



¿Un mayor número de niños y niñas migrantes hace que las prácticas de las educadoras de párvulo sean más inclusivas? Un estudio de caso en jardines públicos en Chile

Does a greater number of migrant children make the practices of early childhood educators more inclusive? A case study in public gardens in Chile

Eduardo Felipe Santander Ramírez | eduardo.santanderramirez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5821-5424>
Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Chile

Yarela Muñoz López | ymunoz@uft.cl
<https://orcid.org/0000-0002-2287-6252>
Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile, Chile

María José Fernández Martínez | mfernandezm@uft.edu
<https://orcid.org/0000-0002-5877-7205>
Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile, Chile

Patricia Soto de la Cruz | psoto@uft.cl
<https://orcid.org/0000-0002-8924-9659>
Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile, Chile

Recibido en abril 2022 | Arbitrado en mayo 2022 | Aceptado en junio 2022 | Publicado julio 2022

Resumen

Palabras clave:
educación parvularia;
migración; diversidad;
interacciones

Chile ha recibido una cantidad considerable de población migrante en el último tiempo, lo que ha levantado la pregunta sobre cómo los educadores gestionan este desafío pedagógico de inclusión sociocultural en los contextos de aula nacionales. La siguiente investigación es un estudio exploratorio que evalúa cómo las educadoras de párvulos modifican sus prácticas de interacción con los niños/os y de promoción a la diversidad, cuando tienen más y menos población migrante en sus aulas de clase. El principal hallazgo de este estudio es que no hay diferencias en las prácticas cuando hay más o menos población migrante. Esta averiguación sugiere una mayor sensibilización y formación reflexiva de las educadoras de párvulos para contribuir a movilizar prácticas de diversificación y adaptación curricular orientadas a garantizar mayor inclusión en las aulas chilenas.

Abstract

Keywords:
early education; migration;
diversity; interactions

Chile has received a considerable amount of migrant population in recent times, which has raised the question of how educators manage this pedagogical challenge of sociocultural inclusion in national classroom contexts. The following research is an exploratory study that evaluates how early education modify their practices of interaction with children and of promoting diversity, when they have more and less migrant population in their classrooms. The main finding of this study is that there are no differences in practices when there is more or less migrant population. This investigation suggests a greater awareness and reflexive training of early education teachers to contribute to mobilize practices of diversification and curricular adaptation aimed at guaranteeing greater inclusion in Chilean classrooms.

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, Chile se ha convertido en un polo importante y progresivo de atracción de población migrante, que, de acuerdo a mediciones nacionales, transitó del 3% el año 2015 al casi 7% de la población total el año 2018, totalizando más de un millón doscientas mil personas extranjeras residentes en el país (INE, 2018). Asimismo, datos del año 2015 del Observatorio de Niñez y Adolescencia documentan que el 40% de los migrantes menores de 18 años se encuentra en la categoría de pobreza multidimensional, comparado con el 22% del promedio nacional (Ministerio de Desarrollo Social, 2016), lo que pone en evidencia la condición de precariedad y vulnerabilidad relativa de la población de niños y niñas migrantes. Este fenómeno migratorio expansivo ha tensionado los servicios educativos en Chile, ya que las comunidades educativas deben afrontar desafíos emergentes de conflictividad y heterogeneidad sociocultural (Poblete & Galaz, 2017; Pavez, 2013) en un marco normativo donde Chile ha suscrito y ratificado la mayoría de las convenciones y pactos internacionales relativos a la protección y resguardo de los derechos humanos de educación y niños y niñas migrantes (Espejo & Balart, 2012). En este contexto, varios estudios han advertido la debilidad de los soportes institucionales y la insuficiencia de políticas específicas para favorecer la inclusión efectiva de la población migrante en el sistema educativo chileno (Mora, 2018; Castillo, Santa-Cruz & Vega, 2018; Blanco, 2005).

Un aspecto poco estudiado en la investigación académica sobre migración y sistema educacional público chileno tiene que ver con las características

y las estrategias de mediación pedagógica y, en general, las prácticas docentes que las educadoras de párvulos movilizan para incorporar la diversidad cultural en los jardines públicos chilenos. Hasta ahora, los principales estudios recientes se han concentrado en analizar las trayectorias educativas de los niños y niñas migrantes y los factores que obstaculizan su inclusión (Poblete & Galaz, 2016), el diseño e implementación de propuestas curriculares para abordar la diversidad étnico-cultural de la migración (Hernández, 2016), las dinámicas de inclusión y exclusión social que los migrantes viven en su proceso de incorporación al mundo escolar (Castillo, Santa-Cruz & Vega, 2018), la exploración cualitativa de las formas de subjetivación infantil de niñas y niños migrantes en espacios de socialización transnacionales (Pavez, 2013) o el análisis documental de los dispositivos y protocolos institucionales para la acogida de población extranjera en las escuelas (Jiménez, Aguilera, Valdés & Hernández 2017).

En general, las políticas de formación inicial en Chile han descuidado la dimensión ético-cultural de la preparación docente, enfocándose más en la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas, basados en resultados observables en pruebas estandarizadas e indicadores cuantitativos de desempeño funcional (Ávalos, 2014). En este sentido, surge la necesidad de relevar dimensiones más reflexivas del ejercicio pedagógico, en el marco de transformaciones socioculturales que permean los espacios cotidianos de la experiencia de socialización en la institución preescolar. Una de estas dimensiones se relaciona con las estrategias interculturales y transculturales y las prácticas de

inclusión de niños y niñas migrantes en jardines infantiles, en un contexto nacional en el que la población migrante es fuertemente discriminada y racializada (Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015). La investigación empírica converge en que la institución escolar chilena se ordena desde una perspectiva regularizante y excluyente que concibe los procesos formativos y curriculares desde una concepción uniforme que constriñe la plena inclusión de niños y niñas migrantes (Poblete & Galaz, 2007).

De este modo, se ha planteado la necesidad urgente de discutir sobre la transformación del sello de los establecimientos preescolares a uno con enfoque intercultural, la autogestión del material didáctico que sea representativo de los niños y niñas migrantes y la presentación de la diversidad cultural del aula en diferentes actividades de inclusión, que permita instituir la perspectiva intercultural como una práctica pedagógica del día a día en el jardín infantil (Universidad de Chile, 2019) y no como iniciativas aisladas de “folclorización” curricular como el “día de las nacionalidades” (Cerón, Alvarado & Poblete, 2017). Con ello, se plantea la perspectiva de una educación con enfoque de derechos, que respete y valore las diferencias culturales de origen y las integre en un proyecto formativo inclusivo y de socialización escolar común (Hernández, 2016), contributivo a una sociedad más justa, igualitaria y plural.

Este artículo, a partir de la aplicación del instrumento ECERS – r (Early Childhood Environment Rating Scale), busca correlacionar la proporción de niños y niñas migrantes en aulas de jardines infantiles públicos chilenos,

con las actividades y estrategias pedagógicas que movilizan las educadoras de párvulos, asociadas con la promoción y la aceptación de la diversidad cultural y el nivel de interacciones con y entre los niños/as. A partir de este objetivo, esta investigación busca indagar en cómo las educadoras enfrentan y gestionan pedagógicamente el desafío de tener más niños y niñas migrantes en sus aulas de clase, permitiendo, con ello, aproximarnos a la construcción de una práctica educativa que entienda las infancias, nacionales e internacionales, como sujetas de derecho.

Marco Teórico

Desde el año 2001, Chile ha experimentado un sostenido avance de la población migrante, constituyéndose, en el último tiempo, como uno de los principales países de destino de la migración en el contexto sudamericano (Schiappacasse, 2008; Soffia & Martínez, 2009; Rojas & Silva, 2016). Si el año 2010 la población migrante en Chile se contabilizaba en 352.344 personas (DEM, 2010), la última estadística oficial, al 31 de diciembre del 2018, arrojaba un número estimado de 1.251.225 de personas extranjeras residentes en Chile (INE, 2018), totalizando un aumento porcentual de más del 350% en 8 años. Varios estudios coinciden en que este crecimiento exponencial de la población migrante es imputable a la estabilidad política y macroeconómica de Chile en las últimas décadas (Stefoni, 2011), que resulta bastante auspicioso si se compara con el resto de las economías de la región (French-Davis & Muñoz, 2003). Este antecedente explica que la gran mayoría de las personas extranjeras busquen en Chile una

posibilidad de mejor expectativa laboral que les permita mejorar sus condiciones materiales de vida (Stefoni & Fernández, 2011; Garcés, 2014). Por esta razón, los migrantes suelen asentarse en zonas urbanas metropolitanas, donde la oferta de empleo es mayor y en las que, generalmente, tienen mayores oportunidades para rentabilizar sus redes familiares de contacto y construir capital social (Portes, 1995). Estudios recientes han reportado que la inserción de los migrantes al mercado del trabajo chileno se ha dado en condiciones de precarización, informalización y flexibilización laboral (Stefoni, Leiva & Bonhomme, 2017; Leiva & Ross, 2016), lo que pone al migrante en un escenario de asimetría de poder y estatus respecto a los nacionales.

Los datos chilenos más actuales muestran, por ejemplo, que la población migrante mayor de 12 años que reside en Chile manifiesta recibir casi el doble de declaraciones de discriminación o trato injusto fuera del hogar que la población local (28,4% versus 14,7%), que más del 35% de los hogares de migrantes pertenece al quintil más pobre de ingreso (comparado con el 19,6% de hogares nacidos en Chile) y que casi el 35% de los niños y niñas migrantes se encuentran en condición de pobreza multidimensional, comparado con el 23,1% de los chilenos (INE, 2017).

La situación de incorporación exponencial de colectivos migrantes a la sociedad chilena ha impactado en la creciente diversidad cultural de escuelas, liceos y jardines infantiles. En efecto, la última cifra oficial arroja que 4% del estudiantado matriculado en la red pública de educación escolar es migrante, aunque este estadístico puede presentar una fuerte variación comunal. Por

ejemplo, para el caso de la Región Metropolitana, la mayoría de los niños y adolescentes escolares migrantes se concentran en las comunas del sector norte de Santiago: Independencia, Santiago Centro, Recoleta y Estación Central. La razón de este patrón de concentración geográfica de la población migrante se puede atribuir al menor valor económico relativo de arriendo habitacional de esa zona de Santiago (Fernández, 2018).

La escuela es el espacio privilegiado de integración y producción de vínculos significativos de niños y niñas migrantes, toda vez que pueden socializarse en el idioma, las normas del lugar, las prácticas institucionales y el espacio simbólico de reglas. Sin embargo, la inserción de las personas migrantes en el sistema escolar, en cualquier país del mundo, implica procesos subjetivos de reformación identitaria y asimilación cultural en donde los sujetos migrantes se enfrentan a estereotipos, prejuicios y prácticas sistemáticas de discriminación, exclusión y racialización (Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015). Las comunidades escolares deben asumir desafíos crecientes de conflictividad cultural y nuevas dinámicas de interacción entre pares, que tensionan los ritmos y las pautas habituales de coexistencia en la Escuela.

Si bien la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar, promulgada el año 2015, consagra que el sistema debe propender hacia la eliminación de cualquier forma arbitraria de discriminación, ya sea por diferencia socioeconómica, cultural, étnica, de género o nacionalidad (MINEDUC, 2015), investigaciones nacionales insisten que Chile sigue estando muy rezagado en términos de la provisión de soportes institucionales, políticas y marcos regulatorios específicos para la acogida de esta

población en el sistema escolar público (Castillo, Santa-Cruz & Vega, 2018; Stefoni & Fernández, 2011; Thayer, 2013). Chile, además, ha suscrito y ratificado convenios y tratados internacionales que establecen la obligación del Estado, en tanto garante, de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes y de promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos, particularmente para los grupos más vulnerables de la población (UNESCO, 2017; OEA, 2018).

El jardín infantil es un espacio de encuentro de la diferencia sociocultural. Según los datos más actualizados de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) del año 2018, el total de matriculados en alguna unidad educativa de JUNJI asciende a 3.534 párvulos, correspondiendo al 1,8% de la matrícula total. La mayoría de ellos son venezolanos (n=1322), seguido de haitianos (n=587) y bolivianos (n=553) (JUNJI, 2019). Si bien esta cifra sigue siendo comparativamente baja, se hace necesario preguntarse cómo las comunidades escolares han gestionado el desafío pedagógico de enfrentarse a contextos de aula crecientemente más heterogéneos. Los estudios empíricos indican que, si bien la mayoría de las instituciones formativas chilenas se reconocen como instituciones inclusivas, la interpretación de la inclusión se traslada al ámbito de las “necesidades educativas especiales” y no necesariamente al valor intrínseco de la multiculturalidad (Poblete & Galaz, 2017). Esta interpretación parte desde la diferencia funcional y “déficit” del otro, en donde la diferencia se asume implícitamente como un elemento perturbador de la convivencia escolar. Los niños o niñas con este tipo de necesidades

distintas son considerados como una “carga” que la institución debe asumir y sobrellevar (Leiva, 2013,p.7).

Investigaciones reportan que los centros educativos chilenos comprenden la multiculturalidad como una práctica episódica o incidental y no como una rutina institucional y pedagógica sistemática (Poblete & Galaz, 2007; Poblete et al., 2016). En efecto, la interpretación de la diversidad se restringe a “muestras culinarias o de bailes típicos que terminan folclorizándola, dificultando su uso como herramienta para la transformación curricular y valórica que permita superar las visiones restringidas en torno a ella” (Cerón, Alvarado & Poblete, 2017 , p. 243). Estas iniciativas de “folclorización” curricular terminan por esencializar la identidad cultural (los “colombianos son más alegres”, “los venezolanos más desordenados”), que cristaliza en una concepción normalizadora de la diversidad como un obstáculo que debe ser superado, más que una herramienta para la transformación curricular y valórica que facilite la plena inclusión del migrante (Cerón, Alvarado & Poblete, 2017). Esta esencialización de las identidades culturales es caldo de cultivo para la activación de prejuicios racializantes y excluyentes de la diferencia, ya que los centros educativos se organizan en torno a los códigos y mecanismos de socialización de la cultura dominante. Con ello, se niegan formas específicas de producción cultural y las historias de vida de los migrantes. La evidencia disponible sobre jardines multiculturales revela que, en general, los grupos de nacionalidades distintas no se relacionan entre sí, tendencia que se agudiza cuando los niño/as crecen (Poblete et al., 2016).

La invitación a la diferencia cultural en el discurso, pero la negación de la historia de vida del otro en la práctica, podría conceptualizarse como que las instituciones declaran ser integradoras en el discurso, pero no inclusivas en la práctica. En efecto, mientras la integración trabaja desde las dificultades y diferencias funcionales de los alumnos (por ejemplo, una discapacidad intelectual), la inclusión corresponde a un proceso de cambio institucional y pedagógico, que implica transformaciones profundas en las metodologías didácticas y en las creencias, saberes y modos de trabajar docentes (Poblete et al., 2016). Este cambio paradigmático supone una opción cultural, social y política, en el que el centro educativo se propone reconocer, aceptar y valorar a todos los estudiantes en el marco de relaciones horizontales, cooperativas y democráticas entre todos los integrantes de la comunidad escolar (Leiva, 2013).

La transición a esta cultura escolar comporta la adopción de un enfoque que la literatura ha llamado de “interculturalidad crítica”, que implica que el centro educativo reconozca que las relaciones entre miembros de una comunidad escolar están atravesadas por asimetrías de poder y privilegio, y, en consecuencia, genere acciones intencionadas y específicas orientadas a la formación reflexiva y sensibilización de docentes, directivos y personal no docente en temas de interculturalidad y educación (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016). De este modo, los participantes de una comunidad escolar, y en particular los docentes, deben evitar la falsa ilusión normalizada de una convivencia armoniosa, y movilizar procesos críticos y reflexivos de los modos y formas de relacionarse

y cohabitar en el espacio escolar, que considere todos los saberes, identidades y expresiones culturales como igualmente válidas.

Sin embargo, la evidencia sostiene que, en general, las/os educadores de párvulos no cuentan con competencias, desde la formación inicial, para abordar críticamente la diversidad y la interculturalidad como metodologías de trabajo pedagógico, aunque sí aparece como una preocupación creciente en los currículos más actuales de formación de profesores (Poblete et al., 2016). Este hallazgo es consistente con otra investigación cualitativa, que reporta que, en general, las representaciones del trabajo pedagógico de los/as educadoras de párvulos se situaban más en el plano procedimental y técnico, que en un plano crítico de reflexión y recontextualización del currículum (Cortés, 2014). Otro estudio que analizaba las percepciones sobre la formación de los/as educadores de párvulos revelaba que el abordaje de la diversidad y la interculturalidad en las mallas curriculares se encapsulaba en una asignatura específica (por ejemplo, “diversidad en el aula”), y como una competencia transversal en el itinerario formativo. Esto hacía mella en las dinámicas y metodologías de trabajo pedagógico con los párvulos (Vallejos, 2014).

La literatura sugiere que adoptar el enfoque intercultural en el jardín de infantes supone transversalizar la diversidad cultural y pertenencia étnica en todos los espacios de convivencia del centro educativo, activando creencias y prácticas inclusivas en forma permanente y por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa.

con este enfoque se promueven diversos valores como la no discriminación, la valoración del otro, el respeto y la convivencia. Estos valores también involucran a todos los actores de la comunidad educativa en sus diferentes relaciones: entre los niños, entre los educadores con los niños, con los padres o las familias, con los equipos directivos y administrativos (De la Maza et al., 2010, p.85).

En este contexto, el propósito de una perspectiva intercultural en educación inicial consiste en que los párvulos que pertenecen a pueblos indígenas, hijos/as de inmigrantes y, en general, todos los niños y niñas de una unidad educativa, compartan lógicas, cosmovisiones y códigos culturales que los preparen para afinar su mirada hacia el “otro”, permitiéndoles apreciar y evaluar los diferentes estilos de vida y modos de expresión de concepciones existenciales (JUNJI, 2008, p.15). El desafío consiste en proporcionar un proyecto formativo con enfoque multicultural que valore las diferencias culturales de origen y las traduzca en una experiencia de socialización plural, inclusiva y democrática, bajo una perspectiva de derecho (Walsh, 2009).

En este sentido, observar cómo los/as educadores de párvulos enfrentan y gestionan el desafío pedagógico de la diversidad en sus aulas permitiría evaluar el diseño de políticas de formación inicial más específicas que entreguen competencias técnicas y metodológicas para avanzar hacia transformaciones y adaptaciones curriculares que reconozcan abiertamente la diversidad de sus estudiantes como un valor (Poblete et al., 2016), de manera de propender hacia el desarrollo de estrategias que apunten

a una mayor inclusión en el sistema educativo chileno.

MÉTODO

El presente estudio responde a un paradigma de investigación empírico analítico, su método es cuantitativo de alcance descriptivo y busca caracterizar el fenómeno de la calidad del ambiente educativo en una muestra intencionada de los espacios educativos de una institución pública de la región metropolitana, a partir de los resultados de la aplicación del instrumento ECERS – r en 31 aulas.

El diseño de la investigación es correlacional, donde se pretende medir los niveles de migración e indagar sobre la relación de este nivel con los niveles de calidad de la Promoción – aceptación de la diversidad y de las Interacciones. En este marco, se realizó un análisis de tipo estadístico inferencial.

Instrumento

El instrumento Early Childhood Environment Ratin Scale – Revised Edition (Harms, Clifford & Cryer, 1998), conocido por su versión en español ECERS – r / Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana (Harms, Clifford y Cryer, 2002), es un instrumento ampliamente utilizado para evaluar la calidad de los ambientes de centros educativos infantiles en diferentes países del mundo, dada su confiabilidad y validez. El año 2011, se publicaron los resultados de la aplicación de esta escala en su versión revisada, en 81 aulas de 81 centros educativos de 4 regiones de Chile, con el objetivo de demostrar su confiabilidad para ser aplicada a la realidad chilena; el estudio concluyó que el instrumento internacional en su versión revisada es una excelente herramienta de

medición cuantitativa y es altamente confiable para ser usado en el contexto chileno (Mathiesen et al, 2011).

El ECERS -r es un instrumento de evaluación diseñado para ser aplicado en grupos de niños desde los 2 años y medio hasta los 5 años. El objetivo de su aplicación es proveer de información útil, que permita a los equipos educativos mejorar en cuanto a la calidad de las prácticas pedagógicas. La información obtenida a partir de los resultados de la aplicación permite levantar estrategias para mejorar el ambiente, en cuanto a aspectos espaciales, programáticos e interpersonales, que afectan directamente a los niños y a los adultos que forman parte de un ambiente educativo.

De acuerdo con lo especificado en las instrucciones de uso, se hace mención a la importancia de ser preciso al usar la escala ECERS-r ya sea al usarla como autodiagnóstico o que la use un observador externo para supervisar, evaluar, mejorar el programa o para hacer una investigación. La escala fue diseñada para ser aplicada por observadores externos en un periodo de tiempo recomendado de 3 horas y considera además un tiempo extra para solicitar algunos datos al equipo de aula. Dado lo anterior, para esta investigación las aplicaciones se realizaron durante un periodo de 3 horas, iniciando a las 08:30 hrs. y finalizando a las 11:30 hrs. y al culminar este periodo, las aplicadoras se reunieron con cada una de las educadoras del aula, para recabar los antecedentes del grupo requeridos y completar aquella información que durante el periodo de observación no se pudiera recoger.

El instrumento de evaluación está compuesto por 7 subescalas: Espacio y Muebles, Rutinas del Cuidado Personal, Lenguaje – Razonamiento. Actividades, Interacción, Estructura del Programa, Padres y Personal y por 43 Ítems, de los cuales se consideraron para este estudio sólo el ítem 28: Promoviendo la aceptación de la diversidad (Sub escala Actividades), el ítem 32: Interacciones entre el personal y los niños y el ítem 33: Interacción entre los niños (Sub escala Interacción). Cada uno de los ítems se evalúa de acuerdo con una escala de puntuación de 1 a 7 puntos, según los criterios establecidos en el manual de aplicación del instrumento. La puntuación obtenida en cada ítem se asocia a un nivel de calidad en particular: Puntaje 1 con Nivel Inadecuado, Puntaje 3 con Nivel Mínimo, Puntaje 5 con Nivel Bueno y Puntaje 7 con un Nivel Excelente. Los puntajes intermedios se asignan cuando un aula cumple todos los indicadores para obtener un puntaje determinado y sólo con algunos de los indicadores del puntaje superior.

Muestra

La institución pública evaluada, cuenta con 21 centros educativos, todos ellos ubicados en la comuna de Santiago, en la Región Metropolitana. Estos centros atienden a niños de 0 a 4 años aproximadamente, lo que varía en el caso de la asistencia de niños con Necesidades Educativas Especiales, donde la edad máxima pudiese aumentar hasta los 6 años. De los 21 centros educativos, existen algunos con una sola aula y otros con 2, 4, 5, 6, 7 y 8; la suma de las aulas de todos los centros es 82.

El estudio tuvo una cobertura del 80.95 % de los espacios educativos pertenecientes a la institución, es decir, 17 de los 21 centros, ya que el 19.05 % restante corresponde a espacios educativos sólo con aulas con niños menores de 2 años, en los cuales no corresponde aplicar el instrumento ECERS - r.

El ECERS -r es un instrumento que por lo general en Chile se utiliza en los niveles Medio Menor y Mayor, sin embargo, de acuerdo con el protocolo, este instrumento se debe aplicar en aulas de sala Cuna Mayor, si al momento de la evaluación, asiste al menos un niño que ya tuviese más de 2 años 6 meses cumplidos.

Dentro de los 17 centros educativos, se evaluaron 31 aulas (28 correspondientes a nivel Medio Menor, Mayor o Heterogéneo y 3 correspondientes al nivel sala Cuna Mayor), lo que responde a una cobertura total del 52.54 % de las 59 aulas de niveles Sala Cuna y niveles Medios en las cuales se podría haber aplicado el Instrumento ECERS - r de acuerdo a la edad de los niños, lo cual permitirá extrapolar los resultados a nivel institucional, pues la muestra supera el 50 % del total de las aulas.

La muestra es no probabilística, la selección de las 31 aulas en las cuales se aplicó la escala ECERS -r, fue aleatoria bajo ciertas restricciones. Las aulas evaluadas se definieron a priori de acuerdo con 2 criterios: que ninguna de las integrantes del equipo educativo del aula hubiera ingresado recientemente a la institución y, evaluar aulas de distintos niveles (sala cuna heterogénea, medio menor, medio mayor, medio heterogéneo). El día de la aplicación del instrumento, además se sumaron dos criterios de selección: presencia del

equipo completo en el aula y asistencia de al menos el 60 % de los niños, de tal forma de cautelar que los resultados reflejaran la realidad más cotidiana del aula y no que respondiera a una situación en particular.

El número de niños presentes en las aulas durante la aplicación del instrumento, en el caso de las salas Cunas heterogéneas varió entre 12 y 19 y en el caso de los niveles medios, entre 13 y 28. La suma de la matrícula de todas las aulas evaluadas, corresponde a 816 niños.

Cabe destacar que la muestra inicial del estudio estaba compuesta por un total de 43 aulas, tanto de niveles salas cuna como de niveles medios, en las cuales se aplicaron los instrumentos ITERS-r y ECERS-r según las edades de los niños, sin embargo, una vez transcurrido el tiempo y estableciendo un foco de investigación más específico, la muestra se redujo a 33 aulas, considerando sólo aquellas en las cuales se aplicó el instrumento ECERS-r.

Aplicación

La aplicación del instrumento se llevó a cabo entre junio y diciembre del año 2018, por un equipo de docentes de la carrera de educación parvularia de la universidad Finis Terrae. La definición de las aplicadoras se realizó luego de un proceso que incluyó los siguientes criterios de selección:

- Todas las docentes de la carrera de educación parvularia de la Universidad Finis Terrae
- Selección de aquellas docentes con experiencia en observación y aplicación de instrumentos estandarizados

- Selección de docentes capacitadas y con experiencia en la aplicación del instrumento ECERS-r.

- Selección de docentes del equipo de tutoras de práctica.

- Selección de tutoras de práctica con experiencia como equipo en la aplicación del ECERS-r en centros educativos públicos.

Finalmente, el equipo de aplicadoras se constituyó por 5 educadoras de párvulos y 1 educadora diferencial, quienes se certificaron en el Environment Rating Scales Institute (ERSI), lo que permitió responder al proceso de confiabilidad requerido para la aplicación del instrumento como parte de una investigación. Cada una de aplicadoras obtuvo la certificación con un porcentaje igual o mayor al 90 %.

Variables

Factor Migración. Es la variable independiente y corresponde al porcentaje de niños migrantes en relación al número de la matrícula total del aula evaluada. Dentro de este porcentaje, se consideraron a los niños nacidos en otro país y que son hijos de padres extranjeros y además, a los niños nacidos en Chile y que son hijos de 1 o ambos padres extranjeros, debido a la gran incidencia

que adquiere en su desarrollo, la nacionalidad y la cultura de los padres y por la participación de estos padres en los centros educativos.

Esta información fue entregada por las educadoras de cada aula y en algunos casos, por las directoras de los centros educativos.

Nivel Promoción - Aceptación de la diversidad. Variable dependiente que corresponde al nivel de calidad del ítem 28 de la Escala ECERS - r y cuyos rangos varían entre 1 y 7. De acuerdo a la escala, en este ítem se evalúan 10 indicadores (ver anexo).

Nivel Interacciones adulto - niño. Variable dependiente que corresponde al nivel de calidad del ítem 32 de la Escala ECERS - r y cuyos rangos varían entre 1 y 7. De acuerdo a la escala, en este ítem se evalúan 10 indicadores (ver anexo).

Nivel Interacción entre los niños. Variable dependiente que corresponde al nivel de calidad del ítem 33 de la Escala ECERS - r y cuyos rangos varían entre 1 y 7. De acuerdo a la escala, en este ítem se evalúan 10 indicadores (ver anexo).

RESULTADOS

Hipótesis 1:

A mayor factor Migración mayor nivel de calidad de la Promoción - Aceptación de la diversidad en las aulas evaluadas.

Gráfico 1: de Caja para Factor Migración por Nivel de Calidad ítem ECERS: Promoviendo la aceptación de la diversidad (N=31)

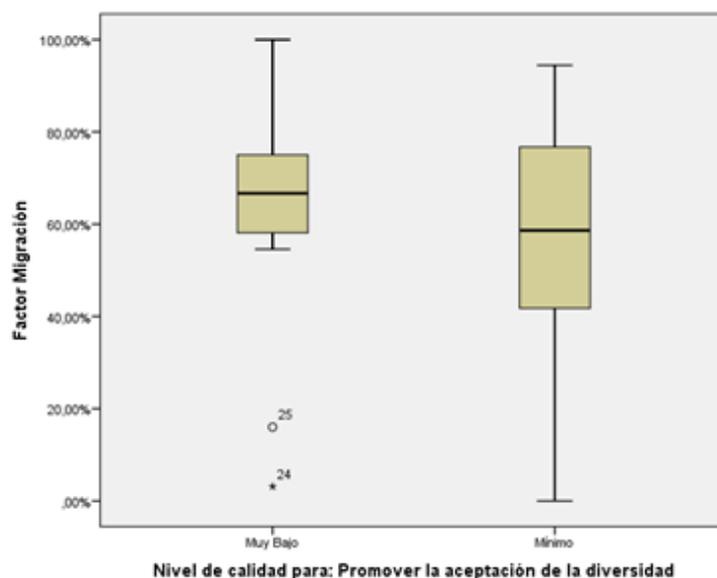


Tabla 1. Estadísticos descriptivos. Factor Migración por Nivel de Calidad ÍTEM ECERS 28: Promoviendo la aceptación de la diversidad

| | Inadecuado (n=15) | Mínimo (n=16) |
|---------------|----------------------|------------------|
| Media | 62,26% | 57,94% |
| Mediana | 66,67% | 58,66% |
| Moda | 75,00% | 0,00%a |
| Desviación | 24,40% | 25,80% |
| Percentil 25 | 56,25% | 41,74% |
| Percentil 75 | 75,00% | 76,73% |
| Mínimo | 3,13% | 0,00% |
| Máximo | 100,00% | 94,44% |

Considerando los datos presentados, se puede apreciar que no hay evidencia que permita sostener la hipótesis planteada. De acuerdo a los estadígrafos de centralización, las aulas con nivel de calidad inadecuado en la Promoción de la aceptación de diversidad tuvieron una media

más alta de nivel de migración que las aulas que fueron evaluadas con nivel de calidad mínimo, incluso hubo al menos un aula evaluada con nivel inadecuado con el 100% de factor migración, lo cual sería opuesto a la hipótesis planteada.

Hipótesis 2:

A mayor factor Migración mayor nivel de y los niños de las aulas evaluadas.
calidad en las Interacciones entre el personal

Gráfico 2: de Caja para Factor Migración por Nivel de Calidad ítem ECERS 32: Interacciones entre el personal y los niños (N=31)

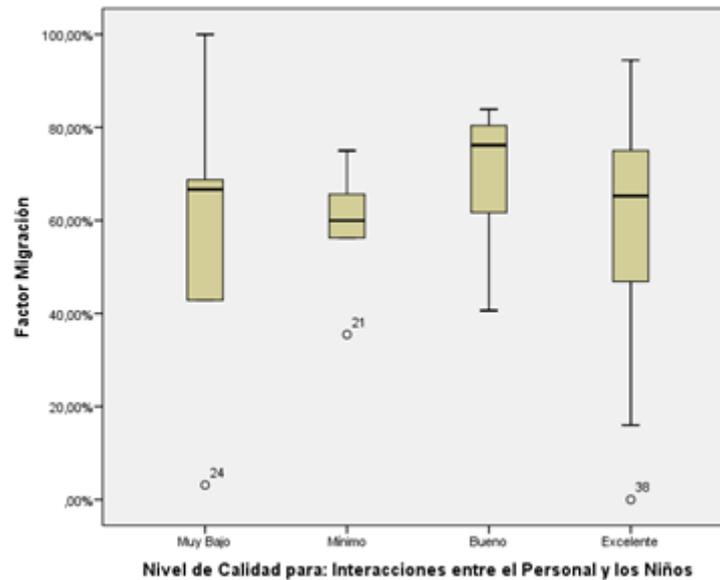


Tabla 2. Estadísticos descriptivos. Factor Migración por Nivel de Calidad ÍTEM ECERS 32: Interacciones entre el personal y los niños

| | Inadecuado (n=5) | Mínimo (n=5) | Bueno (n=7) | Excelente (n=14) |
|---------------------|---------------------|-----------------|----------------|---------------------|
| Media | 56,28% | 58,47% | 69,26% | 57,31% |
| Mediana | 66,67% | 60,00% | 76,19% | 65,28% |
| Moda | 3,13%a | 35,48%a | 40,63%a | 75,00% |
| Percentil 25 | 42,86% | 56,25% | 47,62% | 46,88% |
| Percentil 75 | 68,75% | 65,63% | 83,33% | 75,00% |
| Mínimo | 3,13% | 35,48% | 40,63% | 0,00% |
| Máximo | 100,00% | 75,00% | 83,87% | 94,44% |
| Desviación estándar | 35,99% | 14,66% | 17,59% | 27,43% |

De acuerdo a los datos presentados, existe una evidencia parcial a favor de la hipótesis. Las aulas con mayor nivel de migración fueron calificadas con un nivel de calidad bueno en las interacciones entre el personal y los niños (media de 69%,2), seguidas de las que fueron evaluadas con un nivel de calidad mínimo (58,47%). Un aspecto que apoya la hipótesis es el del dato que más se repite (la moda). En efecto, la mayoría de las aulas evaluadas con un nivel de calidad excelente fueron las que tenían 75% de factor Migración. Sin embargo, cabe destacar que se registraron aulas evaluadas con un nivel de calidad excelente en las interacciones entre el personal y los niños con un 0 % de factor

migración y del mismo modo, se encontraron aulas con 100% de factor Migración que fueron evaluadas en este ítem con un nivel de calidad inadecuado.

De manera posterior a este primer análisis, se realizó un test de medias para muestras independientes, en cuyo caso los grupos fueron: Grupo 1: aulas con un Nivel de calidad Inadecuado sumadas con las aulas con un nivel de calidad mínimo y el Grupo 2: aulas con un nivel de calidad bueno sumadas a las aulas con un nivel de calidad excelente. El objetivo fue evaluar si existían diferencias estadísticamente significativas (inferenciales) entre el factor migración en ambos grupos. La siguiente tabla muestra los resultados:

Tabla 3. Inferenciales del Factor Migración entre Grupo 1 y Grupo 2

| | N | Media | Desviación Estándar | Valor p |
|---------------------|----|--------|---------------------|---------|
| Inadecuado + Mínimo | 10 | 57,37% | 25,93% | ,68 |
| Bueno + Excelente | 21 | 61,29% | 24,80% | |

Nota: se asumen varianzas iguales

De acuerdo a ello, se desprende que el test de medias no rechaza la hipótesis nula, a un nivel de confianza del 95%, por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas por factor migración entre las aulas que fueron calificadas con niveles de calidad inadecuado o mínimo (primer grupo) y las que fueron evaluadas

con un nivel de calidad bueno o excelente (segundo grupo) para el ítem 32: Interacciones entre el personal y los niños.

Hipótesis 3:

A mayor Factor Migración mayor nivel de calidad en las Interacciones entre los niños de las aulas evaluadas.

Gráfico 3: de Caja para Factor Migración por Nivel de Calidad ítem ECERS 33: Interacciones entre los niños (N=31)

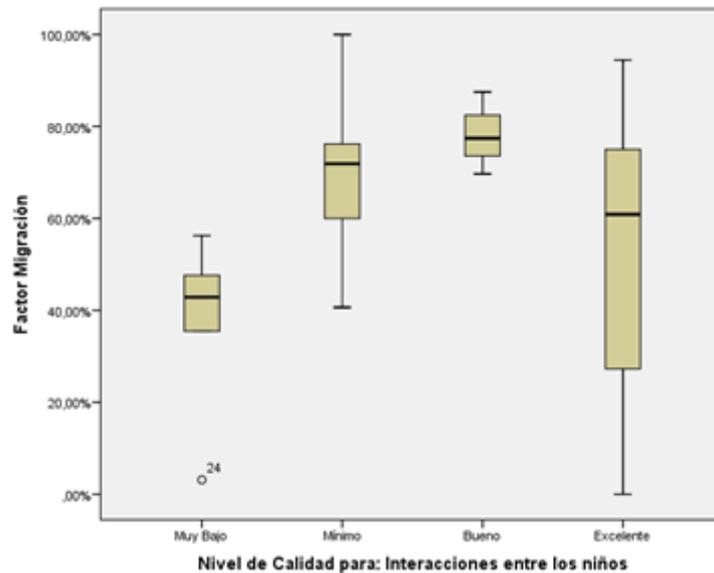


Tabla 4. Estadísticos descriptivos. Factor Migración por Nivel de Calidad ÍTEM ECERS 33: Interacciones entre los niños

| | Inadecuado (n=5) | Mínimo (n=14) | Bueno (n=3) | Excelente (n=9) |
|---------------------|---------------------|------------------|----------------|--------------------|
| Media | 37,07% | 68,91% | 78,21% | 52,92% |
| Mediana | 42,86% | 71,88% | 77,42% | 60,87% |
| Moda | 3,13%a | 75,00% | 69,70%a | 0,00% |
| Percentil 25 | 35,48% | 60,00% | 69,70% | 27,27% |
| Percentil 75 | 47,62% | 76,19% | 87,50% | 75,00% |
| Mínimo | 3,13% | 40,63% | 69,70% | 0,00% |
| Máximo | 56,25% | 100,00% | 87,50% | 94,44% |
| Desviación estándar | 20,42% | 16,25% | 8,93% | 31,65% |

De acuerdo a los datos presentados, existe evidencia parcial. Si bien las aulas con la media más alta de factor Migración fueron evaluadas con un nivel de calidad bueno en el ítem de interacciones (78,2%), hubo al menos un aula que fue calificada como excelente con 0% de factor migración.

Dentro de las aulas evaluadas con un nivel de calidad mínimo, la mayoría tuvo un 75% de migración, comparado con el 3% de las aulas evaluadas con un nivel de calidad inadecuado y un 69% de las evaluadas con un nivel de calidad bueno. Se destaca particularmente la dispersión de la migración en las aulas evaluadas con un

nivel de calidad excelente en este ítem, donde, en promedio, el factor migración se desvía 31,6% de la media.

DISCUSIÓN

La gestión pedagógica de la diversidad se ha relevado como un aspecto clave en el proceso de formación inicial y en la práctica profesional de los/as educadores, sobre todo, considerando los intensos flujos migratorios del extranjero hacia Chile en la última década (Schiappacasse, 2008; Soffia & Martínez, 2009). Sin embargo, hasta el momento, la evidencia disponible señala que el abordaje de la diversidad en los centros educativos se ha limitado a iniciativas de 'folclorización curricular' que terminan esencializando la identidad cultural y activando prácticas y prejuicios racializantes, segregadores y estigmatizantes de la diferencia (Poblete & Galaz, 2007; Tijoux, 2013; Riedemann & Stefoni, 2015). En los planes de formación inicial de educadores, por otro lado, la tematización de la diversidad, si es que existe, se limita a una asignatura o curso específico, y no como una competencia transversal al proceso de formación y desarrollo profesional docente (Vallejos, 2014). Por otro lado, si es que existe esta asignatura, ésta tiende a igualar diversidad con 'necesidad educativa especial', dando cuenta de un sesgo psicologizante en la interpretación curricular de lo diverso (Poblete & Galaz, 2017; Poblete et al., 2016), lo que resulta consistente con otras investigaciones que reportan que las mallas curriculares de formación inicial docente en educación de párvulos tienden a enfocarse en la adquisición de competencias más técnicas y funcionales que en habilidades de análisis crítico y reflexivo de

la práctica (Cortés, 2014; Guerra et al., 2017).

Adoptar un enfoque multicultural en el centro educativo implica movilizar un proceso de sensibilización crítica y reflexiva con los docentes y el resto de la comunidad educativa, para incorporar la diversidad de origen cultural como un activo (asset) pedagógico y como una oportunidad para profundizar la democracia y las relaciones de inclusión y cooperación (Leiva, 2013). Este enfoque de 'interculturalidad crítica' supone una modificación del ethos del centro educativo, transformando las creencias, metodologías y estrategias de trabajo docente, las prácticas institucionales de gestión y liderazgo, las formas de vincularse y, en definitiva, la experiencia formativa integral de los niños y niñas (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016; Walsh, 2009).

Esta investigación buscó observar cómo los/as educadores de párvulos enfrentaban pedagógicamente el desafío de tener mayor diversidad cultural en sus aulas. Para ello, calificó las prácticas pedagógicas de educadores/as de párvulos en ejercicio en 31 aulas de jardines infantiles públicos chilenos. El objetivo era indagar si un mayor volumen de niño/as migrantes modificaba las prácticas de mediación de los/as educadores de párvulos. Los resultados indican que una mayor o menor proporción de niños migrantes en el aula no transforman, estadísticamente, lo que la educadora de párvulos hace al interior del aula. Es decir, los datos de esta investigación no aportan evidencia para demostrar, por ejemplo, que un mayor número de niños/as migrantes en el aula activaría un repertorio de prácticas docentes más orientadas a la inclusión o a la promoción de la diversidad.

Este hallazgo puede tener varias interpretaciones. La primera, y más obvia, es que los/as educadores/as no cuentan con competencias técnicas y metodológicas para generar e implementar innovaciones y adaptaciones curriculares que apunten hacia una mayor inclusión de las identidades y prácticas culturales de niños y niñas migrantes. Esta interpretación sugiere integrar el abordaje de la diversidad, en la formación inicial docente, como una metodología sistemática de trabajo pedagógico y no como una asignatura encapsulada. Por otro lado, los centros educativos deben promover e intencionar espacios de reflexión de la interculturalidad y educación con su comunidad escolar (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016).

Una segunda interpretación, más optimista, sugiere que los/as educadores de párvulos no deberían modificar esencialmente sus prácticas, con más o menos niños migrantes, ya que los equipos profesionales docentes están suficientemente sensibilizados con la importancia de generar espacios de inclusión cultural, en la perspectiva de una infancia como sujeta de derecho. Esta lectura de los resultados empuja a analizar y revisar, desde una perspectiva metodológica más cualitativa, casos específicos de jardines multiculturales versus jardines con menor proporción de población migrante.

Una primera limitación del estudio tiene que ver con el tamaño de la muestra estudiada. Aumentar la muestra permitiría maximizar la probabilidad de encontrar diferencias estadísticamente significativas en las variables. Otra limitación tiene que ver con las dificultades técnicas y operacionales en encontrar jardines con

proporciones variables de población migrante, de modo de observar si se configuran diferencias en las prácticas de los/as educadores/as de párvulos. En este sentido, el carácter no probabilístico de la muestra escogida impide atribuir representatividad de los jardines infantiles públicos chilenos y dificulta la generalizabilidad de sus hallazgos.

Finalmente, este artículo busca abrir el campo hacia futuras investigaciones que indaguen en las prácticas pedagógicas de los/as educadores/as de párvulos y su relación con el trabajo pedagógico de la diversidad cultural, explorando en las alternativas y mecanismos para favorecer una práctica docente reflexiva y contextualizada, que contribuye al desarrollo de una sociedad más plural y democrática.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 11-28
- Blanco, M. R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Enfoques Educativos*, 7(11), 11-33
- Castillo, D., Santa Cruz-Grau, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación* (49), 18-49
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246
- Cortes, J. (2014). Reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos: racionalidades y contenidos. *Temas de Educación* 20 (1), 67-81
- Espejo, N. & Balart, A. (2012). Los derechos de los niños migrantes: desafíos para la legislación migratoria chilena. En: ACNUR, OIM y UNICEF. *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*. Santiago, Chile. pp. 9 – 50
- De la Maza, F., Benavides, P., Coronata, C., Ziliani, M., Rubilar, G. (2010). Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la educación parvularia”. En *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile*, Capítulo III, pp. 83-118. Pontificia Universidad Católica de Chile
- Departamento de Extranjería y Migración (DEM). (2010). Informe Anual del Departamento de Extranjería y Migración. Disponible desde: <http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/Informe%20Estimacion%20Poblacion%20Extranjeros%202008.pdf>
- Espejo, N. & Balart, A. (2012). Los derechos de los niños migrantes: desafíos para la legislación migratoria chilena. En: ACNUR, OIM y UNICEF. *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*. Santiago, Chile. pp. 9 – 50
- French Davis, R. & Muñoz, O. (2003) Las políticas económicas y sus efectos. En: Muñoz, O. y Stefoni, C. (editores). 2003. *El Período del Presidente Frei Ruiz Tagle*. Editorial Universitaria Estudios, FLACSO – Chile. Santiago de Chile
- Fernández, M. (2018). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Centro de Estudios Ministerio de Educación. Disponible desde https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Garcés, A. (2014). Comercio ambulante, agencia estatal y migración: crónica de un conflicto en Santiago de Chile. En W. Milan, A. Garcés y D. Margarit (Eds.), *Poblaciones en movimiento. Etnificación de la ciudad, redes e integración* (pp. 147-166). Colección de Antropología. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado
- Guerra, P., Figueroa, I., Salas, N., Arévalo, R. & Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175-192
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2017). Cuestionario Oficial Censo 2017. Disponible desde http://www.censo2017.cl/cuestionario-censal_2017
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2018). Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile. Disponible desde <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/Presentaci%C3%B3n-Extranjeros-Residentes-en-Chile.-31-Diciembre-2018.pdf>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis

- documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2008). *Hacia la interculturalidad en los Jardines Infantiles*. Disponible desde: http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/parvularia/edpa_42.pdf
- Leiva, J. (2013). De la Integración a la Inclusión: Evolución y Cambio en la Mentalidad del Alumnado Universitario de Educación Especial en un Contexto Universitario Español. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 13 (3), 1-27
- Leiva, S., & Ross, C., (2016). Migración circular y trabajo de cuidado: fragmentación de trayectorias laborales de migrantes bolivianas en Tarapacá. *Psicoperspectivas*, 15 (3), 46-56
- Ministerio de Desarrollo Social (2016). "Metodología de medición de pobreza multidimensional con entorno y redes". Serie Documentos Metodológicos casen, 32.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015). Ley N°20.845 de Inclusión Escolar. Texto entero disponible desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172&idParte=>
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Revista Latinoamericana*, 49, 31-257
- Organización de Estados Americanos (OEA) (2011). *Educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en las Américas. Situación actual y desafíos*. Disponible desde: <http://www.oas.org/es/sadye/publicaciones/educacion-inmigrantes.pdf>
- Pavez, I. (2013). Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis (Santiago)*, 12(35), 183-210
- Poblete, R. & Galaz, C. (2007, septiembre). La identidad en la encrucijada, migración peruana y educación en el Chile de hoy. Ponencia presentada en el II Congreso internacional de etnografía y educación, migraciones y ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona
- Poblete, R., Galaz, C., Álvarez, C., Barrera, M., Hedrera, L. & Olivares, Y. (2016). *Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Superintendencia de Educación. Disponible desde: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n-Migrantes.pdf>
- Poblete, R. & Galaz, C. (2016). *Niños y niñas inmigrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. Superintendencia de Educación, Ministerio de Educación. Chile
- Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257
- Portes, A. (1995). Economic Sociology and the Sociology of Immigration: A Conceptual Overview. En Alejandro Portes, ed., *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity and Entrepreneurship*. New York: Russell Sage Foundation
- 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
- Rojas, N. & Silva, C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y Caracterización*. Observatorio Iberoamericano Sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo. Disponible desde http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf
- Schiappaccasse, P. (2008). Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el área Metropolitana de Santiago. *Revista de Geografía Norte Grande*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Geografía, Santiago de Chile
- Soffia, M., Cano, M., & Martínez, J. (2009). Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio.