuperado de <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>
- Paillé P. (1994). *L'analyse par theorisation ancrée*, Cahiers de recherche sociologique.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y Racismo: Experiencias de la Niñez Peruana en Santiago de Chile. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. *Si Somos americanos* [Online].12 (1) p.75-99. Recuperado de <Http://Dx.Doi.Org/10.4067/S0719-09482012000100004>.
- Pavez, I. y Lewin, K. (2014). Infancia e inmigración en Chile: hacia un estado del arte. Revista AMMENTU, Bollettino Storico, Archivistico Consolare del Mediterraneo (ABSAC), (4). Centro Studi Sea. Recuperado de https://www.academia.edu/24503350/Infancia_e_inmigraci%C3%B3n_en_Chile_hacia_un_estado_del_arte

- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, O. (2015). *La Investigación Cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas ti*. Ediciones PYDLOS. Cuenca, Ecuador.
- Pérez Contreras, M. (2005). Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 38 (113), 845-867. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332005000200009&lng=es&tlng=es.
- Pérez C. Y Rahona M. (2009). *La inmigración en el sistema educativo español y sus implicaciones para la política educativa*. En inmigración y políticas sociales. Edición SGU, Bellaterra.
- Piñuel J. (2002). *Epistemología, Metodología y Técnicas de Análisis de Contenido*. Estudios de Sociolingüística, pp.1-42. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.investigacioncualitativa.cl/2008/02/anlisis-de-contenido.html>
- Poblete, L. y Galaz, C. (2017). *Políticas educativas y migración en Chile: el largo camino hacia la inclusión*. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab088.pdf>
- Portes, A. (2011). *Migración y desarrollo: un intento de conciliar perspectivas opuestas*. Revista Nueva Sociedad (233), mayo-junio. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/migracion-y-desarrollo-un-intento-de-conciliar-perspectivas-opuestas/>
- Salas, N. del Río, F, Kong & San Martín, C. (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Santamaría, E. (2002). *Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Barcelona, España. Paper 66. Pp. 59-75.
- Seremi (2005). Discurso SEREMI de Educación, inicio año preescolar – abril 2005.
- Silva, M. (2001). *La Innovación Curricular en el Contexto de la Cultura Escolar*. Esbozo preliminar. Revista Pensamiento Educativo. (29) pp. 231-244.
- Stake R. (1994). *Investigación con Estudio de Casos*. Ed. Morata. SRL. 3 ° Edición 2005 Madrid. Colección Manuales Traducción RocFillela. ISBN 84-711-2422-X.
- Stefoni, C.; Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación Intercultural en Chile: un marco para el análisis. *Revista Estudios Internacionales* (185). Pp. 153-182. Instituto de Estudios Internacionales-Universidad de Chile.
- Superintendencia de Educación de Chile (SUPEREDUC, 2016). *Discriminación en la Escuela: Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación*.

(SUPEREDUC, 2019).

Participación de la Familia en la Comunidad Educativa: compromiso y responsabilidad compartida. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/participacion-de-la-familia-en-la-comunidad-educativa-compromiso-y-responsabilidad-compartida/>.

Trujillo, C.; Naranjo, M.; Lomas, K. y Merlo, M. (2019). *Investigación Cualitativa*. Editorial Universidad Técnica del Norte UTN. Red de Ciencia Naturaleza y Turismo RECINATUR, Valdivia Chile

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011). Manual de Gestión para directores de instituciones educativas. Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Manual%20de%20Gesti%C3%B3n%20para%20Directores%20de%20Instituciones%20Educativas.pdf>

Valles M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. Madrid: Editorial Síntesis

Van Dijk, T. (2013). Racismo Cotidiano y Política Intercultural. En: R. Zapata y G. Pinyol (comp). *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 114-115). Universitat Pompeu Fabra Barcelona-España. GRITIM-UPF Policy Series, n°. 1. Recuperado de http://www.upf.edu/gritim/_pdf/MANUALgritim.pdf

Vasilachis, I. (2006). La investigación Cualitativa. En: I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona. España: Gedisa Editorial. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>

Yin R (1984). *Case study research: Desing and methods*, Londres.