

Inclusión educativa de niños y niñas migrantes haitianos

Inclusive Education of Haitian Migrant Children

Camila Jaramillo^a
María José Córdova^b

^a Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
crjaramillo@uc.cl

^b Junta Nacional de Jardines infantiles, Chile.
marijoooo28@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer las representaciones sociales de educadoras y técnicos de párvulo, sobre la inclusión educativa de niños/as migrantes haitianos. A través de un estudio de caso de un jardín infantil y la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se observa una falta de prácticas inclusivas por parte del personal educativo y del establecimiento hacia los párvulos y a sus familias, siendo las mayores barreras para el proceso de inclusión, la diversificación curricular, las prácticas pedagógicas y la barrera lingüística. En Chile, existen políticas públicas que aseguran la incorporación de migrantes haitianos al sistema educativo en educación inicial, pero éstas no aseguran una educación de calidad, participativa e inclusiva. La gran mayoría de las investigaciones sobre procesos de inclusión de estudiantes migrantes haitianos se centra en niveles de educación básica y media, a diferencia de la escasa investigación en educación inicial. Por lo tanto, es necesario analizar los procesos de inclusión educativa en este nivel educativo.

Palabras clave: educación inicial, migración, representaciones, inclusión.

ABSTRACT

The objective of this article is to know social representations of teachers and technicians of an early childhood institution, about educational inclusion of Haitian migrant children. Through semi-structured interviews, it is observed a lack of inclusive practices from teachers, technicians and the institution to Haitian children and their families, being the biggest barrier for inclusion, the curricular diversification, teachers' educational practices and language barriers. In Chile there are public policies that ensure access to the early childhood education system for Haitian migrants, but these policies don't guarantee quality, participation and inclusion in education. Most of the research on the inclusion processes of Haitian migrant students focuses on basic and secondary education levels, unlike the scarce research on early education. Therefore, it is necessary to analyze the processes of educational inclusion at this educational level.

Key words: early education, migration, representations, inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, el constante desplazamiento de la población migrante ha generado una mayor diversidad en los países de destino, cambiando la composición social, cultural, lingüística, etc. Del mismo modo la migración involucra amenazas y oportunidades, para los países y sus sociedades, por lo tanto, Chile como nación receptora de migrantes se enfrenta a una nueva realidad debiendo asumir desafíos para abordar esta situación. En Chile la matrícula de estudiantes migrantes haitianos en el sistema educativo corresponde a un 4% y son uno de los grupos estudiantiles que más ha aumentado su matrícula, entre 2014-2019 en más de un 600% (Servicio Jesuita Migrante et al., 2019; MINEDUC, 2018a). La mayor parte de los estudios e investigaciones nacionales en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en el sistema educativo chileno, están centrados en educación básica y media, en específico las investigaciones sobre educación en estudiantes migrantes haitianos han abordado temáticas de derechos, inclusión educativa, representaciones del sistema escolar, racismo, trayectorias educativas, interculturalidad, propuestas de prácticas y experiencias, debilidades en formación docente sobre interculturalidad e inclusión (Stefoni et al., 2020; Pavez et al., 2020; Poblete, 2018; Stang et al., 2019; Riedemann y Stefoni, 2015; MINEDUC, 2018b), ante esto determinamos la relevancia de estudiar lo que acontece con respecto a los procesos de inclusión de estudiantes migrantes, pero no en educación básica o media, sino que, a nivel de educación inicial, específicamente a través de un estudio de caso en un jardín infantil de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y con la primera infancia.

En JUNJI cada año se presentan datos a nivel nacional sobre la matrícula de los niños y niñas que asisten en sus jardines infantiles, el año 2018 presenta una matrícula de 3.534 niños y niñas migrantes de diversas nacionalidades tales como; Perú, Venezuela, Bolivia, Colombia, Argentina, Ecuador, Haití. Siendo el 16,6% migrantes haitianos, cabe destacar que el 4.8% de los migrantes haitianos vive en la región metropolitana (MINEDUC, 2018a). Con respecto a lo anteriormente expuesto, JUNJI entrega orientaciones sobre educación intercultural y procesos de inclusión, que están orientadas a niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios y/o con necesidades educativas especiales, y no referidas a la población migrante haitiana. Además, cabe agregar que la realización de adaptaciones curriculares y planificaciones diversificadas se realizan dependiendo del sello de cada jardín, dándole prioridad a lo medioambiental, artístico, intercultural entre otros.

En el marco de la Reforma Educacional en Chile, las políticas de Inclusión en educación (Ley 20.845, 2015) presenta un enfoque que reconoce y garantiza el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación de todos los niños las niñas y sus familias en las comunidades educativas. Estas tres condiciones son componentes del derecho a la educación y desde este punto no pueden estar ausentes. Es por tanto relevante, que los jardines y el nivel educativo inicial deba construir una cultura inclusiva, creando una comunidad educativa segura, acogedora y estimulante, desarrollando valores inclusivos y que estos sean compartidos y transmitidos por todos los miembros de la comunidad (Booth et al., 2015).

Dentro de los factores relevantes para el logro de una educación inclusiva están las representaciones sociales, ya que acorde a lo que elabora Moscovici (1979), estas conciernen al conocimiento del sentido común, son percepciones, construcciones, que permiten interpretar acontecimientos y las relaciones sociales, entre individuos y grupos

con el mundo y los demás, que se forjan por la interacción y contacto con los discursos que circulan en el espacio público y que se encuentran inscritas en el lenguaje y las prácticas (Jodelet, 2000). Por tanto, las representaciones sociales son relevantes para el estudio de la implementación de una educación inclusiva.

Dado entonces que las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa, del mismo modo surgen códigos, valores, clasificaciones, formas de interrelación, donde se origina la conciencia colectiva, donde los sujetos se rigen por límites y por normas para actuar dentro de la sociedad (Araya, 2002). Ante esto es de relevancia determinar si estas representaciones son positivas o negativas inciden de cierta forma en las prácticas educativas cotidianas, generando diferentes escenarios en los procesos de inclusión educativa.

En resumen, al conocer las representaciones sociales, se podrán conocer los procesos de construcción del pensamiento social que el equipo educativo posee sobre la inclusión educativa de las y los niños/as migrantes haitianos, y de cómo este equipo construye la realidad y sus prácticas a partir de estas creencias, valores, opiniones, visiones y el conocimiento del sentido común para actuar frente a la inclusión educativa. Lo que permitirá conocer sobre los procesos educativos inclusivos de los niños y niñas en el jardín infantil, sobre su acceso a la educación, la barrera idiomática, sobre la adaptación y diversificación curricular, y los desafíos que se observan ante estos procesos en educación inicial. Por lo que el objetivo de este estudio de caso es conocer las representaciones sociales del equipo educativo del jardín infantil sobre la inclusión educativa de niños y niñas migrantes haitianos.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

Los procesos de educación inclusiva deben permitir responder a la diversidad de todos los estudiantes, por medio de una mayor participación en el aprendizaje y actividades culturales, reduciendo así la exclusión del sistema educativo. Lo que implica modificaciones en los contenidos, enfoques y estrategias para abarcar y apoyar a todos los niños/as, especialmente a niños migrantes que ingresan a la educación inicial ya que el apoyo en el aprendizaje del idioma es esencial para su educación (UNESCO, 2005, 2015). En suma, se debe tener claridad ante las definiciones que implican el proceso de inclusión educativa, la inclusión busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, entendiendo la participación como la calidad de la experiencia educativa mientras se encuentran en la escuela, valorando su bienestar personal y social (Ainscow y Echeita, 2011).

A lo largo del tiempo las escuelas en Chile se han caracterizado por la desigualdad, inequidad y la exclusión social (PNUD, 2017). Si tenemos escuelas desiguales e inequitativas, entonces la sociedad seguirá conformándose por relaciones dispares (Dubet, 2005). Por lo tanto, la educación inclusiva transforma los paradigmas educativos, cambiando de enfoque de una educación homogeneizadora a una educación que se basa en la heterogeneidad. Esta transformación de paradigma pretende proporcionar una educación de calidad, respondiendo a la diversidad de necesidades educacionales de los alumnos y alumnas (Blanco, 2006). Para hacer frente a estos planteamientos, durante las últimas décadas ha cambiado la conceptualización de la educación inclusiva, desde focalizarse en

los estudiantes con alguna disparidad autoevidente como la discapacidad, a una educación inclusiva que se plantea como prácticas centradas en la atención de la diversidad de todas y de todos, no solo de niños y niñas, jóvenes con necesidades educativas especiales (Infante, 2010). Es decir, es posible observar un tránsito desde la educación especial hacia la educación general.

La UNESCO (2007) plantea la concepción y aplicación de un enfoque de la educación basada en los derechos humanos, abordando tres dimensiones; El derecho a tener acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el respeto por los derechos humanos en la educación. La primera hace referencia al compromiso de asegurar el acceso universal, adoptando las medidas necesarias para llegar a los niños y niñas más vulnerables, por lo que es necesario que las escuelas estén disponibles y accesibles para todos y todas. La Segunda es asegurar una educación de calidad, hace referencia a la pertinencia del programa de estudios, la función de los docentes, y los valores del entorno de aprendizaje, Estos deben proveer una educación que promueva aprendizajes significativos para todos sus alumnos y alumnas. La tercera el derecho al entorno de aprendizaje se refiere al respeto de la identidad, autonomía e integridad, equilibrando el aprendizaje y la participación, enfatizando los logros de aprendizaje y la socialización. Enfocándonos en la segunda dimensión “Educación de Calidad” se establece un marco general de obligaciones para asegurar una educación que promueva el desarrollo óptimo de los niños y niñas. Esta educación debe girar en torno al niño y debe ser favorable para su habilitación en las competencias de la vida, además debe tener un programa de estudio amplio, pertinente e integrador. De igual forma el aprendizaje y la evaluación debe proporcionar diversas metodologías interactivas para generar ambientes estimulantes y participativos, respetando en todo momento la autonomía de los niños y niñas para que éstos sean contribuyentes de sus propios aprendizajes, y por último se deben crear entornos de aprendizajes que no resulte hostil y que sean seguros y saludables, además estos entornos de aprendizajes deben ser acogedores y protectores teniendo presente las diferencias sociales de cada niño y niña.

En Chile, con la vigencia de la Ley de inclusión 20.845 (2015) se pretende dar solución a los problemas surgidos en la educación chilena, ya que está orientada a construir una educación de calidad para todos y todas, focalizándose en la aceptación de la diversidad, reconociendo y garantizando el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y sus familias en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, surgen situaciones problemáticas cuando los niños, niñas y sus familias migrantes no reciben procesos de enseñanza de calidad por no hablar el idioma del sistema escolar, ni la lengua de instrucción, lo que genera grandes dificultades para incluir alumnos que provienen de culturas diferentes y garantizarles un proceso de enseñanza efectivo, sumado a la existencia de la barrera lingüística, que obstaculiza el acceso a los conocimientos y los procesos de comunicación en el aula (Pavez-Soto et al., 2018; Campos, 2019; Stang et al., 2019; Poblete, 2018).

Las condiciones que facilitan y promueven una escuela inclusiva son: la incorporación de la inclusión educativa en distintos niveles del Proyecto Educativo Institucional (PEI), favoreciendo un trabajo con un enfoque inclusivo, con un currículum universal flexible, accesible e inclusivo para responder a las diversas necesidades de los estudiantes y sus contextos; la participación de un currículum en común que potencia los aprendizajes académicos y las competencias requeridas para la convivencia de la comunidad educativa desde la diversidad y el respeto (MINEDUC, 2015; Booth et al., 2015). Sin embargo, se

han observado diversos conflictos en los docentes para generar un proceso de enseñanza efectivo, sumado a la falta de herramientas pedagógicas, planes de acogida, planes de capacitación o iniciativas a nivel legislativo. Adicionalmente, que algunos docentes no poseen las herramientas adecuadas para la inclusión de niños y niñas migrantes, reaccionando sobre la diversidad presente en sus salas, negando las diferencias a través de un trato igualitario e indicando las diferencias en aspectos problemáticos y deficitarios (Kaluf, 2009; Jordán, 1994; Poblete, 2018).

A nivel nacional, diversas investigaciones abordan los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes haitianos a nivel escolar, en el sistema educativo chileno, principalmente en niveles de educación básica y media. Se han pesquisado diversas situaciones, visiones y discursos racistas por parte de estudiantes y docentes, hacia estudiantes afrodescendientes (Riedemann y Stefoni, 2015; Stefoni et al., 2020). Como también se ha observado la generación de barreras, primeramente, debido al idioma, lo que deriva en dificultades de comunicación entre el equipo educativo y la comunidad escolar, ya que no se han implementado ni desarrollado políticas de acogida y de trabajo con los niños y niñas migrantes y sus familias (MINEDUC, 2018b; Poblete, 2018).

La inclusión es un proceso que orienta a aumentar la participación de todos los alumnos/as, el currículo y las comunidades escolares. Para llevar a cabo la inclusión, los establecimientos educativos deben analizarse críticamente para mejorar los aprendizajes y la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000). Sin embargo, se han encontrado casos en donde existen escasos intentos de utilizar estrategias didácticas para que estudiantes cuya lengua materna es el creole, y éstos logren aprender el español, pero que están centradas solamente en la oralidad, retrasando así la adquisición de los ejes de lectura y escritura del idioma (Campos, 2019). Ante esto la importancia de implementar estrategias y prácticas inclusivas que logren que todos los niños y niñas adquieran un lenguaje común, de forma de poder comunicarse, acceder a los aprendizajes y participar de su proceso educativo. En suma, entonces el ámbito lingüístico la principal barrera que dificulta la inclusión de los niños y niñas haitianos a nivel educativo, sumado a la falta de estrategias diversificadas utilizadas en el aula y en la misma comunidad educativa, que influyen en la participación de los niños, niñas y sus familias.

El hecho de considerar la diversidad de los alumnos en el proceso educativo es una condición esencial para el logro de una educación de calidad. En donde las respuestas que surjan para responder a esta diversidad provienen de la escuela como un conjunto de decisiones y medidas que aseguren el acceso, la participación y los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, donde además se encuentran barreras en la política educativa, donde el uso de las adaptaciones curriculares es adoptada cuando el estudiante ya ha manifestado dificultades para aprender, es reservada solo para alumnos con necesidades educativas especiales y en su mayoría se elaboran como programas paralelos que distancian al estudiante de las metas educativas comunes (Duk y Loren, 2010).

Blanco (2006) plantea como características de un currículum inclusivo y universal, las competencias y habilidades individuales de los estudiantes, permitiendo diversos estilos de aprendizaje, que sean flexibles para que responda a las necesidades del estudiante y la comunidad, estableciendo apoyos a los docentes para la implementación del plan curricular. Unas de las estrategias utilizadas para responder a la diversidad de los alumnos presentes en el aula son las adecuaciones curriculares, éstas son los cambios a los diferentes elementos del currículum, son los ajustes en la programación del trabajo en el aula, considerando

las diferencias individuales como los estilos de aprendizajes de los estudiantes, para asegurar la participación, permanencia y progreso en el sistema educativo. Otra estrategia es la diversificación de la enseñanza la cual constituye una oportunidad para que todos los estudiantes participen, desarrollen sus capacidades y aprendan.

La participación en los procesos de enseñanza aprendizajes implican dos elementos; la acción participativa y la participación en sí misma, refiriéndose que las personas se sienten partícipe de las actividades escolares cuando son implicados y aceptados, colaborando y respetando activamente en la toma de decisiones. Conjuntamente la participación es un diálogo con otras personas, basándose en la igualdad y donde se reflexiona acerca de las diferencias de estatus y poder, ésta se incrementa cuando al relacionarse con otros se refuerza la identidad de cada uno, y son valorados y aceptados por quienes son (Booth et al., 2015).

Todo lo anteriormente expuesto, sumado al conocimiento de las representaciones sociales del equipo educativo, nos entregará la posibilidad de comprender las interacciones de las prácticas pedagógicas y el discurso, que se generan al mismo tiempo (Araya, 2002). Ya que, a partir de las creencias, opiniones, valoraciones sobre inclusión educativa, que tienen educadoras y técnicos del jardín infantil, se podrá determinar de qué forma se construyen las prácticas pedagógicas en este centro educativo basados en las representaciones sociales.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, su foco central es el análisis cualitativo para buscar significados, permitiendo profundidad, densidad y extensión (Ruiz, 2012). La perspectiva metodológica utilizada se enmarca en la hermenéutica, la cual nos permite recuperar relatos desde el mundo de la vida cotidiana de la escuela y convertirlos en textos escritos, para en una segunda etapa, entrar en niveles de interpretación que delinean un cambio desde lo más superficial a lo más profundo (Ríos, 2013).

El estudio es de carácter transversal y descriptivo, donde se busca determinar las características, perfiles, representaciones del personal educativo del establecimiento e interpretarlas. La elección del jardín participante fue por conveniencia, el cual es un jardín infantil que pertenece a la red JUNJI de la Región Metropolitana, en la comuna de Lo Espejo. El personal del establecimiento está conformado por 1 directora, 6 educadoras de párvulos y 14 técnicos en atención de párvulos, atendiendo una población de 134 niños/as, cuyas edades fluctúan entre los 3 meses y 3 años 11 meses, los cuales están divididos en 6 niveles de atenciones: 1 Sala cuna menor, 2 salas cunas mayores, 2 niveles medios, 2 niveles medios menores y 1 nivel medio mayor. Específicamente en el Jardín hay una matrícula de 15.6% de niños/as migrantes haitianos, donde en sala cuna menor hay un 100% de matrícula de niños/as migrantes haitianos.

Los instrumentos y técnicas utilizados corresponden a técnicas de recopilación de información por medio de entrevistas en profundidad y semiestructuradas. Las cuales permiten captar la realidad tal como la ven, la viven y la construyen los propios individuos (Ruiz, 2012). La entrevista individual semiestructurada se realizó con formato semi abierto en forma de guía, donde la entrevistada responderá a ellas libremente, teniendo como expectativa que las entrevistadas expresan sus puntos de vista (Flick, 2007). La pauta de entrevista fue validada por expertos del área de la educación inclusiva, y además se solicitó

autorización a la institución JUNJI para transparentar los procesos de la investigación, y autorizar las entrevistas presenciales en el jardín a las Educadoras y Técnicos en Párvulos, donde se entrevistaron a las participantes y fueron grabadas en audio, además solo fueron seleccionadas las educadoras y técnicos que tengan en su sala niños/as migrantes haitianos.

Las técnicas para analizar los datos fueron en primer lugar realizar la transcripción y codificación de las entrevistas grabadas, en segundo lugar, se construyó una matriz de análisis de datos para los procesos de interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas. Las participantes del estudio fueron 8 personas, en específico se realizaron 8 entrevistas semi-estructuradas, a 3 Educadoras de Párvulos y a 5 Técnicos de Párvulos.

Las dimensiones de análisis utilizadas para las entrevistas y sus transcripciones tienen relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pueden estar impidiendo la entrega de una educación de calidad a los niños y niñas migrantes haitiano, en base a lo anterior y al objetivo del estudio se generaron tres dimensiones de análisis: la primera dimensión de análisis hace referencia a la disposición del personal educativo a la creación e implementación de políticas inclusivas. La segunda dimensión es identificar la importancia que el equipo educativo concede a la implementación de la diversificación curriculares, y la tercera dimensión es determinar la valoración que presenta el equipo educativo en la generación de estrategias de participación en los procesos educativos.

En cuanto a los aspectos éticos, las entrevistadas firmaron un consentimiento informado sobre la investigación, donde se les garantiza sus derechos como participantes, se les explica de forma transparente los procesos en los que participaran, la seguridad y confidencialidad de sus datos.

4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados del estudio, en base a los análisis del discurso, se presentarán en temas según las dimensiones y objetivos propuestos. En específico cada una de estas dimensiones fue obtenida de forma deductiva, las cuales son: disposiciones para la implementación de políticas inclusivas, importancia de la diversificación curricular y valoración de la participación en procesos educativos.

4.1. IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS ORIENTADAS A LOS NIÑOS/AS MIGRANTES

Las políticas educativas inclusivas deberían ser sistémicas, que involucren todos los componentes de un sistema educativo, currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiamiento (Echeita, 2008). Según los datos recopilados a través de las entrevistas, podemos visualizar que a modo general todas las entrevistadas indican la importancia de implementar una política educativa inclusiva en el establecimiento debido a la alta matrícula de niños y niñas hijos de migrantes haitianos, sin embargo, hay una falta de orientaciones para lograr un enfoque educativo inclusivo, se evidencia en el siguiente relato:

Si, es muy necesaria, eh por la variedad de... porque hay niños de distinta nacionalidad, distinto color, por eso eh no solo eh como se dice, no sólo igual, sino que también incluir, ósea sentir que todos son iguales, por ejemplo si todos son iguales, necesitan todos lo mismo, y la inclusión es que se dé a los que necesitan realmente (Entrevistada 7).

Otra entrevistada señala que el enfoque actual del jardín está más orientado a la integración y no a la inclusión como tal:

El enfoque no es muy amplio, encuentro yo, están...están...como que hay niveles (sala cuna, niveles medio) como que todavía no se sensibilizan tanto en relación a eso, he... debería como un enfoque más de inclusión pero es más de integración... porque no hay ninguna orientación clara, nunca nos han dado, tampoco han hecho capacitaciones así como de la JUNJI, mandar a alguien para que después lo baje al jardín, entonces estamos como lo que sabemos no más, a la fe (Entrevistada 4).

A partir de las entrevistas, es posible sostener que existe una buena disposición por parte del personal educativo para promover políticas inclusivas orientadas a niños y niñas migrantes. Como señala esta educadora:

Sí debería haber una, porque hablamos de la diversidad, pero no hablamos de familias migrantes que al final, con el tiempo yo creo... que vamos a tener más migrantes que chilenos, entonces tiene que haber un punto de trabajo específico y acciones a realizar específicas para esas familias (Entrevistada 4).

De acuerdo con lo que señala esta educadora, es importante considerar la diversidad de los párvulos desde las políticas instituidas en el PEI, pues desde UNESCO (2005) establecen políticas públicas de respetar el derecho a la identidad que posee cada niño y niña, identidad cultural que cada familia migrante haitiana transfiere a sus hijos e hijas, aunque no estén en su país de origen. Así mismo otra de las políticas es entregar una educación pertinente a las necesidades e intereses de cada párvulo, promoviendo aprendizajes significativos y que éste sea partícipe de ellos. Debido a la alta cantidad de matrícula de párvulos migrantes e hijos de migrantes, se debe entregar una educación con un enfoque inclusivo en el trabajo educativo, garantizando el acceso, el aprendizaje y la participación de todos/as, incorporando los principios de presencia, reconocimiento y pertinencia, que permiten orientar a los establecimientos para el diseño de cambios inclusivos en la propuesta educativa.

...Esto comenzó de a poco, un año llegaban 2, y no solamente migrantes haitianos, niños peruanos, niños venezolanos, entonces uno no sabe la diversidad que va a tener cada año, entonces en el PEI deben estar porque ya es parte de nuestra realidad, y eso también es inclusión (Entrevistada 1).

En el jardín infantil investigado se puede visualizar como declara esta entrevistada, que no se han realizado cambios en los procesos educativos con la llegada de los migrantes. Para esto el jardín infantil aparte de garantizar el acceso en su PEI como lo establece, debe incorporar el aprendizaje y la participación de todos los párvulos y sus familias en la comunidad educativa. Esto toma vital importancia debido a que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser políticas sistémicas, que involucren a todos los componentes del sistema educativo (Echeita, 2008). Tal como lo afirma la entrevistada anterior, que indica que se deben generar cambios desde el PEI, sensibilizando y capacitando al personal educativo para facilitar la labor educativa.

El equipo educativo del jardín infantil debe gestionar los apoyos necesarios para que los alumnos y alumnas progresen y participen en igualdad de condiciones en los procesos de enseñanza aprendizajes, garantizando una educación sin discriminación, porque en los discursos del personal educativo se concluye que se han generado barreras idiomáticas, como lo indican las siguientes entrevistadas:

Sí por supuesto, es muy importante, porque nosotros no tenemos los conocimientos, entonces eso dificulta un poco la tarea que trabajamos con los niños porque no entendemos a las mamás (Entrevistada 2).

...Pero los que hay más son los haitianos, entonces ellos son los que están ingresando más, pero de que necesitamos apoyo si, por el mismo tema del lenguaje, que ellos nos entiendan y nosotras entenderlos, y porque aunque digan que ellos se tienen que adaptar a nosotros, igual puede ser compartido como el conocimiento (Entrevistada 3).

Las barreras que se pueden identificar en el jardín infantil se refieren a la dimensión de la cultura de la institución educativa. Estas barreras culturales están definidas en las instituciones y tiene relación con las representaciones que poseen los diferentes equipos educativos presentes en el jardín, sobre creencias, actitudes, valores y las formas de relacionarse entre sí, conjuntamente pueden referirse al conocimiento y percepciones hacia los niños, niñas y sus familias que vivencian situaciones de exclusión educativa (Booth et al., 2015). Así como afirma las siguientes entrevistadas se han generado situaciones de discriminación, en la dimensión cultural ya que el personal educativo posee representaciones que no le otorgan valor a la cultura haitiana presente, por no comprender su idioma.

Mire yo he visto personas que le dicen haitianitos, que parecen pestes, o pierden la paciencia porque no le entienden a las personas, no buscan estrategias para comunicarse, entonces como que pierden la paciencia y ya los discriminan (Entrevistada 7).

...yo creo que nosotros como equipo tenemos que trabajar por ellos, y entender su realidad (Entrevistada 3).

... Se sabe poco, porque hay momentos en que no se les entiende, hay que buscar estrategias para entender a las personas (Entrevistada 7).

Creo que el equipo de sala... tiene un enfoque integrador, porque no cuentan con muchas herramientas para hacer una inclusión, pero estamos súper dispuesta a cambiar esta situación. (Entrevistada 4).

De acuerdo Melero (2012) la educación inclusiva es un proceso para aprender vivir con las diferencias de las personas, un proceso de humanización, un acto de respeto, participación y convivencia. Desde la cultura escolar la educación inclusiva exige de estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas para que no sean prácticas segregadoras y sean prácticas más humanizantes. A través del relato en las entrevistas se puede concluir que el personal educativo, está dispuesto a cambiar sus prácticas educativas

segregadoras, donde logran identificar algunas las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los niños y niñas migrantes o hijos de migrantes haitianos, surgiendo un compromiso ético.

4.2. LA IMPORTANCIA QUE LE OTORGA EL EQUIPO EDUCATIVO A LAS DIVERSIFICACIONES CURRICULARES

Un currículum diversificado es el que reorganiza la estructura curricular, involucrando adaptaciones en los subsectores, contenidos y distribución del tiempo de enseñanza (Duk y Loren, 2010). Sin embargo, en el jardín las entrevistadas señalan que existen diferencias en el ritmo de aprendizaje de niños chilenos y los de procedencia haitiana, apuntando al lenguaje como un ámbito que se encuentra muy disminuido. Ante esto se observan preconcepciones y prejuicios sobre el rendimiento y desarrollo que van a tener los niños/as en diferentes áreas pedagógicas, como lo que se indica a continuación:

No es igual, porque eh debería que ser igual, pero siento que igual ellos van un poquito atrás en cuanto al lenguaje, una por la poca comprensión que todavía está como débil (Entrevistada 8).

Diferencias en el aprendizaje... yo creo que más que diferencias, tienen un poquito de obstáculos en algunos casos...la comunicación más que nada, porque por discriminación no, y a todos se les enseña de la misma forma, se le entrega las mismas experiencias de aprendizaje, es decir: La diferencia puede ser...una de las causas puede ser el lenguaje más que nada (Entrevistada 4).

Bueno, en algunas cosas sí, hemos notado que hay niños que tienen por ejemplo; problemas un poco en el desarrollo motor, porque por ejemplo yo creo que se debe a que ellos, como su cultura es distinta a la nuestra, ellos lo tienen un poquito más aprensivos, por ejemplo ellos siempre son niños que están en los brazos, yo creo que también se debe a que ellos, como podría decirlo que no suene tan feo, como ellos vienen de su país, del subdesarrollo donde es más grande, entonces la alimentación, la falta de esta y todo eso hace que el niño no logre desarrollarse en su tiempo, por ejemplo acá tenemos niños de 1 año y que parecen bebés, entonces ellos son más atrasados en la parte motora, incluso en el lenguaje, quizás se les dificulta por lo mismo, hablan dos idiomas, o sea están introduciéndose al segundo idioma, que es español, entonces creo que eso les ha dificultado un poquito, quizás por eso van más atrasados (Entrevistada 2).

Según los relatos de las participantes, se señala y se asume que los niños y niñas al estar aprendiendo un segundo idioma, tienen un retraso con respecto a sus compañero/as de otro origen cultural, siendo que el bilingüismo en sí no produce retrasos en contenidos escolares, sino que todo lo contrario produce un enriquecimiento cognitivo y de la función ejecutiva, además de beneficios intelectuales y ventajas sociales (Lambert, 1981; Bialystok, 2017; Guiberson, 2013; Hartanto et al., 2018) por lo que se observan neuromitos y concepciones erradas sobre el aprendizaje bilingüe (Ferreira, 2018). El proceso de desarrollo bilingüe del lenguaje conlleva a diferencias en el crecimiento de vocabulario respecto a los niños

monolingües, en específico se ha descrito que este desarrollo en bilingües es más lento debido a la exposición a dos idiomas, y que diferentes contextos de exposición, en cuanto a calidad, cantidad de input y oportunidades de output generan diversos resultados en niños pequeños bilingües (Hoff, 2017).

Otro hallazgo relevante es que las entrevistadas observan la diversidad de aprendizajes en los procesos de enseñanza de los párvulos haitianos y lo relacionan a su condición de migrantes. A partir de la siguiente declaración se puede visualizar que el equipo educativo realiza diversificación curricular cuando existe un diagnóstico médico de alguna necesidad educativa especial (NEE) de un párvulo, y no realizan adecuaciones curriculares para atender la diversidad de niños y niñas migrantes presentes en el aula. Además, se observa un desconocimiento sobre el desarrollo bilingüe del lenguaje en los niños/as que están aprendiendo otro idioma. En este sentido existe evidencia que sostiene que niños que están aprendiendo dos idiomas necesitan prácticas y estrategias orientadas al desarrollo del lenguaje, de acuerdo a revisiones de literatura existentes en el área (Hammer et al., 2014; Dixon et al., 2012) se ha descrito que se requiere de condiciones óptimas para la adquisición de L2 en contexto educativo, desde propiciar contextos de aprendizaje, objetivos pedagógicos, formación docente, calidad y tiempo de la instrucción para que estudiantes logren adquirir un segundo idioma, por la relevancia que tiene en las trayectorias educativas de estudiantes migrantes y en el rendimiento académico posterior.

Finalmente, de acorde a lo que indica otra participante respecto a las adecuaciones curriculares:

O sea... adecuaciones curriculares en la sala... de acuerdo a las necesidades! En el caso de los niños que son haitianos, como están todos en el mismo proceso de hablar, se le está enseñando el lenguaje Normal, de acá de Chile, pero con la niña NEE obviamente tengo que hacer adecuaciones (Entrevistada 4).

En consecuencia, se observa que no se están realizando estrategias ni prácticas inclusivas para estos niños y niñas que están en un proceso bilingüe de adquisición del lenguaje, donde se invisibilizan del proceso educativo, generando desigualdad de oportunidades en las prácticas educativas, al distinguirlos de niños con NEE. Dar respuestas a las diversas necesidades educativas presentes en el aula, es una condición esencial para el logro de una educación de calidad (Duk y Loren, 2010).

4.3. VALORACIÓN QUE TIENE EL EQUIPO EDUCATIVO SOBRE LA PARTICIPACIÓN

La participación involucra el diálogo con otros basado en la igualdad, la cual ocurre cuando una persona participa en una acción participativa y además se siente implicada y aceptada (Booth y Ainscow, 2000). Con respecto a esto, encontramos lo siguiente:

Que participen en todas las actividades que se realicen, por ejemplo, para el día de la chilenidad que los haitianos se puedan vestir como huasitos... y que participen en las actividades, que se alimenten por ejemplo de la empanada, que las cosas que nosotras hagamos acá ellos puedan participar igual que todos los niños, y nosotras podamos pedirles que hagan algo acá en la sala para poder conocer más sobre su cultura (Entrevistada 4).

Sin embargo, cuando entre el jardín infantil y las familias migrantes se presentan barreras idiomáticas, se vuelve compleja la comunicación y por lo tanto la participación de estas familias con la comunidad educativa, es lo que puede ser observado a continuación:

Yo creo que... personas que tengan... que estén capacitadas en el lenguaje y que nos apoyen a nosotras, porque nosotras por ejemplo en otros niveles hay más haitianos que chilenos y... las mamás no se pueden comunicar, es que los jardines es más que nada lo que se transmite con los apoderados, como un traductor un apoyo, del equipo territorial, alguna cosa que aporte o que nos apoye a nosotras, que nos den ideas, por último estrategias a lo mejor ellos tiene más ideas sobre eso (Entrevistada 4).

El Jardín infantil debe generar estrategias para promover la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas, de esta forma se hará participe a los párvulos en los procesos de enseñanza aprendizajes. Una de las estrategias que indican las entrevistadas para promover la participación de las familias migrantes es tener un traductor del idioma creole para facilitar la comunicación entre el personal educativo y las familias. En específico indican algunas estrategias que están llevando a cabo:

Si ayuda harto porque nos podemos comunicar con más facilidad ósea como te decía, esa estrategia la estamos trabajando ahora en hacer un listado de palabras, si llega gente de otro país, obviamente la vamos a tener que tratar de... trabajar como sea, porque eso es lo importante (Entrevistada 4).

Bueno nosotras igual hemos trabajado la interculturalidad, de diferentes formas, por ejemplo en actos o con afiches, donde se muestran las diferentes culturas, de cada país, por ej. sí hay niños que son de diferentes países, no hay solo haitianos, de repente colombianos, venezolanos, chilenos, todos, entonces hacemos actividades donde cada sala, elige un país, por ejemplo si en mi sala hay más peruanos, elijo peruanos, entonces así cada uno va exponiendo sobre la cultura de ese país, con afiches, con comidas típicas, con trajes típicos y la historia (Entrevistada 2).

Las entrevistadas comunican que recientemente están trabajando en la creación de un diccionario con palabras y frases en español-creole, además de un listado de diferentes elementos culturales, para facilitar la participación de las familias, sus hijos/as, así incluir su cultura en las actividades del jardín. En suma, el jardín sólo ha trabajado la interculturalidad a través de la organización de actos, degustaciones o desfiles de trajes típicos. Sin embargo, estas prácticas relevan a la folclorización de la diversidad, y no a la base de incluir y reconocer como un recurso la diversidad de estudiantes migrantes en el currículo habitual y en adaptaciones para asegurar el aprendizaje de estos estudiantes (Poblete, 2018).

En resumen, se observa a través de lo que refieren las entrevistadas, la participación de las familias y niños/as se asocia a las actividades o conmemoraciones, no así a un concepto más amplio en el que la participación sea el eje central del currículum y del proyecto educativo, valorando la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje (Duk y Loren, 2010). En este sentido, la participación de las familias es esencial en la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018c), porque comparte con la familia su labor educativa, complementando

y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas, por lo tanto, es fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo en favor de los niños/as.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A partir de esta investigación, evidenciamos los procesos de inclusión que están ocurriendo en educación inicial, específicamente en este estudio de caso de un jardín infantil de la Región Metropolitana. Se observa que existen muchos desafíos y problemáticas tanto a nivel de las prácticas pedagógicas de aula, como en la labor con la comunidad educativa en los procesos de inclusión. Considerando la diversidad de las familias presentes en el establecimiento, se debería constituir como un espacio que privilegie el desarrollo de niños y niñas, estableciéndose como un núcleo central básico para que los párvulos encuentran sus significados más personales, incorporando estrategias educativas como los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural, para desarrollar sus primeros aprendizajes y realizar sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad, traer los saberes de la comunidad y de las familias al aula (González et al., 2005).

Por otra parte, se deberían establecer diversos medios de comunicación (oral y escrito) con toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2018c), para generar interacciones sociales, culturales, generando vínculos de confianza, afecto, pertenencia de niñas, niños y sus familias, se reconozcan, respeten y aprovechen las instancias de cohesión social. En consecuencia, en el establecimiento se visualiza una falta de prácticas inclusivas por parte del personal educativo, encontrando como una gran barrera para el proceso de inclusión, la comunicación, debido a la diferencia idiomática presente entre el idioma creole y el español, además de dificultades para la implementación de estrategias de diversificación curricular, en donde las entrevistadas señalan que existen diferencias en el ritmo de aprendizaje de niños y niñas Chileno/as y los de procedencia haitiana, apuntando al lenguaje como un ámbito que se encuentra muy disminuido, observándose preconcepciones y prejuicios sobre el rendimiento que van a tener los párvulos en diferentes áreas pedagógicas según su origen cultural.

Adicionalmente, como institución educativa, no se ha realizado la implementación de estrategias de inclusión educativa teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos/as y sus familias, como tampoco las actualizaciones pertinentes con respecto al PEI, y los lineamientos, reglamentos, procedimientos a seguir. La falta de preparación de los docentes para realizar adaptaciones curriculares se debe a que éstos no presentan las competencias técnicas ni metodológicas para realizar las adaptaciones curriculares para mejorar los aprendizajes de sus alumnos (Poblete, 2018). Se visualiza una falta de prácticas inclusivas por parte del equipo pedagógico del jardín infantil, tanto para ir actualizando sus conocimientos y métodos de enseñanza, como para realizar cambios o innovaciones.

Por tanto, el desafío de la educación es que los y las docentes posean las competencias necesarias para realizar diversificaciones curriculares, evitando la desigualdad que impone el sistema educativo al tener un currículum poco flexible y centralizado. Ahora bien, la barrera idiomática y las dificultades comunicativas que asume el equipo educativo, que presentan los párvulos, podrían influenciar la realización de diversificaciones curriculares y la promoción del aprendizaje. Los principales afectados son los niños y niñas hijos de

migrantes haitianos, quienes aún se encuentran en el pleno desarrollo de su lenguaje, además se están desarrollando como bilingües, hablantes del idioma español y creole, lo cual conlleva un nuevo desafío en el sistema educativo Chileno, donde es necesario entregar todas las herramientas posibles para que estudiantes logren adquirir una segunda lengua, además de darles la posibilidad de mantener su lengua de origen (Adger et al., 2018) que en este caso es el creole, ya que el impacto en el rendimiento académico posterior y en trayectorias educativas de niños que aprenden dos idiomas siendo pequeños es relevante para su desarrollo y para el acceso a los aprendizajes (Dixon et al., 2012; Hammer et al., 2014., Buysse et al., 2014; Hoff, 2018).

En diferentes lugares del mundo se han implementado programas de educación bilingüe desde programas de inmersión lingüística, como también programas de enriquecimiento, que han sido utilizados en Estados Unidos y Canadá, donde apuestan por la educación dual, la cual involucra dos idiomas, de la mayoría y minoría estudiantil, y busca enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes a través de la promoción del bilingüismo y la lectoescritura en ambos idiomas (Cummins, 2009). Por ende, el tipo de programa bilingüe y su metodología va a depender del contexto social, cultural y a los estudiantes destinatarios de este, respetando el uso y la mantención de la lengua materna en muchos casos.

En resumen, ante el panorama global existente se debe posibilitar la comunicación entre los padres, el jardín, las educadoras, y los niños/as, para poder permitir el acceso a los objetivos curriculares. En este estudio de caso, observamos que en las prácticas pedagógicas emergen situaciones, creencias y opiniones sobre la incorporación de la población migrante, la cual ha ido en aumento con el tiempo, en donde muchas veces el equipo educativo desconoce su cultura, sus valores, sus creencias y su idioma, generando barreras idiomáticas, lo que muchas veces resulta en una comunicación afectada entre la comunidad educativa, y por ende repercute en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se puede analizar conforme a lo observado, que la inclusión educativa que se desarrolla en este caso, en un Jardín Infantil de la Región Metropolitana, donde si lo analizamos desde el marco para una educación inclusiva (Booth et al., 2015) se les permite el acceso a los niños/as migrantes a través de una matrícula, pero no así en la visibilización y participación del proceso educativo en su totalidad, sino que al contrario, se generan barreras en este proceso, en donde las entrevistadas indican la inexistencia de planificaciones diversificadas, que relevan a la diversidad de niños y niñas como un recurso sustantivo al aprendizaje. Ante lo cual se suma la barrera idiomática y las representaciones del personal educativo, con bajas expectativas y creencias erróneas sobre el desarrollo bilingüe del lenguaje de los niños/as migrantes haitianos.

En conclusión, como consecuencia se observan dificultades en la implementación del enfoque de derechos en la educación, la no discriminación, la participación, el pleno desarrollo y acceso a los aprendizajes (UNESCO, 2007) lo que dificulta el proceso de inclusión educativa de los párvulos y sus familias. Sin embargo, el presente estudio tiene limitaciones, ya que los hallazgos observados solamente relevan a un estudio de caso específico y a un contexto particular, en ese sentido se necesitan más investigaciones que contemplen una cantidad superior de participantes de educación inicial para poder generalizar resultados y analizar los hallazgos. Sin duda esta investigación aportará a la discusión actual sobre los desafíos de los contextos educativos ante la presencia de estudiantes que aprenden dos idiomas, con culturas diversas y que asisten a la educación inicial.

REFERENCIAS BLIOGRÁFICAS

- Adger, C. T., Snow, C. E. & Christian, D. (Eds.). (2018). *What teachers need to know about language* (2nd Edition). Multilingual Matters.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Blanco R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y Cambio en la Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Mena, M., Echeita, G. & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13, 5-19.
- Buysse, V., Peisner-Feinberg, E., Páez, M., Hammer, C. S. & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 765-785. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.08.004>
- Campos Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: Aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. *The handbook of language teaching*, 34(3), 171-181. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch10>
- Dixon, L., Zhao, J., Shin, J, Wu, S., Su, J., Burgess, R., Gezer, M. & Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60. <https://doi.org/10.3102/0034654311433587>
- Dubet, F. (2005). *Escuela de las oportunidades*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Duk, C. y Loren C. (2010). Flexibilización del currículo para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad Central de Chile*. 4(1), 187-210.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Ferreira, R. (2018). *¿Neurociencia o neuromitos? Avanzando hacia una nueva disciplina* (pp. 28-46).
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- González, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of Knowledge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Guiberson M. (2013). Bilingual Myth-Busters series language confusion in Bilingual Children. *Perspectives on Communication disorders and Science in culturally and linguistically diverse populations*, 20(1), 1-34. <https://doi.org/10.1044/cds20.1.5>
- Hammer, C., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. & Sandilos, L. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 715-733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hartanto, A., Toh, W. & Yang, H. (2018). Bilingualism Narrows Socioeconomic Disparities in Executive Functions and Self-Regulatory Behaviors During Early Childhood: Evidence From the Early Childhood Longitudinal Study. *Child Dev.* 2019 Jul; 90(4), 1215-1235. <https://doi.org/10.1111/cdev.13032>
- Hoff, E. (2017). How bilingual development is the same as and different from monolingual development. *OLBI Working Papers*, 8. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v8i0.2114>

- _____. (2018). Bilingual Development in Children of Immigrant Families. *Child Development Perspectives*, 12(2), 80-86. <https://doi.org/10.1111/cdep.12262>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jodelet, D. (2000). *Representaciones sociales: Contribución a un saber sociocultural sin fronteras* (pp. 7-30).
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Editorial Paidós.
- Kaluf, M. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena* [Tesis de Magister, Universidad de Chile].
- Lambert, W. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: Programa de cambio de lengua hogar-escuela, educación y bilingüismo, *Revista de educación Madrid*, 167-177.
- Ley N°20845 (2015). *Ley Inclusión*. Biblioteca Nacional del Congreso. http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%20de%20Inclusion%20Escolar.pdf
- Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
- MINEDUC (2018a). *Boletín Estadístico Semestral: Julio - Diciembre Año 2017*. Sección de Estudios y Desarrollo Institucional.
- _____. (2018b). Informe estado del arte migración y sistema escolar en Chile, Argentina y España. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Estado-del-arte-migraci%C3%B3n-y-sistemaescolar-en-Chile-Argentina-y-Espa%C3%B1a.pdf>
- _____. (2018c). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (2018.^a ed.). Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación Gobierno de Chile.
- _____. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un Sistema Educativo Inclusivo de Chile: Un aporte desde la Educación Especial*.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olguín, C. & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades*, (11), 71-97. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Pavez-Soto, I., Ortiz J. & Domaica, A. (2020). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45, 163-183. 10.4067/S0718-07052019000300163
- Poblete R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100051
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Editorial Universidad de Manizales.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de Deusto.
- Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis (Santiago)*, 14(42), 191-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Fernando Vives. (2019). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2)*. <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf>
- Stang F., Riedemann, A. & Roessler, P. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 45. 313-331. 10.4067/S0718-07052019000300313

- Stefoni, C., Rojas, M., Riedemann, F. Y Stang., F. (2020) Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En Corvera, M. y Muñoz, G. (Eds), Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno (pp. 168-189). Biblioteca del Congreso de Chile.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- _____. (2007). *Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos*. París: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18461/enfoque%20de%20la%20EPT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- _____. (2015). *Access and quality of Education for international migrant children*. París: UNESCO.

