“DIVERSIDAD CULTURAL PRESENTE EN DOS ESTABLECIMIENTOS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN PARVULARIA EN LA REGIÓN METROPOLITANA”

Proyecto de seminario para optar al grado de Licenciatura en Educación y al título de Educadora de Párvulos

Investigadoras:

Valentina Constanza Allendes Herrera

Renata Andrea Inostroza Rojas

Alexi Andrea Molina Toro

Camila Del Carmen Moya Antivilo

Profesora Guía: *Mónica Reyes Ochoa*

Santiago Chile

2024.

Universidad Católica Silva Henríquez

Tabla de contenidos

Dedicatoria **4**
Agradecimientos **5**
Resumen **6**
Introducción 8
CAPÍTULO 1: Planteamiento del problema. **9**
1.1 Antecedentes 9
1.1.1 Imagen 1: Población migrante en Chile 10
1.1.2 Imagen 2: Nacionalidades migrantes residentes en Chile. 11
1. 2 Definición del problema 14
1.2.1. Pregunta general 15
1.2.2 Preguntas específicas 15
1.3 Objetivo general 15
1.3.1 Objetivos específicos: 15
1.4 Supuestos 16
1.5 Limitaciones 16
CAPÍTULO 2: Estado del arte y Marco teórico. **17**
2.1 Estado del arte 17
2.2 Marco teórico 25
2.3 Imagen. 3. Mapa conceptual del Marco teórico. 35
CAPÍTULO 3: Marco Metodológico. **37**
3.1 Enfoque metodológico 37
3.1.2 Tipo de alcance 37
3.1.3 Diseño de investigación 38
3.2 Escenario y Actores 39
3.3 Tabla 1. Criterios de inclusión 39
3.4 Imagen 4. Mapa geográfico de las comunas en que se realizará la investigación 40
3.5 Técnicas e instrumentos 40
3.5 Tabla.2 41
3.6 Plan de Análisis de datos 46
CAPÍTULO 4: Análisis de datos e Interpretación de resultados. **49**
4.1 Análisis de la información 49
4.1.1 Educadoras de Párvulos 49
4.1.2 Familia 59
4.1.3 Equipo directivo 72
Conclusiones 88
Anexos: **91**

Dedicatorias

"A mis padres, Jenny y Danilo por ser mi mayor fuente de apoyo y amor incondicional, cuyo amor y sacrifico me han dado la fuerza y la motivación para llegar hasta aquí. A mi hermano Danilo, por ser mi pilar fundamental en la vida y mi mayor motivación. A mi pareja Eduardo, por su paciencia, compañía y darme el aliento cada día a seguir. Finalmente, a mi perrito Bruno por acompañarme en las noches de estudio y alegrarme en los momentos de tristeza. Gracias por acompañarme en este proceso."

Valentina Allendes Herrera.

"A mí, por mi resiliencia y esfuerzo, que hoy me permiten estar en estas instancias. A mis padres, hermanas y pareja, por confiar en mí y en mis capacidades incluso cuando yo misma dudaba. Gracias por ser mi refugio, por apoyarme y por amarme encima de todo pronóstico. Los/as amo.

Renata Inostroza Rojas.

"A mi madre, por creer siempre en mí e inculcarme la importancia y el valor de la educación. A mi hermana Fernanda y mis hermanos Duglas y Santiago, por su paciencia, apoyo incondicional durante este proceso y el tener siempre una palabra de aliento para seguir adelante. Gracias Familia por su amor y confianza en mí, lo/as amo"

Alexi Molina Toro

"A mi familia, especialmente a mi madre por alentarme diariamente y permitirme llevar a cabo este proceso con tranquilidad, a mi pareja y padre de mi hija, por siempre confiar en mí y levantar mi ánimo cuando sentía que no podría. Pero sobre todo a mi hija Emily que vivió este proceso junto a mí. Gracias."

Camila Moya Antivilo.

Agradecimientos

Como autoras de esta investigación le entregamos nuestros más sinceros y profundos agradecimientos a cada una de las personas que fueron parte de este proceso académico que de alguna u otra forma aportaron al desarrollo de este seminario de Grado.

En primer lugar, agradecemos enormemente a nuestra profesora guía, Mónica Reyes Ochoa, por su dedicación incansable, su orientación y su apoyo constante. Su disposición a ayudarnos sin limitaciones de tiempo, su valiosa sabiduría y sus acertados consejos fueron claves para nuestra evolución académica. Gracias por compartir con nosotras sus conocimientos y herramientas, que sin duda serán fundamentales tanto en nuestro camino profesional como personal.

A cada una de las personas entrevistadas, quienes generosamente nos ofrecieron sus perspectivas sobre la diversidad cultural. Sus opiniones y vivencias fueron el motor que orientó y enriqueció el desarrollo de nuestra investigación.

Finalmente, nuestro más profundo agradecimiento a nuestras familias, quienes nos acompañaron, nos apoyaron y nos brindaron su amor incondicional durante todo este recorrido hacia la formación de educadoras de párvulos. Su confianza y comprensión nos dieron la fortaleza para seguir adelante en cada momento.

Resumen

Debido al repentino aumento de migrantes a Chile y los desafíos que plantea este fenómeno a nuestro país en el ámbitos social, económico y político, surge el interés de indagar cómo las comunidades educativas de dos establecimientos de las comunas Quinta Normal y Santiago Centro abordan la diversidad cultural que implica esta situación.

Es por esto, que el principal objetivo de esta investigación es conocer las percepciones y estrategias de inclusión implementadas por distintos integrantes de la comunidad educativa, respecto a la diversidad cultural.

Esta investigación se enmarca en un paradigma interpretativo. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes integrantes de la comunidad educativa (Educadoras, directivos y familias en dos establecimientos educativos de la región Metropolitana).

Se espera que a partir del análisis de la información recogida se evidencie, tanto las percepciones y estrategias de abordaje de los distintos agentes educativos de esos establecimientos, así como también el paradigma desde el que se aborda la diversidad cultural: multiculturalidad o interculturalidad, que posibilite avanzar hacia la interculturalidad en estos establecimientos educativos.

Es posible concluir, que, los distintos agentes de la comunidad educativa y en las estrategias que implementan, predomina el paradigma de multiculturalidad. Esto debido principalmente a la falta de lineamientos o políticas públicas con respecto a la diversidad multicultural que pueden existir en los distintos establecimientos educacionales del país.

Palabras claves*:* Interculturalidad, Multiculturalidad, Diversidad Cultural, Migración, Comunidad Educativa y Educación Parvularia.

Abstract

Due to the sudden increase in migrants to Chile and the challenges that this phenomenon poses to our country in the social, economic and political spheres, interest arises in investigating how the educational communities of two establishments in the Quinta Normal and Santiago Centro communes address diversity. culture that this situation implies.

This is why the main objective of this research is to know the perceptions and inclusion strategies implemented by different members of the educational community, regarding cultural diversity.

This research is framed in an interpretive paradigm. To this end, in-depth interviews were conducted with different members of the educational community (Educators, managers and families in two educational establishments in the Metropolitan region).

It is expected that from the analysis of the information collected, both the perceptions and approach strategies of the different educational agents of these establishments will be evident, as well as the paradigm from which cultural diversity is approached: multiculturalism or interculturality, which makes it possible move towards interculturality in these educational establishments.

It is possible to conclude that, as a result of this research, it has been identified through the perceptions of the different agents of the educational community and the strategies they implement, the multicultural paradigm predominates. This is due to the lack of guidelines or public policies regarding multicultural diversity that may exist in the different educational establishments in the country.

Keywords: Interculturality, Multiculturality, Cultural Diversity, Migration, Educational Community and Early Childhood Education.

Introducción

En la siguiente investigación se abordará el impacto del crecimiento de la población migrante dentro de los establecimientos educativos de Chile, y cómo tal hecho ha generado nuevos desafíos en términos de inclusión y diversidad cultural.

A medida que aumenta el número de estudiantes migrantes al sistema educativo chileno, van aumentando las demandas por herramientas y servicios que permitan atender adecuadamente a todos y todas las estudiantes, requiriendo así, ajustes en las políticas públicas para asegurar que todos y todas las alumnas aprendan y se desarrollen en espacio de inclusión y respeto, independientemente de su origen cultural.

CAPÍTULO 1: Planteamiento del problema.

1.1 Antecedentes

La migración hacia América comenzó mucho antes de la llegada de los europeos, con la población del continente por parte de los pueblos nativos. Sin embargo, fue a finales del siglo XV, con la búsqueda de nuevos recursos por parte de los europeos, que se intensificó el interés por América, lo que resultó en su colonización. Posteriormente, la migración hacia el continente continuó con el arribo de poblaciones asiáticas y africanas, lo que aumentó la diversidad y complejidad de la población americana (Galeana, 2014, p.14).

Es importante destacar que la migración ha existido desde tiempos anteriores a la formación de los estados y territorios delimitados que se conocen hoy. En este sentido, comprender la historia de la migración es esencial para entender las problemáticas actuales y poder encontrar respuestas adecuadas a los desafíos contemporáneos.

A nivel nacional, los estudios de migración identifican tres momentos claves en la historia de la migración en Chile (Cano y Soffia 2009; Stefoni 2011, como se citó en Tijoux, 2015). El primero de ellos, la significativa llegada de migrantes europeos en compañía de asiáticos, la cual fue incentivada por el estado chileno, con fines económicos, basados principalmente en la minería. Este proceso de migración se extendió hasta la primera mitad del siglo XX. El segundo momento, ocurrido durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, se caracteriza por la disminución en las tasas de migración debido a la instauración de la política migratoria restrictiva inflexible en la Ley de extranjería 1975, la cual fue derogada el 12 de febrero del 2022, dando pie a la nueva Política Nacional de Migración y Extranjería, la cual comenzó su ejecución el 2023 y sigue en constante actualización. Así también, hubo un aumento en las tasas de emigración de chilenos debido a la persecución política que sufrió la oposición del régimen militar, entre otros factores económicos y sociales que afectaron al país durante las décadas setenta y ochenta. El tercer momento, tiene lugar después de la dictadura en la década de 1990, bajo los gobiernos de “Transición a la democracia”, ya que, comienza un crecimiento económico constante, disminuye el desempleo y la pobreza, volviéndose así, un destino atractivo para los ciudadanos/as de países vecinos. Sumado a

esto, comienza el retorno de las víctimas de exilio político, lo que también despierta interés en estudios sociodemográficos.

Pese a que la migración ha estado presente desde siempre en los diferentes países del mundo, durante los últimos años, ha habido un importante aumento en las cifras de migración a nivel internacional. Es más, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), en el "Informe sobre las migraciones en el mundo" (2024) menciona que hasta el año 2022, el mundo cuenta con 281 millones de migrantes, lo que equivale al 3,6% de la población mundial y "El número de solicitantes de asilo ha aumentado de 4,1 millones en 2020 a 5,4 millones en 2022, un aumento de más del 30%" (s.p).

En el informe, se establece la obligación permanente de esta organización, de defender los derechos fundamentales, apoyar a los y las migrantes más necesitados/as, proteger a las personas en movimiento y facilitar vías de ingreso regular.

Por otra parte, en Chile, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), a través de distintos estudios, ha logrado evidenciar y cuantificar la población migrante que reside en nuestro país en los últimos años, hasta el año 2022, ha habido un incremento de un 51,8% lo que corresponde aproximadamente a 1.625.074 personas, de los cuales se estima que 210.521, son niños, niñas o adolescentes (entre 0 a 19 años) (INE, 2023).

1.1.1 Imagen 1: Población migrante en Chile

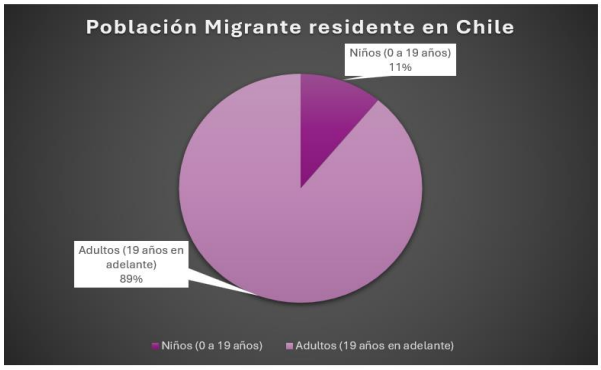
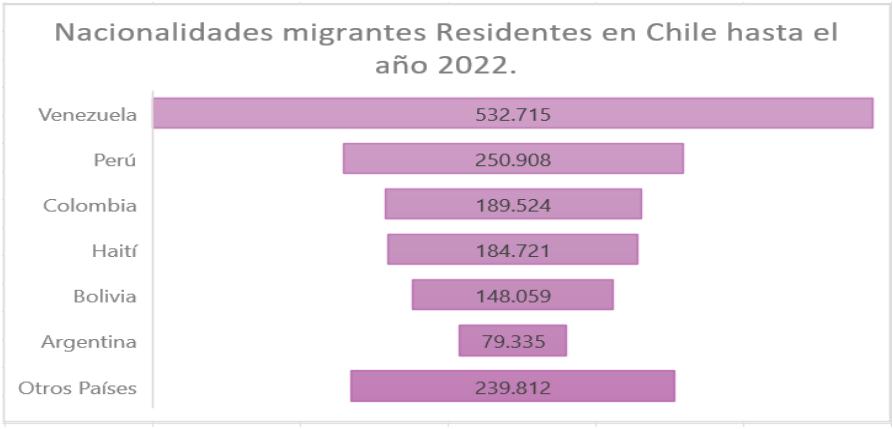


Gráfico de creación propia, con información rescatada del INE 2023.

La población migrante, en su mayoría proviene de Venezuela con un 32,8%, le sigue Perú con el 15,4%, Colombia 11,7%, Haití con un 11,4%, Bolivia con un 9,1% y Argentina con un 4,9%. (INE, 2023)

1.1.2 Imagen 2: Nacionalidades migrantes residentes en Chile.



El INE sólo puede tener acceso a información y cuantificar datos exactos de los y las inmigrantes que ingresan al país de manera regular, es decir, a través de pasos fronterizos habilitados. Sin embargo, el año 2023 se arrojó una probable cifra de un 6,6%, perteneciente a la población migrante que reside en Chile de manera irregular, aumentando la posibilidad de vulnerabilidad y abuso laboral (Tijoux, 2015).

En las estadísticas y porcentajes entregados por este mismo instituto, se indica que el 57,8% de la población migrante en Chile, se encuentra en la región Metropolitana de Santiago, contemplando así, a un alza de 938.904 personas viviendo en esta región (2023).

La nacionalidad que predomina en la población migrante residente en Chile es venezolana, lo cual instaura como nueva necesidad, conocer el contexto actual de Venezuela, para comprender el por qué los ciudadanos/as venezolanos/as han aumentado las cifras de emigración.

En diferentes estudios, como el de Andrade y Gissi (2022), se menciona que el factor económico, es el principal motivo por el cual los ciudadanos y las ciudadanas venezolanos y venezolanas optan por emigrar de su país y radicarse en diferentes países vecinos, buscando nuevas oportunidades y mejor calidad de vida.

El repentino aumento de población migrante en Chile trajo consigo, diversas consecuencias, unas de ellas son, el enriquecimiento cultural generado a través de interacciones multiculturales; aumento de mano de obra, que trae consigo un crecimiento macroeconómico y el aumento de demanda en los sistemas públicos, como lo son la educación, la salud, vivienda, entre otros (OIM, 2023).

Justificación

Esta investigación se llevará a cabo principalmente debido a que, como se mencionó anteriormente, la diversidad cultural es un fenómeno cada vez más presente en la sociedad chilena, lo cual se refleja en la existencia de diversos grupos étnicos, culturales y socioeconómicos. Según los datos proporcionados por Migraciones Chile (2023) al 31 de diciembre de 2022, el total estimado de personas extranjeras residentes en el país era de 1.625.074, lo que representa un aumento de 60.914 personas respecto al año anterior, lo que equivale a un incremento relativo del 3,9%.

En este contexto actual de multiculturalidad, se plantea como un desafío significativo para el abordaje de la diversidad cultural en los establecimientos educacionales. Si bien en el último tiempo se ha acentuado la diversidad cultural dentro de las aulas, es importante reconocer que Chile ya era un país diverso, Córdova y Tijoux (2015) destacan que, a lo largo de la historia, personas dejan su país en busca de mejores oportunidades y seguridad por diversas razones. Siendo un desplazamiento constante a lo largo del tiempo, en la actualidad los motivos de la migración siguen siendo similares, los flujos migratorios han adquirido una dimensión global. Por otro lado, Chile es un país diverso desde los pueblos originarios, cuya presencia y aporte a la identidad nacional han sido olvidados. Tubino (2012), menciona que la lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos atraviesa un momento decisivo. Si los movimientos indígenas se limitan a centrarse únicamente en sus demandas y no construyen una propuesta de país que contemple a todos los sectores sociales, su capacidad de liderazgo seguirá viéndose afectada negativamente. En ese sentido, esta desconexión entre el reconocimiento de sus derechos y la integración de sus contribuciones culturales a la identidad nacional refleja una de las principales dificultades en la construcción de una sociedad inclusiva. De esta manera, la diversidad no es un fenómeno contemporáneo ni una consecuencia de las migraciones recientes, sino que ha sido un

cambio constante desde lo social y lo cultural del país. En ese sentido, en cuanto a la educación, existe el desafío de integrar tanto a comunidades migrantes, como a las diversas expresiones culturales que han existido desde siempre. Planteando retos cruciales desde la infraestructura hasta la capacitación del personal, el cual debe estar preparado para la diversidad desde la composición étnica, cultural, el lenguaje, experiencias, etc.

Sin embargo, se presentan barreras que dificultan el derecho a la educación de estudiantes migrantes, las cuales son; dificultad para asumir enfoques de inclusión dentro de los equipos docentes y políticas públicas, adquisición de herramientas curriculares necesarias para el proceso de aprendizaje, falta de asignación de apoyo para la población migrante en cuanto a la no regularización de los niños, niñas y sus familias, finalmente, la falta de actualización de la normativa vigente en cuanto a la circunstancias de adquisición de aprendizajes de las personas en proceso de migración (Madriaga, 2022).

El número total de estudiantes matriculados en establecimientos educacionales en Chile, el año 2023, fue de 3.631.065 alumnos, de los cuales el 7,4% equivale a extranjeros. Demostrando así que, en siete años, las matrículas de estudiantes de otras nacionalidades han aumentado en un 20.6% (Mineduc, 2023). En ese sentido, se presenta un desafío significativo con relación al aumento de matrículas, debido a que a menudo, los establecimientos educacionales carecen de infraestructura, herramientas y políticas adecuadas que reflejen la diversidad cultural de los estudiantes. Otro punto relevante, es la falta de capacitación del personal docente frente a necesidades, barreras lingüísticas y culturales. Se propone que los docentes adquieran habilidades y enfoques pedagógicos que faciliten la integración de los estudiantes inmigrantes en las escuelas, tanto desde una perspectiva social, como cultural y lingüística (Torres, 2019).

El punto crítico de esta problemática es que si bien, en Chile existe y se promociona el derecho a la educación y libertad de enseñanza, no hay cómo garantizar que efectivamente todos/as las niñas y niños reciban una educación, ya que, existe una escasa fiscalización o regularización en esta temática.

> “Desde la perspectiva de la Educación en Chile, la diversidad con relación al gran número de niños y niñas migrantes representa una realidad país, la cual demanda nuevas

> metodologías y contenidos, que aseguren una educación de calidad para todas y todos" (Salinas, 2019, p.15).

Esta realidad plantea la necesidad de desarrollar nuevas metodologías educativas que garanticen una educación de calidad para todos los niños y niñas, independiente de cuál sea su origen o situación migratoria. Las educadoras y educadores se encuentran frente al desafío de comprender y abordar las diferencias culturales, para garantizar una educación inclusiva y equitativa para cada niño y niña.

Es por esto, que es necesario en indagar sobre la diversidad cultural presente en las aulas, para que de esta forma se pueda dar respuesta a si en ellas realmente se está asegurando el derecho a la educación y junto con ello si se existe "multiculturalidad" o "interculturalidad", ya que, si bien tienen relación directa ambos conceptos, Tubino, (2002) alude esa relación a procesos continuos, es decir, se necesita primero promover la multiculturalidad y la tolerancia entre las diferentes culturas para posteriormente obtener un diálogo intercultural. La multiculturalidad, por un lado, busca abordar y considerar la diversidad cultural existente. Sin embargo, la interculturalidad, la describe como un concepto mayormente complejo, ya que se trata de las diferentes formas de relación entre las culturas que se encuentran en la vida social, como, por ejemplo, la aculturación, el sincretismo, la hibridación, entre otros conceptos que describen el diálogo intercultural.

1. 2 Definición del problema

El punto crítico del problema que aborda esta investigación radica en cómo los establecimientos educativos en Chile están atendiendo y respondiendo al significativo crecimiento de la población migrante, así como a la variación en la diversidad cultural derivada de este fenómeno. Este aumento de la población migrante genera una demanda adicional sobre los recursos y servicios del sistema educativo chileno, lo que implica la necesidad de implementar ajustes para asegurar una atención adecuada y eficiente de toda la comunidad educativa. Además, la situación plantea nuevos desafíos relacionados con la inclusión y la interacción entre las diversas culturas presentes en los establecimientos educativos.

1.2.1. Pregunta general

¿Cómo determinadas comunidades educativas perciben y abordan la diversidad cultural presente en sus establecimientos educacionales en 2 comunas de la región metropolitana?

1.2.2 Preguntas específicas

1. ¿Cómo perciben distintos actores de la comunidad educativa la diversidad cultural presente en sus establecimientos?
2. ¿Qué estrategias implementan estas comunidades educativas para abordar la diversidad cultural?
3. ¿Desde qué enfoque paradigmático (multiculturalidad - interculturalidad) se aborda la diversidad cultural en las comunidades educativas determinadas?

1.3 Objetivo general

Conocer la percepción y estrategias utilizadas en dos establecimientos de la región Metropolitana que imparten Educación Parvularia, respecto a la diversidad cultural presentes en sus aulas, generada por la llegada masiva de migrantes.

1.3.1 Objetivos específicos:

1. Caracterizar la percepción de la comunidad educativa respecto a la llegada masiva de migrantes a las aulas en dos establecimientos educacionales.

2. Describir las estrategias que implementa la comunidad educativa para abordar la diversidad cultural.

3. Identificar el paradigma predominante para incorporar la diversidad cultural en las comunidades educativas.

1.4 Supuestos

1. Se supone que al interior de las comunidades educativas existen diferentes comprensiones respecto a conceptos claves como, por ejemplo, multiculturalidad, interculturalidad, diversidad cultural y comunidad educativa, pero predominará un abordaje de la diversidad cultural desde un paradigma multicultural.

2. Se supone que los establecimientos educativos, incluyen a las diferentes nacionalidades de sus estudiantes de manera superficial, por ejemplo, a través de fechas conmemorativas, sin profundizar en el verdadero significado o trasfondo de cada una de las culturas de éstos.

3. Se supone que la multiculturalidad e interculturalidad en las comunidades educativas requieren un esfuerzo constante para asegurar la integración, el respeto y la representación de todas las culturas, es decir avanzar en la inclusión.

1.5 Limitaciones

Se visualizan algunas limitaciones, tales como la baja o nula participación de las familias en las entrevistas, ya que, al ser un tema que rodea el ámbito personal, podrían existir aquellas familias que no quieran hablar respecto a la diversidad cultural a la que se han enfrentado, ya sea, por el interés en mantener esa información familiar en privado, por miedo a la crítica u otras razones que serían igualmente válidas y respetadas.

Otra de las limitaciones que se visualizan, son parte de las muestras de estudio, ya que, existe la posibilidad de que las familias se vayan del país o del establecimiento, en medio de la investigación, considerando que, al ser familias migrantes, muchas de ellas están en una constante búsqueda de mejores oportunidades.

Finalmente, otro aspecto que se puede considerar una limitación en el desarrollo de la investigación es que los sujetos de la muestra se nieguen a participar de este proceso, debido a que no compatibilice con los horarios, o surjan durante el proceso algún hecho fortuito.

CAPÍTULO 2: Estado del arte y Marco teórico.

En el contexto actual, existen diversos factores clave para el desarrollo integral de niños y niñas, entre los cuales destacan los sistemas públicos de Chile en áreas como la salud, la educación y la vivienda. Estos elementos son fundamentales para garantizar el bienestar y el pleno ejercicio de los derechos de la infancia. En este sentido, este capítulo se centra en exponer el marco teórico y el estado del arte en torno a tres temas cruciales de esta investigación: **Diversidad Cultural, Interculturalidad** y **Educación Parvularia**.

A través de la revisión y el análisis de investigaciones previas, teorías relevantes y prácticas educativas, se busca enriquecer el conocimiento sobre estos temas y proyectar nuevas perspectivas que favorezcan la inclusión de todos los niños y las niñas en el sistema educativo, respetando sus derechos y promoviendo una convivencia intercultural. De esta manera, se pretende contribuir a la construcción de un entorno educativo más inclusivo, justo y equitativo, que apoye el desarrollo pleno de cada niño y niña, independientemente de su origen cultural.

2.1 Estado del arte

Dentro de la investigación, el estado del arte constituye un componente esencial para comprender el panorama del tema a investigar y estudios realizados previamente respecto al mismo tema. En ese sentido, el enfoque está en explorar y analizar el estado del arte desde conceptos claves que impactan significativamente en las perspectivas de las comunidades educativas, respecto al actual contexto de diversidad cultural. Por medio de la revisión de estudios cualitativos y cuantitativos se busca comprender y analizar las percepciones y acciones que realizan los establecimientos educativos para abordar la diversidad actual existente, dando a conocer una vista panorámica e integral sobre diversas miradas, teorías y prácticas en cuanto ámbitos cruciales de la investigación, contribuyendo al conocimiento y orientación.

A continuación, se presenta tabla resumen del estado del arte, la que da cuenta de investigaciones, leyes, declaraciones, políticas públicas y conceptos utilizados para el desarrollo del marco teórico.

N°	Investigación	Autor o autores	Año	País	Base de datos
1	La migración a nivel local en Chile. Desafíos, demandas y políticas en tiempos de pandemia.	Abarca, K. y Colmenares, N.	2022	Chile	Scielo
2	Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente.	Bernabé, M.	2012	España	Dialnet
3	Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural	Bolívar, A.	2004	México	Redalyc
4	Informe de Caracterización de Educación Parvularia Oficial 2022.	Departamento de Estudios y Estadísticas & Subsecretaría de Educación Parvularia	2022	Chile	MINEDUC
5	Informe de Caracterización de Educación Parvularia.	Departamento de Estudios y Estadísticas & Subsecretaría de Educación Parvularia.	2024	Chile	MINEDUC
6	Pautas de crianza, familia y educación.	Enríquez, M., y Garzón F.	2018	Colombia	GEPU
7	El derecho humano a migrar en los ordenamientos jurídicos latinoamericanos.	Feddersen, M., Pascual, T., y Rodriguez, M.	2022	Chile	Scielo
8	Diferentes, desiguales o desconectados.	García, N.	2004	España	JSTOR

9	Migración: contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica.	Gutiérrez, J. M., Borré, J. R., Montero, R. A., y, Mendoza, X	2020	España	Universidad de La Rioja
10	Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia de Chile". Información General de Educación Parvularia, Proyecto de Ley autorización de Funcionamiento de Jardines Infantiles.	Ministerio de Educación	2014	Chile	MINEDUC
11	¿Comunidad educativa o sociedad educativa?	Roa C. y Torres W.	2014	Colombia	Dialnet
12	A construção multicultural da igualdade e da diferençã	Santos, S.	1999	Portugal	Universidadde Coimbra.
13	ducación e Interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis.	Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A.,	2016	Chile	Scielo
14	Trayectorias del sujeto migrante en Chile. Elementos para un análisis del racismo y el estatus precario.	Thayer, L. y Tijoux, E.	2022	Chile	Revista papers
15	Racismo en Chile.La piel como marca de la migración	Tijoux, M	2016	Chile	Google Books
16	Enculturación, Música y Emociones	Tizon M.	2017	España	Revistas UCM

17	Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva.	Tubino, F.	2002	Perú	Dialnet
18	Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural	Walsh, C.	2009	México	**Sermixe**
N°	**Declaración**	**Autor o autores**	**Año**	**País**	**Base de datos**
1	La declaración universal de los derechos humanos	Naciones Unidas	1948	EEUU	Naciones unidas
N°	**Leyes**	**Autor o autores**	**Año**	**País**	**Base de datos**
1	LEY Nº 20.835: Crea la subsecretaría de educación parvularia, la intendencia de educación parvularia , la intendencia de educación parvularia y modifica diversos cuerpos legales	Biblioteca congreso nacional	2016	Chile	BCN
2	Fija texto refundido,coordinado y sistematizado de la LEY N° 20370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005	Biblioteca congreso nacional	2024	Chile	BCN
N°	**Política Pública**	**Autor o autores**	**Año**	**País**	**Base de datos**
1	Bases curriculares de Educación Parvularia	Subsecretaría de Educación Parvularia	2018	Chile	MINEDUC

2	Subsecretaría de Educación Parvularia	Subsecretaría de Educación Parvularia	2024	Chile	MINEDUC
N°	**Noticia**	**Autor o autores**	**Año**	**País**	**Base de datos**
1	Población migrante estudiantil aumentó un 20,6% en siete años	Estrada, M.	2024	Chile	LaTercera
N°	**Conceptos**	**Autor o autores**	**Año**	**País**	**Base de datos**
1	Términos fundamentales sobre migración	Organización de las naciones unidas	2019	Suiza	ONU
2	Diccionario de la lengua española “Comunidad”	Real academia española	2023	España	RAE
3	Diccionario de la lengua española “Interculturalidad”	Real academia española	2023	España	RAE
4	Diccionario de la lengua española “Multiculturalismo”	Real academía española	2023	España	RAE

Es posible evidenciar a través de estos distintos estudios que se han realizado a nivel mundial, que el proceso migratorio de los durante los últimos años, en donde en total hasta el año 2022, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aproximadamente el 3,6% de la población mundial, se encuentra migrando de manera internacional, esto quiere decir que aproximadamente hay 281 millones de migrantes en el mundo. Considerando está información, nuestro país Chile, no queda exento de esta realidad social.

Si bien se reconoce que diversos factores, como ser mujer, ser migrante, ser pobre, y otras condiciones políticas, económicas y sociales, agravan la situación, es importante señalar que la verdadera problemática radica en las falencias del sistema público del país al que llegaron. Esta sobrecarga en los servicios públicos, especialmente en las áreas de salud y educación, no es responsabilidad de los migrantes, sino de un sistema que no ha sido capaz de adaptarse ni de garantizar una integración adecuada, lo que afecta tanto a la población migrante como a la residente, en este caso en Chile. No obstante, para efectos de esta investigación, el enfoque se centralizará en ámbitos de la educación.

En 1989, la Organización de Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Niño/a, y en 1990, Chile ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño/a, en la que se promueve, entre otros derechos, el derecho a la educación. Posteriormente, en el año 2009, bajo el mandato de la presidenta Michelle Bachelet, se promulgó la Ley General de Educación (LGE), la cual establece principios y obligaciones respecto a cómo educar a los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, a pesar de su promoción, aún no existe un mecanismo efectivo que garantice que todos y todas las niñas reciban una educación de calidad.

Stefoni y Corvalán (2019) mencionan que frente a la evidencia de que el estado no estaba asegurando el derecho a la educación de todos los niños y niñas, independiente de su raza, género, nacionalidad y estatus migratorio, nacieron reacciones de las autoridades que permitieron desarrollar diversos instrumentos para garantizar este derecho. Lo que se ha llevado a cabo resolviendo problemas a medida que aparecen por medio de circulares y decretos, con poca o nula creación de leyes. Estos instrumentos no han sido suficientes para garantizar el acceso de los y las estudiantes al sistema educativo, y dejó en evidencia la necesidad de establecer instrumentos más generales que permitan delimitar distintas medidas necesarias para seguir mejorando y llevando a cabo para una educación inclusiva y de calidad.

En base a lo mismo, Feldman et.al (2011) mencionan que, estos programas buscan mejorar el acceso a los sistemas sociales y asegurar con ello derechos vulnerados, sin embargo, no resuelven el problema de fondo, que es garantizar los derechos de todos aquellos que residen en el país.

Debido a la alta población migrante que ha llegado durante los últimos años a nuestro país, es que el sistema educativo, ha tenido que realizar distintas adecuaciones para entregar el acceso y

continuidad a la educación a los niños y niñas. Ya que aproximadamente el 11% de la población migrante en Chile (INE, 2023), corresponde a niños y niñas de entre 0 a 19 años, que son quienes requieren el acceso a la educación.

Una de las principales adecuaciones que realizó el ministerio de educación, durante el año 2016, que es cuando se comenzó a visualizar un mayor ingreso de población migrante a nuestro país, es la creación del "IPE", que sus siglas corresponden al Identificador Provisorio Escolar (MINEDUC, 2024), el cual permite que los niños y niñas que no cuentan con RUT en nuestro país, o no se encuentren de manera regular, puedan de igual manera tener acceso al sistema educativo.

A causa de esta alta migración en poco tiempo y la necesidad de que aquellos niños y niñas que debían seguir con su proceso educativo y de los que decidieron formar sus familias acá en Chile, se comenzó a vivir la diversidad cultural dentro de las aulas del sistema educativo chileno, en donde está diversidad ya no solo contempla aquellos pueblos originarios que tenemos en nuestro país, como las comunidades indígenas, sino que también, ahora comienza a expandirse a nivel latinoamericano.

Está diversidad cultural nos permite identificar las distintas culturas que pueden existir, y como nos indica Dermer (2017, s.p como se citó en Pérez, 2006, s.p) la cultura no es precisamente algo específico o absoluto, si no que va a depender de cada comunidad, familias, creencia, religión, entre otras cosas, lo que los hace ser seres únicos e irrepetibles, pero que pueden tener un común denominador, como la alimentación, el lenguaje y sus costumbres, entre otros.

Para fines de esta esta investigación, es necesario precisar en que, dentro de esta diversidad cultural, podemos encontrar igualmente la multiculturalidad y la interculturalidad, las cuales tienen la principal diferencia, que en la multiculturalidad, se respeta la cultura de los/as otros/as, pero no la hacen parte de ellos/as mismos/as, y en cambio en la interculturalidad, se comparten y respetan las costumbres de los/as otros/as, haciendo de los espacios en los que comparten interculturales al estar traspasando sus costumbres los/as unos/as a los/as otros/as.

Por último, pero no menos importante, esto se sitúa en un contexto educativo, específicamente en el nivel de educación parvularia que se imparte en Chile, la cual corresponde a la atención integral de niños y niñas de entre 0 a 6 años, y en donde podemos encontrar a las comunidades educativas

que se encuentra conformada por niños y niñas, padres y/o apoderados, educadoras y/o educadores, asistentes y/o técnicos de la educación, auxiliares de alimentación, auxiliares de limpieza, los vecinos del centro educativo, entre otros más.

2.2 Marco teórico

En el siguiente apartado, se desglosan los conceptos principales de la investigación, tales como: Interculturalidad, Diversidad Cultural y Educación Parvularia. Además, se especificará el significado e importancia que toman dentro de la investigación.

1. Interculturalidad o multiculturalidad, un acercamiento a la migración en Chile

-Interculturalidad

El concepto de interculturalidad, para fines de esta investigación será considerado como uno de los paradigmas desde el cual se afronta la diversidad cultural. Como indica Tubino (2002), es necesario antes tener multiculturalidad, ya que esto promueve una igualdad en las diferencias que puedan existir entre quienes conviven en una sociedad, de esta manera se complementan y promueven una interacción dialógica y la recreación recíproca de las identidades, y como indica igualmente Stefoni et al. (2016), que la interculturalidad implica la oportunidad de un encuentro equitativo entre diferentes grupos, basado en el diálogo entre diversas perspectivas y conocimientos, y en la construcción colaborativa de prioridades y estrategias. El diálogo es, de hecho, el concepto central de este enfoque.

La interculturalidad como concepto, según Tubino (2011), es la forma en que se relacionan las diferentes culturas que puedan existir en una sociedad. Por otra parte, la RAE (2023) indica que el concepto de "Interculturalidad" es *"la cualidad de interculturalidad, que es lo que concierne a la relación entre culturas".* Dentro de estas definiciones que describen cómo se debe vivir o realizar la interculturalidad, uno de los conceptos claves de la interculturalidad que el mismo Tubino indica son el diálogo, ya que para poder dialogar de cierta manera, debe existir el respeto entre las partes que se encuentran en este proceso, abriendo paso de esta misma manera a la tolerancia, permitiendo de esta manera que a través del diálogo que exista entre las personas que se encuentran socializando, haya una comprensión mutua, intentando situarse en el lugar que el otro se encuentra.

La interculturalidad es mucho más que un concepto, ya que como nos indica Tubino, (2011):

> *"La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente." (pág. 3)*

Por lo que, si bien la interculturalidad abarca muchos conceptos, la interculturalidad es una forma de vivir en un entorno que de una u otra manera, ve al otro, como distinto, pero de igual manera, lo respeta, lo comprende y es capaz de ponerse en su lugar.

Es posible afirmar de esta manera, que la interculturalidad implica necesariamente de comunicación, pero también de conocer del otro, tal como lo indica Albó (2010)

> *"...significativo el conocimiento de ciertos códigos culturales simbólicos, que viene a ser una especie de paralenguaje. Por ejemplo, las formas de saludar; de expresar respeto o rechazo; de crear un ambiente de confianza o de burla; de cercanía, o indiferencia, superioridad o inferioridad; de sellar o romper un compromiso, etc." (pág. 11).*

Ya que, al no entender, ni comprender de la manera en la que se vive la cultura de cada uno de las personas con las que se podría estar socializando, precisamente eso no sería interculturalidad, sino que sólo podría ser multiculturalidad, o como bien indica Albó, *"Si los manejan bien, se puede hablar de personas biculturales. Pero ser bicultural o pluricultural, todavía no implica ser intercultural",* definiendo así, la importancia de comprender, entender y respetar la cultura del otro para poder ser intercultural.

También es importante indicar, que la primera perspectiva que se asocia a la interculturalidad es la de relacionar, ya que para que esto exista (interculturalidad) se deben comunicar o relacionar de una u otra manera dos entidades, que mantengan culturas distintas. La interculturalidad también tiene estrecha relación con las personas, sus saberes, tradiciones (familiares, culturales, nacionales, regionales, etc.), las cuales como indica Walsh (2010), se pueden dar en *"condiciones de igualdad o desigualdad"*, asociando de esta manera a las distintas realidades que pueda tener cada individuo,

entendiendo de esta manera, que la interculturalidad, ha podido existir desde años inmemoriales dentro de Latinoamérica.

-Multiculturalidad

En cuanto a la multiculturalidad, para efectos de esta investigación, se considera como uno de los paradigmas desde el que se enfrenta la diversidad cultural. Según la RAE (2023) multiculturalidad es *"la convivencia de varias culturas"*.

El sociólogo Santos (1999) menciona que, en la etapa de la colonización europea de América, Asia y África, el imponente acercamiento entre las diferentes culturas de forma invasiva provocó una convivencia forzada y una mezcla de culturas. Durante ese lapso de tiempo la multiculturalidad se destacó por la desigualdad a través del poder y el conflicto, sin embargo, en la etapa de la descolonización, se le adjudica la importancia a este concepto, abriendo camino al reconocimiento y promoción de esta diversidad cultural, a través del respeto y tolerancia, más no el diálogo e interacción.

Bernabé (2012) menciona que el paradigma multicultural entiende e incorpora las distintas culturas, ya que reconoce su existencia, por lo tanto, el ideal es enseñar todas esas culturas existentes en un determinado espacio, sin embargo, prevalece la jerarquía de la cultural. Bajo este paradigma, la cultura se significa como algo cerrado y estático, lo que limita la interacción entre culturas.

También menciona que el multiculturalismo comenzó en los años setenta en la lucha por el reconocimiento entre diversas agrupaciones, como, por ejemplo, antirracistas y antidiscriminatorios. Las demandas que surgieron tras esas luchas fueron atendidas, sin embargo, seguía existiendo una "discriminación positiva", lo que no puso fin a la discriminación y desigualdad en uso de poder, sino que sólo fueron acciones reparatorias. Posteriormente, como solución a esta problemática, en América latina surge un paradigma que promueve la relación entre las diferencias, a través del diálogo, la interculturalidad.

Tubino (2002), al igual que Bernabé, sostiene que la multiculturalidad no debe ser entendida como una solución definitiva, sino como una respuesta provisoria a las problemáticas originadas por las desigualdades sociales y las dinámicas discriminatorias que han caracterizado históricamente a

muchas sociedades. Según este mismo autor, el multiculturalismo emerge como un intento por abordar las consecuencias de las políticas de "dignidad igualitaria", que, aunque bien intencionadas, no han logrado eliminar las diferencias estructurales y las injusticias hacia los grupos minoritarios o marginados.

Stefoni et al. (2016), son otras autoras críticas del paradigma o enfoque multicultural, ya que, en base a escritos de diferentes autores a lo largo del tiempo, respecto a la definición de "multiculturalidad", realizan tres críticas importantes. La primera y segunda, se enfocan en la intención que hay detrás de este enfoque, ya que, se busca en él, significar las diferentes culturas como igualitarias y simétricas, dejando atrás las diferencias y cualidades singulares. La tercera crítica, tiene relación con que en enfoque multiculturalista no discrimina o rechaza directamente a las otras culturas, sin embargo, igualmente mantiene una forma de racismo implícito expresada a través de una actitud de superioridad oculta, ya que, sigue existiendo una jerarquía respecto a las culturas.

Tijoux (2016) hace hincapié a lo limitante que es la multiculturalidad en Chile, esto debido a que se promueven sólo algunos aspectos de otras culturales dentro de nuestra sociedad, los elementos visibles que más se abordan son el lenguaje, costumbres y gastronomía, dejando atrás las necesidades culturales influyentes para el desarrollo de una sociedad intercultural, el enfoque de esta autora se destaca en abordar las desigualdades sociales, económicas y culturales que afectan a las distintas comunidades migrantes, basándose en la justicia social.

-Migración

En relación con la migración, es un hecho social, económico y político que ha acompañado a la humanidad durante toda su historia, la OIM (s.f) la define como "Movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país." (s.p) Por lo que una persona que se traslada fuera de su residencia habitual, se le llama migrante, Feddersen et al., (2022) destacan que, según el enfoque adoptado, un migrante puede ser denominado de dos maneras, "emigrante" si se pone el énfasis en su salida del país de origen o "inmigrante" cuando la atención se centra en el país de destino al que se dirige. En este contexto, es fundamental reconocer que la migración es un derecho esencial, la Declaración Universal en su

artículo 13, declara que “Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado” (ONU, 1948). Cada individuo debe tener la libertad de su lugar de residencia sin restricciones. En ese sentido, la migración, es un suceso que ha adquirido una magnitud significativa durante los últimos años tanto a nivel mundial como en Chile, en este último especialmente en la Región Metropolitana, donde la llegada de migrantes ha transformado la composición social y cultural del país. Abarca y Colmenares (2022) mencionan que Chile, en los últimos años ha experimentado un aumento en la cantidad y en la diversidad de los flujos migratorios, reflejando una transformación en las características demográficas y en los desafíos que enfrenta el país receptor en términos de integración social, políticas públicas y diversidad cultural, lo que implica una nueva mirada a los retos y oportunidades en cuanto a la integración y a la gestión de la diversidad cultural.

Rojas y Silva (2016) mencionan que, aunque los flujos migratorios suelen estar motivados por diferentes factores, principalmente está forzada debido a situaciones de violencia social y estructural en los países de origen. Las personas migran a Chile en búsqueda de una mayor estabilidad que aparentemente no se encuentra en los países vecinos ni en los países en los que residen, por lo que recibir de manera inclusiva supone un desafío principalmente institucional y político.

La migración es más que un proceso individual, es un hecho colectivo que impacta a los migrantes y a la sociedad de destino a la que migran. Stefoni (2009) menciona que la migración produce impactos muy beneficiosos en las sociedades implicadas, tanto en los países de origen como en los de destino, favoreciendo aspectos como los mercados laborales, el crecimiento económico y la diversidad cultural, entre otros. Estos efectos van a variar según el contexto y políticas implementadas en el país para gestionar los flujos migratorios. Gutiérrez et al., (2020) propone consecuencias positivas y negativas de la migración donde menciona que, desde el país de origen hay una disminución de conflictos sociales y políticos, puestos de trabajos disponibles, así como desequilibrios en la composición y distribución de la población, pérdida de ingresos fiscales. Por otro lado, en cuanto al país de destino, hay un incremento en la mano de obra, incremento de recaudación de impuestos, así como problemas de integración y adaptación, discriminación, aumento de la competencia laboral, entre otras. En ese sentido las consecuencias de la migración

son vastas, con impactos que afectan a los migrantes como a la sociedad receptora, las cuales pueden ser positivas, como el enriquecimiento cultural, impulso de la economía, además de consecuencias negativas, tales como los desafíos en término de integración social, derechos humano y empleo. Estos resultados de la migración son diversos y dejan marcas en diferentes aspectos, tanto como sociales, económicos, y culturales, reflejan que la migración es un factor determinante en la configuración de realidades y desafíos.

Rojas y Silva (2016) mencionan que la migración hacía Chile representa una oportunidad de desarrollo cultural y económico, con flujos crecientes y diversificados que promueven una población más heterogénea. Aun así, surgen desafíos para traducir esta diversidad cultural en una convivencia intercultural positiva y en un progreso social y económico para todos. Por lo que, aunque la migración responde a diversas causas, continúa siendo un desafío y una oportunidad para la sociedad.

2. Diversidad Cultural

Es importante definir bien el concepto “cultura”, para poder comprender por completo el significado de “diversidad cultural".

Dermer (2017), menciona que el concepto “cultura”, está lejos de ser neutral o absoluto, ya que, al momento de definirlo, influyen las diferencias en las posiciones ideológicas de cada grupo.

Por otro lado, Pérez (2006), menciona que, a partir de los años setenta, en periodos de descolonización, cultura comenzó a significarse como: Singular; fuente de identidad; dignidad; sentido; conjunto de símbolos, tales como: Alimentación, lenguaje y costumbres. Asimismo, se tomará en cuenta la perspectiva de García (2004), quien menciona 4 vertientes importantes para comprender el concepto, sin embargo, destaca “la cultura como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad” (p.36), menciona también, que estos procesos de reproducción están vinculados con el poder, ya que no cualquier grupo de personas puede romper este patrón de reproducción cultural, lo cual es desalentador, pero afortunadamente poco a poco va cambiando esa segregadora realidad.

Según Enríquez y Garzón (2018), la cultura es un conjunto de elementos culturales y psicológicos que incluyen costumbres, valores, creencias, lenguas, formas de organización social, prácticas

artísticas, entre otros aspectos que conforman la identidad de un grupo social. Estos elementos, se van traspasando de generación en generación de manera consciente o inconsciente, sin embargo, a medida que pasa el tiempo, se van reinterpretando y adaptando a la realidad actual.

Asimismo, se abordará la "diversidad cultural", de acuerdo con lo que plantea Kiss (2024), quien indica que esta es la variedad y coexistencia de diversas culturas, independiente en el contexto que se encuentren, pudiendo ser, una sala de clases, una escuela, una comuna, región o país.

Es importante reconocer que la diversidad cultural no existe sólo en presencia de nacionalidades diferentes, sino que, también en personas que viven dentro de una misma nación, realidades diferentes en las que influye, nivel socioeconómico, comuna, ciudad o pueblo de residencia, religión, sexo, entre otros factores. La diversidad cultural está en todo.

A partir del aumento de diversidad cultural en distintos países, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el 2 de noviembre del año 2001, crea la "Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural". En este documento se reafirma que la cultura que cada ser tiene comprende un conjunto de aspectos distintivos que le permiten individualizarlo y caracterizarlo, de los cuales podemos destacar; aspectos espirituales, materiales, intelectuales, afectivos, las artes, letras, modos de vida, valores, tradiciones, creencias, entre muchos otros.

De esta manera la UNESCO, con esta convención, garantiza la paz a través del respeto y la tolerancia, permitiendo de esta manera que se reconozca la diversidad cultural presente en cada uno de los países que firman está convención.

Por otro lado, Bolívar (2004), dentro de su escrito plantea la diversidad cultural desde un enfoque más crítico, en donde abarca el desarrollo en los contextos educativos, dando cuenta de la necesidad que existe por insertar prácticas pedagógicas que abordan estrategias educativas acorde a las necesidades existentes dentro de los establecimientos educativos, dejando atrás los elementos superficiales de las culturas y centrándose en los aspectos que generan desigualdad dentro de la sociedad en general.

En la misma línea, Bolívar hace énfasis en el planteamiento del filósofo Taylor, quien habla sobre el pluralismo y como este aporta de forma positiva a la sociedad, debido a que de esta forma se les

proporciona el respeto que les corresponde a cada una de las diversas culturas que integran la sociedad, así visibilizando el enriquecimiento cultural que pueden entregar las distintas comunidades, perseverando en conjunto por la eliminación de las barreras marginales, culturales y sociales que existen

3. Educación parvularia en Chile

La educación parvularia en Chile, es considerada como el primer nivel del sistema educativo, destinado a atender a niños y niñas desde los 0 hasta los 6 años de edad. Su objetivo principal es promover la calidad de aprendizaje a través del desarrollo integral de los niños y niñas, asegurando un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022). Sin embargo, este nivel no siempre fue reconocido como parte del sistema educativo formal. Fue recién en 1999, con la reforma de la Constitución Política de la República, que se comenzó a considerar la educación parvularia como una etapa fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de ser considerada como la primera etapa del sistema educativo.

Según la subsecretaría de Educación Parvularia, esta se organiza en tres niveles, cada uno subdividido en dos etapas:

1. **Nivel Sala Cuna**:
    - **Sala Cuna Menor**: niños/as de entre 85 días y un año de edad.
    - **Sala Cuna Mayor:** niños/as entre 1 y 2 años de edad.
2. **Nivel Medio**:
    - **Nivel Medio Menor:** niños/as entre 2 y 3 años de edad.
    - **Nivel Medio Mayor:** niños/as entre 3 y 4 años de edad.
3. **Nivel Transición**:
    - **Primer Nivel de Transición**: niños/as de 4 años.
    - **Segundo Nivel de Transición**: niños/as de 5 años.

Educación parvularia no es obligatorio cursar, sin embargo, el año 2013, la Comisión de Hacienda del Senado aprobó el proyecto de ley que establece la obligatoriedad del segundo nivel de

transición (Kínder), siendo éste, un prerrequisito para ingresar a la educación básica (MINEDUC, 2014).

Hasta el año 2015, la supervisión de los jardines infantiles estaba a cargo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Sin embargo, debido a la necesidad de contar con una entidad que se centrará específicamente en la educación parvularia, se creó la **Subsecretaría de Educación Parvularia** bajo la Ley N° 20.835, con el objetivo de mejorar la infraestructura, visibilizar este nivel educativo y asegurar su calidad. Esta ley también permitió resolver conflictos históricos, como las diferencias existentes entre los jardines infantiles subvencionados por el Estado y los de tipo particular, que anteriormente eran supervisados por la misma entidad que gestionaba algunos de estos establecimientos (JUNJI). Con la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, se estableció la **Superintendencia de Educación Parvularia**, que garantizó una supervisión más imparcial y transparente (BCN, 2015; Subsecretaría de Educación Parvularia, s/f).

Hoy en día, la educación parvularia en Chile ha alcanzado una alta cobertura. Existen 11.876 establecimientos autorizados, incluidos jardines infantiles, escuelas y salas cunas, que atienden a aproximadamente 741.806 niños y niñas en diversos niveles de educación parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024). Este crecimiento ha sido significativo, ya que la matrícula en este nivel educativo ha aumentado un 4% en los últimos años. Del total de matrículas, un 10.8% corresponde a niños y niñas de otras nacionalidades (CEM, 2024).

En resumen, la educación parvularia en Chile ha experimentado un notable avance en términos de cobertura y calidad, gracias a reformas legislativas y a la creación de entidades especializadas que velan por su desarrollo y supervisión. Este nivel educativo se valora cada vez más, reconociendo su importancia para el desarrollo integral de los niños y niñas en el país.

-Comunidad educativa en EP

Es importante reconocer que, dentro de la educación parvularia en Chile, existen diversas entidades que la componen. Sin la presencia de alguna de estas, no sería posible llevar a cabo de manera exitosa la educación parvularia en la actualidad.

Según la Real Academia Española (2023), el término "comunidad" se refiere a un grupo de personas unidas por intereses o características comunes, tales como una constitución, reglas, acuerdos políticos, una nación, una religión, entre otros.

En este sentido, la Ley General de Educación en Chile establece que "la comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes, directivos y sostenedores educacionales" (Art. 9). Todas estas partes contribuyen a la formación y al logro de aprendizajes de los niños y niñas (BCN, 2010).

Aunque el concepto de comunidad suele entenderse como un grupo de personas unidas por un objetivo común, algunos autores cuestionan esta visión cuando se aplica al contexto educativo. Roa y Wilson (2014) señalan que:

> *"Pensar en la comunidad educativa como un grupo de personas conformado por profesores, directivas, estudiantes y familias, que cotidianamente manejan un lenguaje de carácter comunitario es fácil, pero, si tenemos en cuenta los conceptos de lo que es una comunidad, entonces la cuestión se vuelve más compleja, pues en este sentido, la escuela no cumple 'las condiciones' para serlo..."*

Esto sugiere que una comunidad educativa debe ser mucho más que un simple conjunto de personas con roles definidos. En lugar de ello, debería ser un espacio donde los niños, niñas, adultos, directivos, docentes, educadores y demás actores sociales interactúen continuamente, en contextos diversos, favoreciendo una socialización constante. Estos intercambios permiten que todos los miembros de la comunidad educativa participen colectivamente en decisiones políticas, sociales y económicas, fortaleciendo su interrelación y contribuyendo a la construcción de una comunidad verdaderamente inclusiva.

La significación de "Comunidad educativa" para efectos de esta investigación, también se basará en los escritos de Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2018), en donde se menciona que:

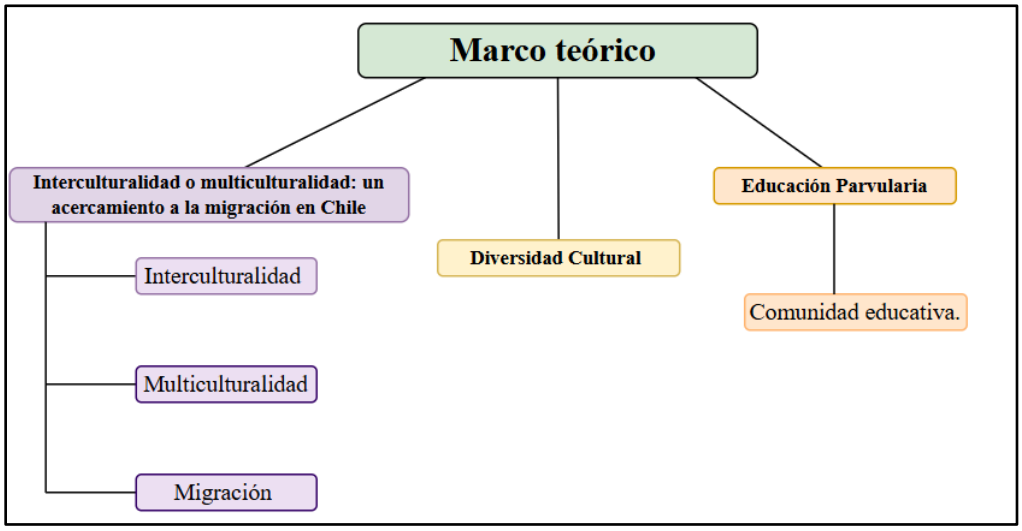
> *"Cada comunidad educativa resulta ser única; su cultura y, sobre todo, las interacciones que se dan en su interior le aportan identidad. Dado que la comunidad educativa es un medio social y cultural en el que también se despliega la cotidianeidad de niñas, niños y adultos..." (pág. 27).*

Este enfoque reconoce que el entorno social y cultural es fundamental para el proceso educativo. En consecuencia, cada comunidad educativa debe tomar decisiones y realizar acciones que respondan a las particularidades de su contexto, promoviendo un ambiente inclusivo y contextualizado.

De esta forma, la educación parvularia no solo reconoce a los niños y niñas como parte de la comunidad educativa, sino también a sus madres, padres, familias, educadoras/es, asistentes de la educación, equipos directivos y de gestión. Además, se valora la influencia del entorno social y cultural, fuera de los establecimientos educativos, como parte integral de la comunidad educativa, ya que este contexto externo también impacta y enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3 Imagen. 3. Mapa conceptual del Marco teórico.

A continuación, un esquema visual, que ayuda a comprender la organización de los conceptos principales que conforman en marco teórico:



CAPÍTULO 3: Marco Metodológico

A continuación, se llevará a cabo la fundamentación de la investigación en un marco metodológico, diseñado para el logro de objetivos propuesto, proponiendo una visión detallada de métodos, técnicas e instrumentos que serán empleados para recolectar y analizar los datos pertinentes al tema a investigar. Se busca garantizar la validez de los resultados a obtener, de tal manera que este marco metodológico, constituya un pilar fundamental en la orientación del desarrollo de la investigación.

3.1 Enfoque metodológico

Enfoque metodológico cualitativo, busca encontrar respuesta a aquellas preguntas que los investigadores se pueden plantear, debido a las distintas maneras en las que el entorno o el contexto le son comprendidos, y estas pueden ser por el significado que se le otorga, el sentido, la experiencia, su conocimiento o incluso por los propios relatos del entorno (Schenke, 2019).

Uno de los principales intereses u objetivos de la investigación cualitativa, hace referencia a que se "interesa por la vida de las personas, por su subjetividad, por sus historias, por sus creencias, por sus interacciones, por sus acciones y por sus sentidos" (Schenke, 2019, S.p), permitiendo de esta manera, tomar aquello que es parte esencial e identitaria de cada cultura, como lo son sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimiento y creencias morales (Molano, 2007).

3.1.1 Paradigma

Interpretativo, se centra en la comprensión de la realidad social desde la perspectiva de los individuos, se basa en métodos cualitativos que exploran el significado de la experiencia humana. Gómez (2011) identifica como intención del paradigma interpretativo, profundizar en los diferentes motivos y significados de las conductas o comportamientos humanos. Esta, es precisamente la finalidad de la investigación que se llevará a cabo, conocer

3.1.2 Tipo de alcance

El tipo de alcance de la investigación es descriptivo, ya que como mencionan Hernández et al. (2006) "Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno

que se analice. Describe tendencias de un grupo o población" (p. 103) En ese sentido, se busca, conocer y describir el fenómeno a investigar. Este alcance busca responder a preguntas como "Qué" "Quién" "Dónde" y "Cuándo", con la finalidad de comprender características de ciertos fenómenos. Es por lo que, tomando en cuenta los objetivos de la investigación, se busca recopilar información y descripciones detalladas de las percepciones de la comunidad educativa respecto a la diversidad cultural y las estrategias que utilizan para abordarla.

En el campo de la investigación, el alcance de tipo descriptivo tiene un rol fundamental a la hora de proporcionar una detallada representación del fenómeno a investigar. Como afirma Ramos (2020) "En la investigación con alcance descriptivo de tipo cualitativo, se busca realizar estudios de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno" (p.2) Este alcance permite profundizar en las percepciones y significados de los sujetos de la investigación, en cuanto a la diversidad cultural presente en determinados establecimientos educativos. De tal manera que se pueda comprender cómo las personas interpretan y construyen su realidad en relación con este fenómeno de diversidad cultural, ofreciendo una perspectiva contextualizada que enriquecerá la comprensión del problema de investigación.

3.1.3 Diseño de investigación

El diseño de investigación fenomenológico, según Fuster (2019) *"Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto.*" (p.202) En otras palabras, se caracteriza por comprender las múltiples experiencias y perspectivas de las personas en base a un mismo fenómeno, es decir conocer la realidad del ser humano de la manera que la describe y vive, sin juicios de valor.

De igual forma, Husserl (2006) indica

> *"debe tenerse presente que las vivencias intencionales se estructuran en partes y aspectos, de tal modo que la tarea fenomenológica consiste en sacar a luz esas partes, y en describirlas; en descomponer estos objetos de la percepción interna para así poder describirlos adecuadamente." (p.518)*

Es decir, el diseño fenomenológico tiene concordancia con la investigación, debido a que estudia la percepción de la muestra, averiguando el significado que le otorga la comunidad al objeto de estudio.

3.2 Escenario y Actores

En el marco de esta investigación, el escenario corresponde a dos establecimientos educativos ubicado en las comunas Santiago Centro y Quinta Normal de la Región metropolitana y los sujetos de estudio son: Grupos familiares que tengan al menos dos años de residencia permanente en Chile, con hijos e hijas en establecimientos de contexto multicultural; educadoras de párvulos y agentes directivos de aula que estén dentro de aulas multiculturales. Es fundamental para la coherencia de la investigación, que las educadoras a entrevistar sean aquellas que están a cargo del hijo/a de la familia entrevistada.

La selección de la muestra es de carácter intencional por conveniencia, ya que los centros educativos seleccionados son establecimientos en los cuales las investigadoras se encuentran desarrollando su práctica profesional. Esto permite tener una llegada más rápida a los actores que participan dentro de este proceso, puesto que se facilita la información y recolección de datos imprescindibles para esta indagación.

A continuación, se muestran los criterios de inclusión para la muestra de la investigación.

3.3 Tabla 1. Criterios de inclusión

Criterios de inclusión	**N°**
Grupos familiares migrantes con al menos 2 años de residencia permanente en Chile y que tenga hijo/a (s) asistiendo a un establecimiento educativo inserto en un contexto multicultural, pertenecientes a la comuna de Quinta Normal o Santiago Centro.	2
Educadoras de párvulos que actualmente estén insertas en contextos de multiculturalidad dentro del aula y que trabajen en establecimientos de la	2

comuna Quinta normal o Santiago centro.	
Agentes directivos insertados en contextos de multiculturalidad dentro del establecimiento y que trabajen en la comuna de Quinta Normal o Santiago Centro.	2

3.4 Imagen 4. Mapa geográfico de las comunas en que se realizará la investigación

3.5 Técnicas e instrumentos

Uno de los instrumentos que se utilizará para llevar a cabo el desarrollo de esta investigación, es la entrevista en profundidad por la flexibilidad que ofrece, ya que, a través de ésta, los investigadores buscan recabar información en profundidad y de manera personalizada a través del diálogo verbal con otra persona. Los datos que se puedan obtener a través de este diálogo permitirán conocer acontecimientos importantes que ha vivido la persona entrevistada y podrá

entregar aspectos más subjetivos de ella, como sus creencias, actitudes, opiniones o valores (García et al. 2006).

La entrevista abierta, es también conocida como entrevista no estructurada o entrevista en profundidad, ya que uno de los objetivos de ésta, es que se pueda explicar y maximizar el significado que le otorgan los entrevistados a lo que se les puede estar preguntando, en donde las respuestas tienden a ser subjetivas (García et al. 2006)

3.5 Tabla.2

En la siguiente tabla se presenta el instrumento evaluativo, este consiste en una entrevista en profundidad, la cual fue validada a través de juicio de experto, para ello se solicitó a tres académicas y académicos de la universidad Católica Silva Henríquez quienes validaron la entrevista de acuerdo a una pauta que se les hizo llegar, cuyos criterios fueron: recordar que las preguntas deben ser de acuerdo a los objetivos propuestos, redactar las preguntas para que las respuestas permitan a las entrevistadas y entrevistado explayarse de forma abierta, cuidar el exceso de términos y evitar la subjetividad.

De acuerdo con las sugerencias de las/el experto, en conformidad al rol que desempeñan las personas que se le realizarán las entrevistas: educadora de párvulos, familia y agente directivos, las preguntas fueron adecuadas según el objetivo específico de la investigación.

Objetivo general	**Objetivos específicos**	**Instrumento requerido para recoger información**	**Posibles preguntas y/o focos de observación para recoger información**	**Fuente o informantes desde donde recoger información**
Conocer la percepción y estrategias utilizadas en dos establecimientos de la región Metropolitana que imparten Educación Parvularia, respecto a la	1. Caracterizar la percepción de la comunidad educativa respecto a la llegada repentina de migrantes a las aulas en dos	**Objetivo específico 1:** 1. Entrevista en profundidad. **Objetivo específico 2:** 1. Entrevista en profundidad	***Educadora:*** ¿Qué significa para usted la diversidad cultural? ¿Desde que comenzó a ejercer su profesión, ha observado cambios con relación a la diversidad cultural? ¿Cuáles por ejemplo? ¿De qué manera aborda la diversidad cultural dentro de su aula?	1. Educadoras 2. Familias 3. Agente directivo

diversidad cultural generada por la llegada repentina de migrantes.	establecimientos educacionales. 2. Describir las estrategias que implementa la comunidad educativa para abordar la diversidad cultural. 3. Identificar el paradigma predominante	**Objetivo Específico 3:** 1. Análisis de resultados.	¿Qué aspectos de la diversidad cultural han cambiado su quehacer en el aula? ¿Cómo ha tenido que ajustar su práctica pedagógica? ¿Cuáles son los principales desafíos de su ejercicio profesional a partir de la diversidad cultural actual en su aula? ¿Qué opina acerca de la diversidad cultural que existe actualmente en nuestro país? ¿Qué estrategias cree que han favorecido el trabajo pedagógico con la diversidad presente en su aula?	

	para incorporar la diversidad cultural en el aula.		¿Cómo involucra a las familias para incorporar en el contexto educativo la diversidad cultural? ¿Las estrategias implementadas por usted respetan y atienden a las diversas culturas existentes dentro del aula? ¿De qué manera? ¿Cómo el equipo pedagógico se involucra en acciones y estrategias para abordar la diversidad cultural en el establecimiento? ¿Cómo involucran a todos y todos los estudiantes en las actividades educativas para favorecer la diversidad cultural? ***<u>Familia:</u>*** Desde su llegada a Chile ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención? ¿Qué opina respecto a la diversidad cultural existente en Chile? ¿Cree que en Chile se respeta la diversidad cultural? ¿Por qué? ¿Cuáles son las principales acciones para mantener su cultura aquí en Chile? ¿Cómo promueve la convivencia de distintas nacionalidades con su niño/a? ¿De qué manera cree que la cultura chilena	

			ha cambiado algunos aspectos de su cultura? (Lenguaje, gustos generales, alimentación, entre otros) ¿Cuáles son los principales desafíos que le surgieron como migrante en Chile a partir de la diversidad cultural existente? ¿De qué manera ha tenido que ajustar sus hábitos culturales, en beneficio de la formación de su niño/a dentro del establecimiento educacional inserto en un contexto de diversidad cultural? ¿Considera que el establecimiento tiene las herramientas para abordar la diversidad cultural? ¿Cuáles? ¿De qué forma ha observado que en el establecimiento educativo se involucra su cultura u otras diferentes a la chilena? ¿Existe trabajo colaborativo con el establecimiento para integrar ambas culturas? ¿Cómo? ***Agente directivo:*** ¿Qué significa para usted la diversidad cultural? ¿Cuáles han sido los principales cambios que ha observado en el espacio educativo sobre la diversidad cultural?	

			¿Qué opina acerca de la diversidad cultural que existe actualmente en nuestro país? ¿De qué manera se aborda la diversidad cultural dentro del centro educativo? ¿Qué aspectos de la diversidad cultural ha cambiado el quehacer en el establecimiento? (Documentación, lenguaje, alimentación, entre otros) ¿Cómo han tenido que ajustar la gestión del centro educativo? ¿Cuáles son los principales desafíos para la comunidad educativa a partir de la diversidad cultural actual? ¿Han tenido la necesidad de modificar los estatutos institucionales en el establecimiento? (PEI, PME, Reglamento de convivencia, entre otros) ¿Cuáles son los principales desafíos para la comunidad educativa a partir de la diversidad cultural actual? En este establecimiento educativo: ¿Consideran que tienen herramientas y/o estrategias para abordar la diversidad cultural?, ¿Cuáles serían estas herramientas y/o estrategias?	

			El establecimiento, ¿involucra a las familias en el abordaje a la diversidad cultural? ¿Cómo? ¿Ha sido necesario hacer ajustes curriculares para atender a la diversidad cultural? ¿Cuáles? (Ej: conmemoraciones efemérides) ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de toma de decisiones para abordar la diversidad cultural, en el currículum del establecimiento? ¿Quienes participan?	

3.6 Plan de Análisis de datos

El plan de análisis da cuenta del protocolo que se llevará a cabo luego de la recogida de datos para la interpretación de estos, dando respuesta a los objetivos propuestos de esta investigación. Este consiste en:

Codificación

Para reconocer las respuestas de cada una de las entrevistadas/o se le otorgara una codificación, esta consiste en el nombre de su labor más un número y letra, es decir, en el establecimiento 1.A, se entrevistará a la Educadora de párvulos 1.A, a la familia 1.A y el Agente Directivo 1.A, en el otro establecimiento la codificación será de la misma forma, pero cambiando el número, esto sería, Educadora de párvulos 2.A, familia 2.A y Agente directivo 2.A.

Gibbs (2014) infiere que el codificado es un método que facilita la organización de una misma situación, idea o explicación, lo que facilita la organización y estructuración de la investigación al momento de realizar el análisis.

Este aspecto permite resguardar la confidencialidad de las entrevistadas/o en la investigación, también para identificar las similitudes y diferencias entre las respuestas de cada centro educativo, además de simplificar la organización del análisis de datos y la comparación de esta.

Vaciado de información

Para realizar el vaciado de información, primero fue necesario realizar las entrevistas en profundidad a los sujetos que previamente se han individualizado, la cual fue grabada (bajo consentimiento) por audio y en algunos casos con video. Para poder analizar está información fue necesario realizar la transcripción de las entrevistas, por lo que para fines de la transcripción de las entrevistas utilizadas en esta investigación todas se realizaron a través de la herramienta que ofrece Microsoft Office Word de transcripción.

Posterior a la transcripción, es que se realiza la triangulación de las respuestas que han dado los dos sujetos de cada uno de los grupos que se han seleccionado para entrevistar (familias-educadoras- agentes directivos) rescatando de esta manera la información más relevante (a nuestro parecer) que han entregado para los fines de esta investigación.

Categorías de análisis

Para poder llevar a cabo los análisis descriptivos e interpretativos es necesario realizar las categorías de análisis, las cuales denominamos *"percepciones sobre la diversidad cultural"* , *"Estrategias para trabajar la interculturalidad con la comunidad educativa" y "Paradigma presente en las comunidades educativas"*, las cuales tienen la finalidad de dar respuesta a los objetivos específicos que nos hemos planteado al iniciar está investigación, permitiendo de esta manera caracterizar las respuestas que los sujetos de muestra nos han dado durante la entrevista.

Análisis descriptivo

Para poder realizar el análisis descriptivo es que posterior a la triangulación de las respuestas y la categorización que hemos realizado bajo los objetivos que nos planteamos, es que se realiza este

análisis tomando en cuenta cada una de las textualidades que nos entregaron las familias, bajo la pregunta que realizamos en la entrevista, permitiendo de esta manera encontrar específicamente la respuesta a la pregunta que planteamos.

Análisis Interpretativo

Para poder realizar el análisis interpretativo fue necesario previamente tener el análisis descriptivo de la información que nos entregaron los agentes de las comunidades educativas, de esta manera a través de la teoría, podemos fundamentar la interpretación que podemos hacer bajo la categorización que nos planteamos y las respuestas que obtuvimos de parte de los sujetos de la muestra, de esta manera sustentamos nuestra visión bajo las respuestas y textualidades de los sujetos.

CAPÍTULO 4: Análisis de datos e Interpretación de resultados.

En el siguiente capítulo se enfoca en los análisis de la información recogida en el desarrollo de la investigación, Gibbs (2014) interpreta que esto consiste en una transformación de datos que a medida que se van analizando estos se van reuniendo y dan origen a resultados más específicos y coherentes con lo que se busca.

4.1 Análisis de los datos

A continuación, se presenta la tabla que da cuenta del análisis descriptivo e interpretativo, la cual se realizó con cada uno de los sujetos entrevistados: Educadoras de párvulos, familias y agentes directivos.

4.1.1 Educadoras de Párvulos

Categoría	*Análisis descriptivo*	*Análisis interpretativo*
"Percepciones sobre la diversidad cultural"	Con relación a cómo entienden la diversidad cultural, ambas educadoras señalan que esta, está vinculada al intercambio entre culturas y que es un aporte tanto al aprendizaje como a la educación, como se aprecia en las siguientes textualidades:	Con relación a la percepción de las educadoras entrevistadas respecto a la diversidad cultural, ambas comprenden la diversidad cultural como un intercambio cultural enriquecedor. Sin embargo, es importante reconocer que la percepción de cada educadora se forma en base a las experiencias o realidades en la que se sitúan. La experiencia de vida o el contexto de cada persona

	"para mí es un intercambio de culturas (E1.A) *"es súper enriquecedor para el aprendizaje y los niños" (E2. A).* Ambas educadoras, mencionan que la diversidad cultural existente en el aula es una oportunidad de aprendizaje y conocimiento cultural mutuo. Sin embargo, solo una de ellas, hace hincapié en que el respeto es su estrategia principal, lo que se evidencia a través de las siguientes textualidades: *"primero respetando su cultura, pero también ellos aprendiendo de nosotros*" (E1.A) *"conociendo las culturas de cada niño, tanto en ellos como en las familias" (E2.A)* En cuanto a los cambios que han tenido que realizar las educadoras en sus prácticas pedagógicas, una de ellas menciona "*En tema*	influye directamente el significado que tenga respecto a la diversidad cultural. Como menciona Rosales (2015), las acciones pueden ser transformadas o refinadas, ya sea por las necesidades del entorno o, en el caso de las personas, por un impulso de su propia esencia. En ese sentido, la opinión de una educadora que vive e interactúa diariamente en un contexto multicultural dentro y fuera del establecimiento educativo, va a ser diferente a la opinión de una educadora que sólo participa en un contexto multicultural, dentro del establecimiento. Por otra parte, se considera que las educadoras, en relación con los cambios que han tenido que implementar en el aula para responder a la diversidad cultural e incluir a las diferentes culturas, se enfocan únicamente en algunos componentes, como la alimentación y el vocabulario. Sin embargo, este enfoque no abarca la totalidad del significado del concepto "cultura". Como señala el Ministerio de Educación (2019) no basta un acercamiento cognitivo y racional para asimilar los cambios; hay una

	aprendizaje, no ha sido tan difícil la verdad, ahora, porque al principio sí. No ha sido tan difícil porque uno igual busca estrategias" (E1.A) Sin embargo, la otra educadora, menciona que lo que ha tenido que modificar, es el vocabulario, pautas de alimentación y la relación con las familias. "*He tenido que adecuarme en cuanto al lenguaje, el tema de la alimentación también, aprender a conocer qué es lo que comen… el trato con los apoderados también ha cambiado, porque tienen otra forma de ver el sistema escolar" (E2.A).* Además, respecto de los cambios que ha habido producto de la diversidad cultural de los últimos años en Chile, ambas expresan que sí ha habido cambios. Sin embargo, sólo una de ellas especifica cuales son los cambios, mientras que la otra solo menciona la existencia de una	dimensión emocional, subjetiva a la que se debe poner atención. Esto sugiere que no es suficiente un enfoque lógico; es crucial considerar también los aspectos emocionales y subjetivos de las culturas para facilitar una integración efectiva. Es fundamental prestar atención a los contextos personales en lugar de limitarse a elementos lógicos, como el vocabulario. Esta falta de comprensión integral de la diversidad cultural limita las oportunidades para ofrecer respuestas inclusivas y respetuosas ante la diversidad cultural, que es cada vez más evidente en Chile. Sanchez (2018) señala que la aceptación de la diversidad cultural beneficia a todos, aunque requiere un esfuerzo educativo. Desde una visión intercultural, esto significa aprovechar el valor de las distintas culturas, fomentando la interacción, el intercambio y la comunicación entre ellas. En ese sentido reconocer, esta carencia en la comprensión de la diversidad cultural es fundamental para avanzar en un país que valora la diversidad cultural de forma inclusiva y consciente.

	adaptación en general, lo que se puede validar a través de las siguientes textualidades: *“ Entonces nos empezaron a hacer talleres de estrategias para hacerles clases a esos niños”* (E1.A) *“Creo que los establecimientos educacionales se han adaptado a las nuevas familias, a las diferentes culturas y ha sido un aprendizaje mutuo, tanto para ellos como para nosotros.” (*E2.A). Debido a estos cambios, ambas educadoras coinciden en que el principal desafío, son las familias, enfatizando cada una en diferentes aspectos, una de ellas menciona que *“Con las familia…el trabajo en equipo” (E1.A)* y la otra educadora mencionó que *“Es un desafío bastante grande lograr que el apoderado entienda la etapa en la que está su hijo” (E2.A)*	Ambas educadoras consideran que el mayor desafío son las familias, ya que consideran que no se adhieren al sistema educativo chileno. Sin embargo, el real desafío no es que las familias no se adhieran, sino que además, las educadoras carecen de las herramientas y conocimientos necesarios para visualizar estas diferencias como oportunidad de crecimiento y renovar sus metodologías, para lograr un trabajo colaborativo bajo este nuevo contexto de diversidad cultural, el cual se conforma por adultos que trabajan de lunes a lunes; adultos que comprenden la infancia de otra manera, adultos que no comparten la perspectiva chilena sobre el desarrollo integral y cronológico de los niños y niñas. MINEDUC (2020) menciona que un enfoque inclusivo en la diversidad cultural invita a los equipos educativos a reconocer y valorar las diversas identidades de las familias y sus hijos, promoviendo un entorno que, desde el pluralismo, fomente una sociedad más respetuosa y justa. Esto implica un cambio en las metodologías y una apertura a nuevas perspectivas sobre la diversidad cultural en la escuela, de

	Finalmente, respecto a la percepción de las educadoras frente a la diversidad cultural a nivel país, ambas difieren, ya que, una de ellas le da una connotación negativa, mencionando que *"La inseguridad que hay ahora, ya no querer salir a la calle y creo que también depende de los extranjeros que han ingresado"(E1.A).* Sin embargo, la otra educadora, lo ve como una oportunidad de aprendizaje mutuo, siempre y cuando exista respeto. *"Creo que, si las personas vienen con el respeto que nosotros merecemos, y obviamente nosotros darles el respeto a ellos es un aprendizaje mutuo" (E2.A)*	manera que el trabajo colaborativo entre familia y equipo educativo se convierta en un puente hacia una educación verdaderamente inclusiva.
Estrategias para trabajar la interculturalidad con la comunidad educativa	En cuanto a las estrategias que han favorecido su trabajo en aula, una de las educadoras indica como estrategia *"es respetar el conocer, el darle la oportunidad a los niños que se expresen en cuanto a lo que a ellos les gusta,"* (E2.A)	En base a las estrategias que han puesto en marcha las educadoras de párvulos, son distintas, pero se aprecia un esfuerzo por atender a la diversidad cultural y la inclusión. Una de ellas hace hincapié en que utiliza como principal estrategia el respeto y tal como menciona la UNICEF

	En cambio, la otra educadora *"Ser autodidacta, buscando en internet estrategias… hablar con la trabajadora social o la psicóloga… el cesfam también ayuda harto acá con el tema de salud… comentándolo con los profesores como que una saca ideas…Como el vocabulario. Adoptar vocabulario que ellos al de nosotros y así." (E1.A)* En relación con las estrategias pedagógicas que utilizan las educadoras para involucrar a los niños/as, la educadora (E1.A) no responde a la pregunta, sin embargo, la educadora (E2.*A)* dice utilizar como estrategia, el trabajo grupal *"el trabajo se hace a base de respeto entre ellos…trabajamos de forma grupal, pero al igual incorporamos a todos los niños. No se deja a nadie afuera*" Respecto a cómo involucran a las familias en el contexto educativo, las estrategias que utilizan	(2020) El respeto por la diversidad es una habilidad que se manifiesta en las relaciones interpersonales. También se describe como la comprensión de que todas las personas comparten un espacio ético común debido a su humanidad, al mismo tiempo que se valoran las particularidades y diferencias de cada individuo. Por lo que el respeto si se puede considerar como una estrategia para abordar la diversidad cultural, permite valorar las creencias y culturas de los demás, estableciendo comunicación efectiva entre las personas. Por otro lado, la segunda educadora menciona que su principal estrategia, es ser autodidacta. Si bien, ambas estrategias son diferentes, ambas buscan, con los recursos limitados que tienen, dar respuesta a la diversidad cultural dentro de sus aulas, lo cual es valioso. Sin embargo, es inevitable sentir cierta frustración al observar que tanto los establecimientos educativos como las políticas públicas no ofrecen lineamientos claros y consistentes para abordar la diversidad cultural de manera efectiva. Por otra parte, sólo una de las educadoras menciona implementar estrategias que buscan incluir a los niños y

	son más personalizadas, lo que se puede evidenciar cuando mencionan que " *entrevistas más personales(...)uno saca ideas sobre todas las cosas personales que pasan en la casa" (E1.A),* mientras que la otra educadora da énfasis en trabajos para la casa *"Entonces, las hemos incluido en los trabajos, en enviar trabajo a la casa, que trabajen con los niños, que aprendan, porque cuando uno envía trabajo para la casa, se hacen en familia y ambas partes aprenden." (E2.A)* De igual modo, ambas educadoras coinciden en que sus estrategias, respetan y atienden las diversas culturas que existen dentro del aula. Sin embargo, una de ellas sólo se enfoca en el vocabulario,*"lo único que hay que cuidar el vocabulario, ya que se puede mal interpretar, hay que tener mucho* ojo*" (E1.A),* mientras que la otra educadora hace hincapié en las interacciones entre los niños/as que comprueban	niñas en el trabajo con la diversidad cultural, si bien, son estrategias acotadas, se valora la visibilización y acción respecto al trabajo con los niños/as. Por otro lado, una educadora no menciona estrategias para esto, por lo tanto, no se estaría promoviendo el principio de relación, el cual consiste en *"Reconocer la dimensión social del aprendizaje en la infancia temprana, es asumir que las experiencias educativas que se propicien deben favorecer que los párvulos interactúen significativa y respetuosamente con otros (...)"* (BCEP, 2018). Cada educadora implementa diferentes estrategias para involucrar a las familias en el abordaje de la diversidad cultural, si bien, existe una intención de hacerlo, es muy acotado el margen de acción que logran implementar con las familias. De acuerdo con las Bases Curriculares (2018) *"Se trata entonces de que todos ellos construyan y adhieran al proyecto educativo común que se implementa, y que compartan la responsabilidad de contribuir a sus aprendizajes y desarrollo integral de los párvulos"* Ambas educadoras mencionan la existencia de estrategias

	sus estrategias respetuosas. *"el respeto se nota, los niños aprendieron a conocer a sus pares… la interculturalidad. No es tema dentro de la sala, porque se habla desde el día uno que somos todos iguales…creo que en el cómo se expresan los niños, en el cómo opinan del otro, se ven reflejada mi estrategia" (E2.A).* En cuanto a las estrategias pedagógicas que se utilizan para abordar la diversidad cultural dentro del aula, una de las educadoras trabaja directamente con su equipo pedagógico *"Tenemos reuniones, por lo general, fuera de la jornada, donde abordamos las diversas problemáticas que pudiesen existir con respecto al tema"* (E2.A) mientras que la otra, trabaja con diferentes profesionales fuera del aula. *"trabajo, así como sería también UTP, también te revisaron planificaciones, por ejemplo, o también diferencial, la educadora diferencial, la fono y todo. Un trato personalizado con los*	para abordar de manera inclusiva la diversidad cultural. Sin embargo, en sus textualidades, dan cuenta de que, en efecto, las estrategias implementadas por ellas, si bien, respetan la diversidad, los componentes abordados de las distintas culturas presentes en las aulas, son muy limitados, referidos únicamente al lenguaje y la alimentación. Tal como afirma Tijoux et. al (2015) sobre los *"comportamientos prácticos y discursivos que van desde las propuestas de asimilación como un modo de integrar y olvidar completamente los orígenes, hasta la inclusión que funciona en la exclusión" (pág.8).* Además de esto, las estrategias mencionadas por las educadoras, no se interiorizan en todo lo que conlleva una cultura diferente, sino que sólo se mencionan estrategias que consideran el lenguaje y alimentación, dejando de lado el resto de componente que conforman su cultura. La escasa implementación de estrategias por parte de las educadoras, guarda directa relación con la falta de lineamientos claros en los establecimientos que guíen las prácticas pedagógicas hacia la interculturalidad a nivel

	niños por parte de la diferencial" (E1.A)	institucional y a nivel aula. En relación con esto mismo, Stefoni et.al (2016) menciona que la escasez de políticas públicas genera que los establecimientos educativos tomen la iniciativa para abordar la diversidad cultural desde lo que ellos creen, es decir, que no haya lineamientos claros y concisos, sólo obstaculiza la construcción de un contexto intercultural. En la misma línea, estas autoras visibilizan la percepción de los docentes respecto a la falta de lineamientos para implementar estrategias, en donde enfatizan en que muchos docentes responden a esta nueva realidad con las herramientas que tienen a su alcance, con creatividad y ganas, pero igualmente, solicitan un sustento programático y un apoyo sistemático.

4.1.2 Familia

Codificación: (F1.A-F2.A)

Categoría	*Análisis descriptivo*	*Análisis Interpretativo*
Percepción de la convivencia en contexto de diversidad cultural	Cabe destacar que ambas familias son de nacionalidad venezolana y fueron las madres quienes participaron de la entrevista. Respecto con la perspectiva, que cada familia tiene sobre su llegada a Chile, ambas coinciden en que la cultura es distinta en este país, que en Venezuela, lo que podemos visualizar con las siguientes textualidades *"la cultura también el que, por ejemplo, se respetan los pasos peatonales (...) también el tema de la parte legal que, por ejemplo, para encontrar trabajo no es que tú vas a ir, dame trabajo y ya no te piden una serie de documentos"(F1.A).* *"Del país, lo avanzado que está. Tanto en la tecnología como en los colegios. Si no trabajas, no comes. Si no trabajas, no vives bien. En Venezuela no" (F2. A).*	Con relación a la percepción que las familias obtuvieron a partir de su llegada a Chile, ambas coinciden en que hay mayor desarrollo social que en Venezuela, asociándolo principalmente a la educación y al área laboral. Para ambas, una de las cosas que más llamó su atención en su llegada, es la relevancia que tiene el trabajo remunerado en Chile, el protocolo legal que existe para conseguirlo, junto con el acceso al sistema educativo chileno. Esto da cuenta de las diferencias culturales existentes entre las distintas nacionalidades que conviven en un mismo contexto. Si bien, las entrevistadas no mencionan directamente cuál es el motivo que las incentivó a emigrar de su país, se infiere que el motivo de su emigración fue la búsqueda de una mejor calidad de vida, ya que, como menciona la OIM, (2019), indica que las principales causas por la cual los ciudadanos venezolanos emigran de su país, es la

	Otra de las cosas que llamó la atención de la (F1. A), es la diferencia de crianza entre Chile y Venezuela, lo que se evidencia en las siguientes frases: *"Lo que logró ver de lejos porque no sé cómo sería la crianza de una persona chilena, Es que si efectivamente somos un poquito más estrictos o más fuertes a la hora de criar (...) allá en Venezuela uno le regañaba y nadie se metía(...) mi hija, hizo un berrinche en la calle, se tiró en la calle mi tía decía mami cálmala, porque si aquí te ven que ya estás en un berrinche, van a pensar que le estás pegando y te van a llevar presa, Y no sé qué. Y yo, cómo qué, ¿cómo le digo yo? Estaba haciendo jugarincha, ya nadie le está pegando, entonces me dice, no mami, que esto es delicadísimo"(F1.A)* Además, una de las familias expresa que ha cambiado su perspectiva desde su llegada hasta ahora, lo que podemos evidenciar cuando menciona que: *"Acá yo una de las cosas que me gustaba, era eso que acá respetaban al a los carabineros y el PDI, pues ni te digo, se respetaba ahora no(...) ya entran como perros*	crisis económica, el aumento de violencia, inestabilidad en el sistema educativo y la falta de acceso a servicios básicos, como la salud y alimentación. Otro aspecto que llamó la atención a una de las familias al momento de llegar a Chile es la diferencia que existe en cuanto a las pautas de crianza, ya que, para la entrevistada era nuevo que acá en Chile, los padres no pudieran gritar o golpear a los niños/as, sin que el resto de la gente reproche o juzgue su actuar, a diferencia de Venezuela. La diferencia que existe en las pautas de crianza tiene absoluta relación con la diferencia de culturas, ya que, estas son un conjunto de elementos culturales y psicológicos que se van traspasando de generación en generación (Enríquez & Garzón, 2018). En cuanto a las perspectivas de las familias respecto a la diversidad cultural actual en Chile, se contrastan con un lado positivo y otro negativo, el cual se ve influenciado por la cantidad de tiempo que residen en Chile. Una de ellas llegó a Chile, hace más de 8 años, por lo tanto, ha sido testigo de los cambios que han ido

	por su casa (refiriéndose a los migrantes), van y vienen y hacen lo que les da gana, ya sienten que Chile es la Venezuela asquerosa más(...)pero que sean ellos los que más vengan a dañar, que sean ellos los que nos vengan a imponer y a quererse adueñar de este país(...) (F1.A). En cambio, la otra familia, manifiesta su percepción positiva, desde una mirada acogedora, lo que podemos visualizar cuando indica que *"Me he sentido bien, me he sentido como en casa. He sentido el apoyo, tanto aquí en el colegio, como en mi trabajo, en el trabajo de mi esposo…Y me he sentido bien. No puedo decir nada... No, porque no tengo ningún testimonio, ningún cuento de que me hayan hecho algo malo" (F2. A)* En la misma línea , ambas familias creen que en Chile si se respeta la diversidad cultural, en donde una de las familias lo asocia a la apropiación de los chilenos/as de su cultura la que podemos visualizar cuando ella indica que *"aquí nadie se hacía las uñas, eran muy pocas las personas que iban a hacerse las uñas (…) y ver si ustedes les gusta eso que ustedes ahora ya incluso ya lo hacen, no*	surgiendo en la sociedad por el aumento de diversidad cultural, sin embargo, le atribuye a los cambios una connotación negativa, debido a la pérdida de respeto a las autoridades, culpando de eso a sus compatriotas venezolanos, de lo cual se infiere que esa familia está en un proceso de "enculturación", el cual, Tizón (2017) lo define como "*el proceso mediante el cual un colectivo incorpora o aprende los mecanismos culturales de otra cultura*" (Pág. 11). Por otro lado, vemos la percepción positiva que tiene una de las familias, ya que se sienten "como en casa", se sienten apoyados y acogidos en los distintos contextos que frecuentan, como los trabajos y la escuela. Esta diferencia de percepciones respecto a una misma sociedad da cuenta de que, tal como menciona Rosales (2015) la percepción es consecuencia de la naturaleza subjetiva de la persona, además de ser a corto plazo, ya que, la percepción evoluciona a medida que se enriquecen las experiencias o varían las necesidades y motivaciones de estos.

	solamente lo van a que se los hagan. Ustedes también ya han aprendido a hacerlo, han ejercido con esa profesión también." (F1. A). En cambio, la otra familia lo asocia al respeto que existe entre la diversidad con la que socializan entre los chilenos y migrantes, lo que vemos en la textualidad *"(...) no estudia nada más con venezolanos, sino que también hay personas (...) Y no está eso de que (...) de separarnos. Como que tú eres venezolana o tú eres (...) No. Todos somos iguales (...) Lo he percibido, pues. En mi trabajo, igual. No estamos con eso de nacionalidades (...) Hay colombianos, hay chilenos, hay árabes" (F2. A)* En cuanto en las principales acciones para mantener la cultura, ambas coinciden en que no han tenido que realizar acciones específicas para mantener viva su cultura, ya que ambas encuentran muchas similitudes en las costumbres, es más, ambas intencionan el no hacer diferencias, lo cual se visualiza en las siguientes textualidades *"no es mucha la diferencia" (F1.A).*	En cuanto al respeto de la diversidad cultural en Chile, ambas familias valoran el intercambio cultural que se genera a partir de esto, lo cual facilita el proceso de adaptación para los migrantes, ya que una de las familias, tiene una perspectiva más amplia, al haber vivido el proceso de apropiación de su cultura por parte de los chilenos, como, por ejemplo, el interés por comidas venezolanas, por hacerse las uñas, entre otras. Sin embargo, la otra familia, tiene una perspectiva basada únicamente en lo que hoy en día es la diversidad cultural, debido al tiempo que llevan en Chile, por lo tanto, valora principalmente, la socialización de su hijo/a con niños/as de otras culturas. Debido a la alta cantidad de migrantes venezolanos y la apropiación de su cultura, por parte de los chilenos, es que actualmente en Chile no se vive una realidad cultural tan diferente a lo que era en Venezuela. Es por esto, que ninguna de las dos familias, ha tenido que realizar acciones concretas para mantener viva su propia cultura en Chile, ya que, hasta el mismo comercio ha traído

	"mi hija, por ejemplo, ella tenía eso. ¿Tú eres chileno o venezolano? Y yo le decía a mami, no, eso no importa. Si ella es chilena o es venezolana, no importa (...) Lo más importante para mí es que no se olvide de su familia. Que son sus abuelos, sus primos, sus tíos, sus tías" (F2. A). Por otro lado, a la hora de promover la convivencia de distintas nacionalidades con su hijo/a, una de las familias, menciona que es común tener que recordarle a su hijo que hay cosas diferentes, debido a que tienen nacionalidades distintas. *"Así pues, como que siempre trato de decirle lo que pasa es que para ti tú lo ves de una manera, porque tú has crecido con venezolanos y nosotros los venezolanos..." (F1.A)* Mientras que, la otra familia intenta que su hija comparta y aprenda mutuamente de los demás niños de su edad independiente de la nacionalidad. *"Trato de que se junte con amiguitas. Las reúno, de hecho, con amiguitas que nacieron aquí. (...) Y ella sola porque nosotros no andamos con eso. Sí, trato de que se reúna, de que*	productos venezolanos, permitiéndoles mantener sus tradiciones y alimentación base. Cada una de las familias busca promover la convivencia con otras nacionalidades, pero adoptan enfoques diferentes en la educación de sus hijos. Una de las familias enfatiza la importancia del respeto hacia las nacionalidades ajenas. Mientras la otra familia no siente la necesidad de hacer distinciones entre las nacionalidades con las que su hijo/a interactúa. Stefoni et al. (2016) indica que la interculturalidad ofrece la oportunidad de un encuentro equitativo entre diferentes grupos, basado en el diálogo entre diversas perspectivas y conocimientos, y en la construcción colaborativa de prioridades y estrategias. En relación con las modificaciones que han experimentado las culturas de las familias debido a la influencia de la cultura chilena, ambas coinciden en que sus hábitos alimenticios y gustos han comenzado a mimetizarse con los de Chile. Esta adaptación se puede atribuir, en gran medida, al acceso a nuevos alimentos

	comparta. De que no actúe tratando de diferenciar nacionalidades" (F2. A) Finalmente, en relación a su perspectiva de cómo la cultura chilena ha cambiado su propia cultura, ambas concuerdan en que existe un cambio, mencionando que: *"Ha influido en la en la comida porque las marraquetas son tan ricas (...) Hoy en día ya casi no me gusta la arepa (...) yo allá en Venezuela se come lo que es perro caliente y es distinto y yo prefiero un completo" (F1.A)* *"¿De mi cultura? Por ejemplo, los gustos, los alimentos" (F2. A)*	que, debido al contexto en Venezuela, probablemente no estaban disponibles. Así, la integración de estos alimentos en su dieta refleja una fusión cultural que enriquece su experiencia en el nuevo entorno.
Estrategias para trabajar la interculturalidad con la comunidad educativa	En la línea de los desafíos que les han surgido a las familias, como migrantes insertos en la diversidad cultural que existe, ambas familias coinciden en que el trabajo, fue el mayor desafío debido a que en Venezuela, no era necesario trabajar, lo que se visualiza en las siguientes textualidades; *"El tema del trabajo cuando por ejemplo llegué, puse mi peluquería como te dije y veía que no venía gente tenía que innovar, hay que buscar la manera*	En cuanto a los desafíos que han tenido las familias migrantes con su llegada a Chile, ambas coinciden en que el incorporarse al trabajo fue el mayor desafío, ya que en Venezuela el pago de arriendo o suministros básicos era más económicos y flexibles en los pagos. Pese a que esto para las familias, ambas valoran la oportunidad de trabajar, ya que, en Venezuela, señalan que se vive una realidad mucho más machista, en donde las mujeres se

	porque acá cada minuto cada día vale es dinero entonces allá, no (...) allá no estás acostumbrado a pagar un arriendo. Acá tu trabajas para pagar un arriendo(...)el aspecto que también siempre lo conversamos con patriotas y decimos que ustedes son, no son estas mujeres de que se van aguanta vainas de hombres? No, no le gustan, no lo digo. O sea, no miran para atrás para dejarlo En cambio, hay culturas como la nuestra que se aguantan, aguantamos mucho de un hombre o de una pareja que, por los hijos, que, por esto, que por lo otro que por la costumbre ustedes no. No pasa(...)" (F1. A). *"Yo me mentalicé (previo a su llegada a Chile) Bueno, allá yo voy a llegar trabajando, trabajando, trabajando. Es que en Venezuela la mujer no trabaja. La mujer está en casa y el esposo es el que sale a trabajar. Y eso me gusta de aquí, que todos trabajamos. Tiene más independencia." (F2. A)* En cuanto a las adecuaciones de hábitos culturales que han tenido que realizar las familias, para contribuir al desarrollo de sus hijos/as en este nuevo contexto cultural,	quedan en casa al cuidado de los hijos/as y no hay oportunidades de trabajo para mujeres, existe dependencia económica del esposo, entre otras. Además, las familias le otorgan una connotación positiva a este estilo de vida, en donde se trabaja para vivir, debido a la independencia económica que potencia el empoderamiento y confianza que despierta en las mujeres venezolanas, esta nueva realidad. Tal como indica el Servicio Nacional de Migraciones (2024) el estado chileno ha creado la iniciativa "Apoya Mujer Migrante" con el objetivo de disminuir la brecha en el acceso a la información de las mujeres extranjera, además de realizar diferentes talleres orientados a las mujeres migrante, con la finalidad de facilitar su adaptación y desarrollo integral en el país que actualmente residen. Estas acciones por parte del estado chileno, permite que las mujeres se sientan acompañadas en el proceso migratorio, independiente de la situación en la que se encuentren. Respecto a las adecuaciones de hábitos culturales que han

	una de ellas menciona que tuvo que tener conversaciones a temprana edad con sus hijos, respecto a temas que, en Venezuela, eran conflictivas, como se puede ver en las siguientes frases: *"es muy común ver a las personas fumarse un tabaco de marihuana en las paradas de bus, en cualquier lado, en Venezuela no (...) tú te vas a fumar un tabaco de marihuana en Venezuela y tú te escondes, porque nadie puede verte, ni sentirlo, porque eres juzgado (...) acá son muy abiertos con eso. El tema también de que se ve mucho la homosexualidad (...) Te toca hablarles de eso a muy temprana edad y muy rápido, porque lo ven" (F1. A).* La familia (F2. A), no responde a la pregunta. En cuanto a la opinión de las familias, sobre las herramientas que tiene el establecimiento para abordar la diversidad cultura, ambas consideran que sí las tienen, sin embargo, una de ellas opina que faltan aún más, para el mayor control de los alumnos y mano dura frente a ciertos comportamientos, como se visualiza en "*hace falta más mano dura o más reglamento (...) falta, más*	tenido que realizar las familias, una de ellas, menciona que acá en Chile se han enfrentado a diferentes tipos de diversidades, como, por ejemplo, diversidad sexual, diversidad en estilos de vida y también, el consumo de marihuana (Legalizado el consumo, según la ley 20.000) por tanto han tenido que realizar junto a sus hijos/as es fomentar la tolerancia y respeto a este tipo de diversidades, a través de conversaciones. Es así como es que se generan los choques culturales, sin embargo, estos son considerados como oportunidad de intercambio cultural y enriquecimiento mutuo, ya que, tal como menciona la Organización Naciones Unidas (2022) *"La cultura, en su rica diversidad, posee un valor intrínseco tanto para el desarrollo como para la cohesión social" (S.p).* Ambas familias reconocen la existencia de herramientas proporcionadas por el establecimiento para abordar la diversidad cultural. Sin embargo, ninguna de ellas menciona estrategias específicas que estén directamente

	herramientas" y la otra familia, habla de las herramientas existentes a nivel aula, es decir, las herramientas que tiene la educadora del nivel *"Con la tía nos ha ido súper bien. Ella trata también de cómo involucrar nuestra cultura y eso nos gusta."* Respecto a cómo el establecimiento involucra las diferentes culturas, ambas coinciden en que efectivamente, sí se incluyen las diferentes culturas y no se hace una segregación entre culturas, llevando su argumento principalmente a las comidas, lo que se valida con las siguientes frases: *"ellos se han encargados de que de verdad nuestros hijos se sientan en casa y de que se sientan queridos, admirados incluso por una simple comida" (F1.A)* Sin embargo, la familia (F2. A), sólo menciona acciones que se realizan a nivel aula. *"Cuando se hace el compartir, veo que la tía implementa alimentos que no son totalmente chilenos. Y ella mete tanto chilenos como venezolanos." (F2. A)* Respecto a si existe o no trabajo colaborativo entre establecimiento y familias para abordar la diversidad	relacionadas con el manejo de esta diversidad. Una de las familias expresa que se necesita más "mano dura" o mayor control sobre los estudiantes. Aunque esta percepción puede indicar una debilidad en el establecimiento, no necesariamente afecta el trabajo con la diversidad cultural. Al respecto, es importante considerar que el deseo de una de las familias por un enfoque más estricto está relacionado con su propia cultura y su visión sobre la infancia. No obstante, es fundamental recordar que se trata de un contexto en el que hay niños y niñas que enfrentan realidades diferentes a las de esa familia, ya que, tal como menciona la UNICEF (S.A) "*El respeto por la diversidad va más allá de la tolerancia y la comprensión, pues implica reconocer y promover activamente el valor igualitario de todas las personas, sin condescendencia".* Respecto a las estrategias del establecimiento para incluir las diversas culturas, ambas familias mencionan el sentirse incluidas y respetadas, tanto en el

	cultural, ambas lo confirman, sin embargo, sólo una de ellas explica el por qué, pese a que lo lleva a nivel de aula-educadora, no como establecimiento. *"pero por ejemplo en esta desde que mi hijo está con la tía (...), ha sido excelente. Porque siempre se trabaja en conjunto. Hay colaboración siempre de parte de nosotros como como apoderado. Y del mismo colegio, porque aquí siempre se trata de eso, de en las reuniones coordinar"(F1.A)*	establecimiento como en el aula, sin embargo, sólo atribuyen esta inclusión a los alimentos, dejando fuera otros componentes de la cultura. Ya que como indica Albó (2010), no necesariamente se debe conocer o aceptar la diversidad cultural que tienen los otros, si no que las personas mismas deben expresar y vivir la diversidad, entendiendo de esta manera que la diversidad cultural se vive, y no solo se debe conocer o aceptar (pág, 10). Tijoux (2016) por su parte, hace hincapié a lo limitante que es la multiculturalidad en Chile, esto debido a que se promueven sólo algunos aspectos de otras culturales dentro de nuestra sociedad, los elementos visibles que más se abordan son el lenguaje, costumbres y gastronomía, dejando atrás las necesidades culturales influyentes para el desarrollo de una sociedad intercultural.

4.1.3 Equipo directivo

Codificación:(AD 1.A- AD2.A), ambos entrevistados son jefes de UTP de los establecimientos educativos

Categoría	***Análisis Descriptivo***	***Análisis Interpretativo***
"Percepciones sobre la diversidad cultural"	Entre estos entrevistados/as, participó un varón, siendo el único de toda la muestra. En cuanto al significado que le otorgan este y esta entrevistada de ambos colegios a la diversidad cultural, coinciden en que es una relación entre culturas, así lo expresan: *"tipo de relaciones sociales. Donde están involucradas las diferencias culturales, personales y étnicas de todas las personas" (AD1.A)* *"múltiples formas en que se van expresando las diferentes culturas y también las sociedades" (AD2.A)* Además, ambos consideran que la diversidad cultural es un aporte para la sociedad, lo que podemos evidenciar cuando mencionan que *"Yo creo que siempre la diversidad es positiva. O sea, todas las diferencias son aportes absolutamente desde la diferencia de opinión para adelante, son aportes."(AD1.A),* por	En cuanto a la percepción que le otorgan los directivos de estas comunidades educativas a la diversidad cultural, ambos coinciden en que es una relación social entre las distintas culturas, que además aporta de forma significativa y positiva a la cultura chilena, esto debido a que es un proceso en el cual se conocen las diversas historias de los niños y niñas migrantes La UNESCO (2002), reconoce la diversidad cultural como una riqueza que abre múltiples caminos y opciones para las personas, siendo clave en el avance de la sociedad. Este progreso no se mide sólo en términos económicos, sino también en cómo permite a cada individuo disfrutar de una vida llena de experiencias intelectuales, emocionales, éticas y espirituales. Por lo que la diversidad cultural es un

	otro lado, (AD2.A) menciona que *"entre todo obviamente se van aportando las riquezas que cada una de las culturas tiene."* En la misma línea, los directivos entrevistados consideran que la diversidad cultural actual en nuestro país es positiva y enriquecedora, de la siguiente forma se evidencia *"Yo creo que siempre la diversidad es positiva. O sea, todas las diferencias son aportes absolutamente desde la diferencia de opinión para adelante, son aportes(...)Es la inclusión la que está llevando esta diversidad cultural a buen fin. (1)" (AD1.A)* *"Esta diversidad aporta una gran riqueza cultural(...)Y se va enriqueciendo obviamente nuestra propia visión y la visión de los demás. Entonces yo siento que toda esta diversidad cultural permite que nos enriquezcamos cada una de las culturas. (AD2.A)"* En cuanto a los principales cambios dentro del espacio educativo respecto a la diversidad cultural ambos directivos concuerdan en algunas modificaciones, esto se evidencia en las siguientes textualidades	factor presente dentro del desarrollo de las personas, permitiendo que las personas puedan optar entre diferentes formas de vida, visiones y principios, que nos ofrecen las demás culturas. Además, ambos coinciden en que se han realizado cambios dentro de los espacios educativos, sin embargo, reconocen en diversas oportunidades, que aún les falta trabajo como establecimiento para responder bien a la inclusión de la diversidad cultural. Sobre esto mismo, MINEDUC (2019) plantea que el proceso de inclusión frente a la diversidad cultural debe ser un enfoque continuo y abarcar a toda la comunidad educativa, esto implica un conocimiento más profundo de las diversas realidades de los estudiantes, lo que permite reconocer la diversidad y las múltiples oportunidades para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se limita a destacar oportunidades vinculadas a festividades, como sucede con estudiantes extranjeros o de pueblos originarios, sino que trasciende la mera representación folclórica.

	"Han llegado otros instrumentos, como, por ejemplo, el decreto 67, el decreto 80, que tiene que tienen adecuaciones curriculares y tiene la evaluación diversificada." (AD1.A) *"escuela bastante diversa, con bastante diversidad cultural, de hecho uno de los sellos es Hospitalidad a la Interculturalidad (...) los cambios que se han ido produciendo quizás tienen que ver en la forma en que se va trabajando ciertos aspectos" (AD2.A)* Además, en relación a las familias, menciona que, *"ir haciendo cambios en relación a la forma en que vamos comunicando a los papás el cómo se va trabajando en Chile (...)de esa forma nosotros hemos tenido que ir ajustando también, e ir haciéndoles ver a los papás cómo se va trabajando en nuestro país." (AD2.A)* Para ambos sujetos, la diversidad cultural se debe abordar desde el respeto y la valoración de las diferencias, lo que se confirman cuando mencionan que *"la inclusión(...)el respeto, el respeto a la diferencia de todos, en toda su extensión" (AD1.A)*	En ese sentido, es primordial que todos los integrantes de la comunidad educativa generen cambios en la perspectiva que se tiene frente a la inclusión, para responder a la diversidad cultural presente en los establecimientos educativos. En este marco, las adaptaciones curriculares son una herramienta clave para lograr este objetivo. Tomando en cuenta esto, es importante avanzar hacia un cambio más profundo, a nivel institucional, que pueda garantizar un aprendizaje efectivo para todos, involucrando de esta manera, lo que la ley de inclusión escolar indica en el primer artículo, específicamente en la letra *F) "Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias (...)" (BCN,2015)* Entendiendo de esta manera que el sistema educativo chileno, estaría garantizando las estrategias y adaptaciones necesarias que tiene que hacer cada establecimiento,

	"introduciendo también el vocabulario dentro de nuestras prácticas y también considerando la cultura y la historia de los estudiantes. (...)tenemos que ir haciendo el paralelo con la historia del país vecino, el país del cual provienen ellos." (AD2.A) Es importante mencionar que (AD2.A), ve la diversidad como un proceso enriquecedor, desde el aprendizaje. *"Para, obviamente, poder enriquecer toda esta diversidad y que todos puedan ir adquiriendo el aprendizaje y puedan ir comprendiendo de mejor forma."* En la misma línea, los aspectos que se han modificado en base a la diversidad cultural uno de los agentes menciona los cambios de forma micro *" en relación al desafío de las aulas que dicen los profesores es el vocabulario, creo que los niños ahora entienden más (...)En fin, pero son cosas que ellos están incorporando bajo sus medios, pero a nivel de escuela no" (AD.1A)* En cambio el otro menciona los cambios de forma macro "*Por eso es que sale y nace el sello de Hospitalidad a la*	para poder cumplir y respetar la diversidad cultural que en él exista. Esto da cuenta de cómo las adecuaciones educativas no se han promovido como se esperaba, sino que quedaron solo en propuestas. Estas modificaciones son primordiales para atender a la diversidad cultural presente en las aulas, donde cada alumno tiene necesidades y realidades diferentes que deben ser consideradas. Frente a esto, se debe fomentar un trabajo colaborativo que involucre a todas las líneas; familia, niños y niñas, comunidad educativa, y equipo pedagógico. Uno de los participantes hace hincapié en que, como establecimiento educativo, aún tienen camino por recorrer para alcanzar la interculturalidad. Por esta razón, están implementando programas que promuevan la inclusión, con la finalidad de enriquecer el entorno educativo y asegurar una

	Interculturalidad. (...)fue como el gran ajuste que nosotros tuvimos que realizar" (AD.2A) En cuanto a modificaciones de estatutos institucionales, ambos coinciden en que se han tenido que realizar cambios, aun así, solo uno de ellos menciona los cambios que tuvieron que realizar "*tuvimos que modificar los estatutos" (AD2.A)* Sin embargo, el otro Equipo directivo menciona las adecuaciones a los estatutos "*en fin, para mí lo que conduce la diversidad cultural en este momento es la inclusión(...)Yo creo que esta escuela, se destaca por su sello de inclusión, y dentro de eso, quedó inserto la diversidad cultural.) (AD1.A)* En base a los principales desafíos que emergen de la diversidad cultural, los agentes directivos hacen alusión a la inclusión, así lo textualiza *"El principal desafío es pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad. Ese es el gran desafío(...) el gran desafío que tenemos, y también es parte del sello, es la interculturalidad, que se puedan ir interrelacionando en todas estas culturas" (AD2.A)*	diversidad cultural, La Subsecretaría de Educación Parvularia (2018) destaca que la inclusión está ligada a la valoración de la diversidad social y cultural dentro y fuera del aula, creando un entorno enriquecedor para el aprendizaje. En ese sentido, los equipos pedagógicos deben responder a las características y necesidades presentes en el aula, sin perder de vista que cada niño y niña debe alcanzar un aprendizaje de calidad y equitativo. Lo que implica que, al reconocer la diversidad cultural, se deben establecer expectativas para todos y todas, garantizando una educación adecuada y de calidad.

	"Yo creo que ese ha sido uno de los desafíos, hacer que estos niños sean niños, así como que jueguen. ya que hay muchos niños que no juegan, que trabajan, que cumplen rol de papá, de mamá, de hermano mayor, cocinan, en fin. (...)Entonces creo que los desafíos están en el orden social, y porque es un fenómeno social y los que están en primera línea son los profesores, las educadoras de párvulos." (AD1.A)	
"Estrategias para trabajar la interculturalidad con la comunidad educativa"	Respecto a las apreciaciones que tienen los agentes directivos sobres las herramientas y/o estrategias que tienen los establecimientos para responder a la diversidad cultural, ambos consideran que las hay, sin embargo, no son suficientes. Uno de ellos, visibiliza estrategias que faltan y podrían servir, mientras que la otra Equipo directivo, menciona estrategias ya utilizadas por el establecimiento, como se visualiza en las siguientes frases: *"Sí, yo creo que todos tenemos (...) el acompañamiento y el diálogo a través de distintas manifestaciones, encuentros, como por ejemplo, algún taller (...) desde el trabajo aquí en el aula*	Respecto a la descripción de las estrategias y/o herramientas que se implementan dentro de los establecimientos educativos, ambos agentes directivos coinciden que la comunidad educativa si maneja estrategias para poder abordar la diversidad cultural. Sin embargo, ambos consideran que estas no son suficientes para abarcar todos los aspectos que engloba este fenómeno cultural. Con relación a lo anterior la Subdirección de Currículum y Evaluación (2017) infiere que las estrategias y/o herramientas son esenciales para fomentar aprendizajes flexibles y adecuados, en donde se contemple la diversidad

	no se puede hacer inclusión si no hay trabajo colaborativo, si no hay más de una mirada" (AD1.A) "*Hay, pero faltan. Por ejemplo, el tener un plan de inclusión dentro de la escuela no está. Entonces, se necesita tener ese plan de inclusión. Y plan de inclusión que también vaya considerando esta diversidad cultural" (AD2.A)* Respecto a cómo los establecimientos involucran a las familias en abordar la diversidad cultural, uno de los agentes directivos, menciona que el trabajo para involucrar a las familias es netamente, a través del trabajador social, el cual se encarga de bajar información legal respecto al cuidado de los niños/as acá en Chile. *" La labor del trabajador social que es el equipo multidisciplinario visita las casas (...) el rol específico de ese de ese de ese profesional ¿Cuál es? Mostrar las leyes de este país(...) y también de entrevistas de los profesores a las familias. Eso yo diría que es la parte crucial, la entrevista de las educadoras y de los profesores que mantienen con sus apoderados." (AD1.A).* Mientras que el otro Equipo directivo, ejemplifica con actividades puntuales, el cómo se involucra a las familias en el	cultural que existe en cada aula, estas permiten proporcionar aprendizajes significativos de forma respetuosa e igualitaria, estas adaptaciones permiten que a pesar de los diversos contextos culturales existentes en una misma aula, participando de forma activa y aportando desde su perspectiva cultural. Cabe agregar, que la falta de estrategias y/o herramientas es algo que no solo afecta a nivel institucional, sino que a nivel nacional, la escasez de políticas públicas para abordar de forma adecuada la diversidad cultural, resulta ser un desafío y limitante, la cual crea desigualdades que afectan de forma directa a los niños y niñas, condicionando de está manera, que precisamente no se estuviera cumpliendo la Ley General de Educación (Ley 20.370) por la que se deben regir todos los establecimientos educacionales, ya que está indica que: *"Artículo 1º. La presente ley regula los*

	abordaje de la diversidad cultural, como se observa en las siguientes frases *"actividad súper puntual. El día de la familia (...) Donde se aborda el mes de la multiculturalidad a nivel escuela se va abordando (...) Lo mismo que para fiestas patrias, donde ya no solamente se bailan bailes de Chile, sino que se van considerando bailes de los diferentes países, de las nacionalidades de estudiantes que hay acá." (AD2.A)* Otro punto importante que menciona la agente directiva (AD1.A), es una crítica realizada al establecimiento, por la marcada burocracia, que impide la interacción fluida con las familias. *"Hay que pedir permiso a todos, pero una burocracia, pero tremenda, o sea no para mí que pasen todos los padres, me costó un mundo desde la unidad técnica derribar esas barreras, por ejemplo, niños que le ayudaron los papás. O sea, es un lujo que un padre ayude en este momento a su hijo. Mira la realidad en la que estamos insertos, que el trabajo del niño se desmerece cuando un padre le ayuda, se le castiga con la nota*" En relación a los ajustes que han tenido que realizar los establecimientos educacionales en cuanto a las actividades	*derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio" (BCN*, 2024). Entendiendo de esta manera, que, al generar desigualdades entre los niños y niñas, de una misma comunidad educativa, o a mayor escala a nivel país, no se estaría garantizando de parte de los establecimientos educacionales una enseñanza igualitaria o equitativa entre sí.

	extraprogramáticas que puedan tener, ambos agentes, indican que las adecuaciones las han realizado en las actividades de fiestas patrias (18 de septiembre), a través de distintas modalidades las que se visualizan en las siguientes textualidades *"a un curso le tocó comidas típicas de cada uno de los países que hay acá, ahí participaron todos los padres, todos(...) Todos los padres bailaron sus bailes típicos, la feria de muestra de comida, de diferentes países." (AD1.A).* *"ir considerando a esas familias, por ejemplo, en fiestas patrias, el hecho de que Latinoamérica vaya celebrando a Chile, que se vayan presentando otros bailes" (AD2.A)* Además, uno de los agentes directivos, indica otra adecuación que realizaron para abordar la diversidad cultural, debido al contexto que el propio establecimiento tiene, lo que se visualiza cuando el indica que *"Y hubo un año también, que, en el mes de diciembre, mes de María, se fueron presentando las diferentes vírgenes que hay en cada uno de los países. Entonces*	A pesar, de que los sujetos mencionan que, si se involucra a las familias dentro de las actividades que se desarrollan en el establecimiento educativo, estas abordan escasos rasgos culturales, considerando únicamente el folclore, es decir, bailes, alimentos y vestimentas típicas.

	ahí también podrían ir acercando la cultura a todos los estudiantes" (AD2.A) En cuanto a quiénes participan en la toma de decisiones para abordar la diversidad cultural, ambos agentes directivos mencionan la participación del equipo directivo y los profesores, sin embargo, realizan un proceso diferente. Por un lado, la agente directiva (AD1.A), menciona que ella primero se dirige a los profesores para considerar sus ideas o peticiones y luego se dirige al equipo directivo. *"en lo curricular yo la verdad hago el consenso en el aula, con los profesores. Evidentemente después lo muestro al equipo directivo a ver si gusta o no".* Por otro lado, el Equipo directivo (AD 2.A) menciona que primero se dirige al equipo directivo, para luego bajarle la información a los profesores. *"Nosotros las vamos abordando como equipo directivo para después llegar a los profesores y de los profesores poder ir pasando al aula" (AD2.A)*	

4.1.4 Categoría 3: Paradigma presente en la comunidad educativa

Con respecto a la tercera categoría es posible identificar que el paradigma desde el cual se aborda la diversidad cultural en las dos comunidades educativas es de carácter multicultural. Esto se evidencia en su enfoque de reconocer, validar y respetar las diferentes culturas presentes en la comunidad educativa. Sin embargo, dicho enfoque se limita principalmente al reconocimiento superficial de algunos aspectos de las culturas, como la alimentación y el vocabulario. Pese a que se reconocen, no se observan acciones o iniciativas que promuevan una verdadera interacción y comprensión mutua entre las culturas, tampoco se visibilizan ni integran plenamente los componentes más profundos que configuran una cultura en su totalidad.

Este abordaje, centrado en la validación superficial, deja de lado aspectos esenciales de las culturas que son relevantes para una verdadera inclusión y respeto intercultural. Entre los elementos ausentes se encuentran aspectos fundamentales como la cosmovisión de cada cultura, que incluye su visión del mundo, valores y creencias, las prácticas religiosas que influyen en la vida cotidiana, así como las pautas de crianza, que determinan cómo se educan y socializan los niños en distintas comunidades. Al no incluir estos componentes en las estrategias educativas, el paradigma intercultural se ve limitado, ya que no se permite una integración genuina ni fomenta una interacción significativa que respete y valore en su totalidad la diversidad cultural existente en estos establecimientos.

Que se aborde desde un enfoque multicultural, tiene directa relación con la escasez de políticas públicas y lineamientos claros que orienten hacia un enfoque intercultural, ya que, ambas comunidades educativas mencionan que las prácticas que realizan para abordar la diversidad cultural, surge principalmente de acciones autodidactas, lo cual es valorable, considerando que nace desde el interés y necesidad de dar respuesta a la diversidad cultural presente en sus aulas y establecimientos, sin embargo, no es suficiente y se requiere urgente la elaboración de lineamientos nacionales públicos que guíen las prácticas profesionales para caminar hacia una verdadera inclusión e integración de la diversidad cultural en el ámbito educativo.

Conclusiones y proyecciones

En este seminario, se llevó a cabo una investigación cuyo objetivo general fue conocer las percepciones de algunos integrantes de la comunidad educativa en relación con la diversidad cultural. Además, se buscó identificar las estrategias que se implementan para abordar esta diversidad y, finalmente, determinar el paradigma (multicultural o intercultural) desde el cual se gestiona la diversidad cultural en los colegios consultados.

En relación con el objetivo específico de conocer las percepciones sobre la diversidad cultural presente en ambos establecimientos, se observan diferencias entre los distintos integrantes de la comunidad educativa respecto a este fenómeno. Esto se debe a que cada persona percibe la diversidad cultural en función del rol que desempeña dentro de la comunidad. Así, las educadoras de párvulos, desde su rol profesional, perciben que la diversidad cultural es un intercambio de culturas y un aporte al aprendizaje, aun así, destacan la falta de herramientas y lineamientos claros para integrar las diversas culturas de los alumnos y las alumnas, en su quehacer profesional, mencionando también las adversidades que enfrentan al trabajar con las familias, ya que consideran que no se adhieren al sistema educativo. En la misma línea, desde la perspectiva de los agentes directivos, destacan que la diversidad cultural es una relación social donde se integran diferencias personales, culturales y étnicas. Al igual que las educadoras, ven la diversidad cultural como un aspecto positivo y un aporte enriquecedor a la sociedad. Por otro lado, mencionan que dentro de los establecimientos se han tenido que realizar cambios para abordar la diversidad cultural, aun así, plantean que hace falta un mayor trabajo para responder de manera eficaz a esta situación. En ese sentido, la percepción que caracteriza a los agentes educativos es el querer promover la interculturalidad dentro de la comunidad educativa, a pesar de no contar con lineamientos públicos oficiales y adecuados que los oriente en este proceso. Sin embargo, existe una búsqueda autónoma por parte de estos agentes para promover y fomentar la interculturalidad desde su propia visión y perspectiva.

Por su parte, las familias no tienen la oportunidad de identificar directamente esta carencia, ya que, aunque comparten el espacio educativo, no tienen la misma cercanía con los procesos internos que se desarrollan en la institución, por lo cual su percepción acerca de la diversidad cultural está

influenciada por la observación no directa del funcionamiento del establecimiento, desconociendo las dificultades o limitaciones que enfrentan los educadores en su labor diaria.

En ese sentido, las familias perciben principalmente la diversidad cultural desde lo social, donde reconocen a Chile como un país más desarrollado que su país de origen, dando paso así a diferencias en la educación, trabajo, seguridad, entre otros. Mencionan una satisfacción con el sistema educativo chileno, especialmente con el rol de las educadoras en los niveles en los que se desarrollan sus hijos/as, específicamente en la Educación parvularia. Esto se debe a que las familias sienten que sus culturas son aceptadas y respetadas, sin distinciones entre unas y otras.

En cuanto al objetivo específico que buscaba identificar las estrategias implementadas por el establecimiento y sus equipos pedagógicos, se ha evidenciado la escasez de políticas públicas y lineamientos claros que orienten el quehacer profesional para abordar la diversidad cultural de manera efectiva. Si bien, existen algunos lineamientos, son muy generales y resultan insuficientes, ya que tratan la diversidad cultural de forma demasiado amplia, lo que limita la capacidad de las comunidades educativas para implementar estrategias de inclusión eficaces para los niños y niñas migrantes.

En relación con las estrategias implementadas por los establecimientos y las educadoras en sus aulas para promover el desarrollo de la diversidad cultural, se observa cómo se emplean herramientas autónomas para conocer y respetar las distintas culturas que coexisten en el establecimiento. En este contexto, como estrategia, se llevan a cabo reuniones con otros profesionales, como el trabajador social y la psicóloga. Además, cada educadora realiza, de manera individual, adaptaciones curriculares y de vocabulario.

Al carecer de un marco normativo coherente y actualizado, la responsabilidad de actuar recae en el criterio individual de cada profesional, lo que genera desigualdades en las estrategias implementadas de manera autodidacta. Esta falta de uniformidad provoca incongruencia en los procesos de aprendizaje e integración de los estudiantes, afectando potencialmente su desarrollo social, académico y emocional.

Si bien es muy valorable la búsqueda de soluciones y propuestas de parte de las/los docentes para abordar este fenómeno, es fundamental contar con políticas públicas actualizadas y adaptadas a

las necesidades y contextos específicos, que aseguren un enfoque integrado, inclusivo y coordinado. Estas políticas deben proporcionar además las herramientas y capacitaciones necesarias a los establecimientos educativos, de modo que puedan enfrentar adecuadamente los desafíos que presenta la diversidad cultural.

Considerando que en esta investigación cinco de seis personas entrevistadas son mujeres, se puede destacar el rol de la mujer frente a esta diversidad cultural, principalmente, lo que respecta a la adaptación del proceso de migración y nuevos contextos. A través de las entrevistas realizadas, se infiere que las mujeres no solo asumen roles clave en la integración y adaptación de sus familias, sino que también son agentes de cambio en sus propios entornos.

Uno de los aspectos relevantes que surgieron en la investigación, es que, pese a las dificultades o desafíos que pueden enfrentarse por parte de las familias, tras la llegada a un nuevo país, como por ejemplo, la falta de red de apoyo, barreras económicas, sociales, entre otras, predomina la valoración positiva de las mujeres migrantes debido al empoderamiento e independencia económica de las mujeres tras su llegada a Chile, ya que al contar con trabajo propio, logran apoyar económicamente a sus hogares o incluso, ser la principal fuente de ingresos. Esta nueva realidad, les permite participar desde otra vereda en la sociedad y por consecuencia, valorar su participación y conocer su importancia como mujer dentro de la sociedad.

Para lograr actuar en base al paradigma intercultural, es fundamental que toda la comunidad educativa tenga un conocimiento un del concepto “interculturalidad”. Esto no sólo permitirá que la comunidad comprenda la diversidad cultural de manera más consciente, sino que también, facilita la integración de esta diversidad en las prácticas pedagógicas. Si toda la comunidad educativa tiene conocimiento sólido de lo que implica la interculturalidad, se establece un marco común para trabajar, favoreciendo así, la efectividad de las estrategias implementadas, ya que existe un alineamiento en el trabajo de los diferentes actores de la comunidad educativa.

Por otro lado, no puede recaer en la comunidad educativa de cada establecimiento, toda la responsabilidad de dar respuesta a la diversidad cultural existente en Chile. Es deber de las autoridades competentes crear documentos orientadores que aseguren el abordaje adecuado a la diversidad. De esta manera, se garantiza que los profesionales de la comunidad educativa cuenten

con las herramientas y estrategias necesarias para responder de manera inclusiva a la diversidad cultural.

Para finalizar, se puede concluir que, frente a la investigación desarrollada, las percepciones sobre la diversidad cultural presente en estos dos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana varían según el rol que desempeñan los distintos actores de la comunidad educativa. Las educadoras de párvulos perciben la diversidad cultural como elemento enriquecedor para el aprendizaje de los niños y niñas, destacando su valor como un intercambio de culturas. Sin embargo, señalan la falta de herramientas, recursos y lineamientos claros por parte de las comunidades educativas para integrar de manera efectiva la diversidad cultural en su quehacer pedagógico. Además, enfrentan dificultades al trabajar con las familias.

Por otro lado, los agentes directivos, también valoran positivamente la diversidad cultural, considerándola como una oportunidad para integrar diferentes perspectivas y enriquecer la comunidad educativa. Sin embargo, coinciden que, a pesar de los esfuerzos realizados dentro de los establecimientos para abordar la diversidad cultural, sigue siendo necesario un enfoque más claro para una integración efectiva y coherente.

En cuanto a las familias, su percepción está influenciada por su experiencia social y las diferencias que perciben entre Chile y sus países de origen, especialmente en la educación, el trabajo y la seguridad. Valoran la inclusión de sus culturas en el sistema educativo y se sienten satisfechas con el trato de las instituciones educativas hacia sus hijos e hijas, sin embargo, debido a su distancia de los procesos internos de los establecimientos educativos, no tienen un conocimiento claro de las dificultades que enfrentan las educadoras para tratar la diversidad cultural. Este panorama destaca la necesidad de políticas públicas más claras y recursos adecuados para garantizar una integración efectiva de la diversidad cultural en los establecimientos educativos del país.

Anexos:

Consentimiento Informado SG

Cuadro de vaciado entrevistadas

Validación por juicio de validadores/as

Bibliografía.

1. Abarca, K., Colmenares, N. (2022). La migración a nivel local en Chile. Desafíos, demandas y políticas en tiempos de pandemia*. Si Somos americanos, 22(1), 164-192.

2. Academia Senda Gob. (2024). Interculturalidad. https://academiasenda.gob.cl/wp-content/uploads/2024/05/Interculturalidad.pdf

3. . Agencia de Calidad de la Educación. (n.d.). Familia y escuela: trabajo continuo. Centro de Recursos de Orientación. https://www.ace.gob.cl

4. Balduzzi, E. (2021). *Por una escuela vivida como comunidad educativa.* Teoría de la Educación, 33(2), 179-194. https://doi.org/10.14201/teri.23774

5. Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*, ISSN-e 1989-3558, Nº. 11, 2012, págs. 67-76. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente - Dialnet

6. Biblioteca Congreso Nacional (2016). "Ley 20835: Crea la subsecretaría de educación parvularia, la intendencia de educación parvularia y modifica diversos cuerpos legales". BCN. **https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1077041**

7. Biblioteca Del Congreso Nacional (2019). "Ley 20845; De inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado". BCN. Ley Chile - Ley 20845 - Biblioteca del Congreso Nacional

8. Biblioteca Congreso Nacional (2024). “DFL 2; Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 20370 con las normas no derogadas del decreto don fuerza de ley N° 1, de 2005”. BCN. **https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974**

9. Bolívar, A., (2004). CIUDADANÍA Y ESCUELA PÚBLICA EN EL CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9*(20), 15-38. Redalyc. CIUDADANÍA Y ESCUELA PÚBLICA EN EL CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL

10. Delgado, F. (2020). *Gestión de la planificación estratégica participativa de la comunidad educativa en el proceso de construcción del proyecto educativo de centro.* República de Panamá. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/990/901

11. Departamento de Estudios y Estadísticas & Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). *Informe de Caracterización de Educación Parvularia Oficial 2022*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Informe-Caracterizacion-Oficial-2022.pdf

12. Departamento de Estudios y Estadísticas & Subsecretaría de Educación Parvularia. (2024). *Informe de Caracterización de Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/03/informe-de-caracterizacion.pdf

13. Dermer Wodnicky, M. (2017). *Hacia una revisión bibliográfica de los conceptos de cultura y diversidad cultural.* Revistas USB, 1(1). https://revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/3788

14. División Educacional General (2022). *¿Cómo avanzar en la inclusión desde la diversidad cultural?* MINEDUC. cartilla CE-Diversidad-Cultural.pdf

15. Enríquez, M., & Garzón, F. (2018). *Pautas de crianza, familia y educación.* Revista de Psicología GEPU. https://revistadepsicologiagepu.es.tl/Pautas-de-crianza%2C-familia-y-educaci%F3n.htm

16. Estrada, M. (2024). Población migrante estudiantil aumentó un 20,6% en siete años. *La Tercera*. https://www.latercera.com/nacional/noticia/poblacion-migrante-estudiantil-aumento-un-206-en-siete-anos/BZLMAEKBCVE6RJISFFUBJAWZ7A/#:~:text=Respecto%20a%20las%20matr%C3%ADculas%20extranjeras,extranjeros%20un%2042%2C5%25

17. Feddersen, M., Pascual, T., y Rodriguez, M. (2022) EL DERECHO HUMANO A MIGRAR EN LOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS LATINOAMERICANOS. *Revista chilena de derecho*, *49*(2), 43-70. EL DERECHO HUMANO A MIGRAR EN LOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS LATINOAMERICANOS

18. Feldman, B., Rivera, L., Stefoni, C., Villa, M. (2011). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías*. Revista latinoamericana. https://pdfs.semanticscholar.org/d365/d5d0793249c7bb35db1009580fdc5bb507ff.pdf

19. Ferrás. (2024). *Importancia del trabajo colaborativo entre la escuela, familia y comunidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales*. Nos Magazine. https://nosmagazine.cl/

20. Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico.* Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

21. García, M., Martínez, C., Martín, N., & Sánchez, L. (2006). *La entrevista.* http://www2.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf?f

22. García, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. Revista *CIDOB d'Afers Internacionals*. *66/67*, 113–133. http://www.jstor.org/stable/40586098

23. Gibbs, G. (2014) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata https://elibro.net/es/ereader/ucsh/51842?page=1

24. Gissi, N., & Andrade, E. (2022). *Migración venezolana reciente en Chile: Inserción socioeconómica, comercio y redes intra e interétnicas en Santiago (2018-2021).* Si Somos americanos, 22(2), 130-152. https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482022000200130

25. Gobierno de Chile. (2016). *Interculturalidad y migración*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/07/libro_seminario_interculturalidad_migracion.pdf

26. Gutiérrez, J. M., Borré, J. R., Montero, R. A., & Mendoza, X. F. B. (2020). *Migración: contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica*. Ágora. http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=7500760

27. Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigació*n (4a ed.). McGraw Hill Interamericana. http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf

28. Huencho, V. (2008). *El multiculturalismo en Chile: Algunas aristas y desafíos en el marco de las demandas del pueblo mapuche.* Agenda Pública Universidad de Chile.

29. Husserl, E. (2006). La idea de la fenomenología. *Teología y vida*, *47*(4), 517-529. https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008.

30. Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020.* https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-s%C3%ADntesis.pdf?sfvrsn=5bdc44de_4

31. Instituto Nacional de Estadísticas. (2023). Documento metodológico de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2022. Servicio Nacional de Migraciones.

32. Instituto Nacional de Estadísticas (INE) & Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG). (2023). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2022: Distribución regional y comunal. Santiago, Chile. https://serviciomigraciones.cl/estadisticasmigratorias/estimacionesdeextranjeros/

33. Kiss, T. (2024). *Diversidad cultural*. Enciclopedia Concepto. Diversidad cultural - Qué es, tipos, importancia y ejemplos

34. Kiss, T. (2024). *Multiculturalidad*. https://concepto.de/multiculturalidad/

35. Lambert, C. (2006). *Edmund Husserl: La idea de la fenomenología.* Teología y Vida, 47(4), 517-529. https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008

36. Lamprea, S., & Aravena, M. (2023). *Pautas de crianza y su relación con la convivencia escolar.* Revista Científica Multidisciplinar "Ciencia Latina Internacional", 7(2). https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5520/8355

37. Lesniewski, S. F. (n.d.). *Carretera y mapa administrativo de la aglomeración de Santiago, Chile.* Fotografía. Herramientas de generación IA. https://es.123rf.com/photo_50025891_carretera-y-mapa-administrativo-de-la-aglomeraci%C3%B3n-de-santiago-chile.html

38. Madriaga, V. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: Una oportunidad para la educación inclusiva para personal y funcionarios/as del Ministerio de Educación*. Escolaridad-y-flujos-migratorios_Una-oportunidad-para-la-educación-Inclusiva_DEG.pdf

39. Mattelart, A. *Diversidad cultural y mundialización, ¿caballos de Troya? Depósito de investigación* Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/57785/diversidad_cultural_y_mundializacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

40. Marulanda, Á. (n.d.). Ser padres es algo muy distinto a tener hijos. *Editorial*. https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/42d50668-72c8-4918-9340-a2ba4fd2fe1d/028+Pautas+de+crianza.pdf?MOD=AJPERES#:~:text=Las%20pautas%20de%20crianza%20no,desarrollo%20humano%20de%20sus%20hijos

41. MINEDUC (2014). "Antecedentes Generales del Nivel de Educación Parvularia de Chile". Información General de Educación Parvularia, Proyecto de Ley autorización de Funcionamiento de Jardines Infantiles. **https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=26576&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20parvularia%20en%20Chile,entre%204%20y%206%20a%C3%B1os**

42. MINEDUC. (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia

43. MINEDUC. (n.d.). *Convivencia para la ciudadanía.* https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/comunidad-educativa/presentacion/

44. MINEDUC. (2023). *Matrícula oficial 2023: Análisis de base matrícula por estudiante*. Centro de Estudios MINEDUC. Apuntes N°34 - Matrícula oficial 2023: Análisis de base matrícula por estudiante - Centro de Estudios

45. Ministerio de Educación. (2019) *¿Cómo avanzar en la inclusión desde la diversidad cultural? cartilla_CE-Diversidad-Cultural.pdf*

46. Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Chile lo hacemos todos. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

47. Molano, O. (2007). *Identidad cultural: Un concepto que evoluciona.* Revista Opera. https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf

48. OIM. (2019). *La experiencia migratoria de venezolanos que se desplazan a Chile.* https://chile.iom.int/sites/g/files/tmzbdl906/files/documents/la_experiencia_migratoria_de_venezolanos_que_se_desplazan_a_chile_0.pdf

49. OIM. (2023). *Migración, desarrollo sostenible y la agenda 2030.* https://www.iom.int/es/migracion-desarrollo-sostenible-y-la-agenda-2030

50. Organización de las Naciones Unidas (2019). "Términos Fundamentales sobre Migración". OIM, ONU Migración. Términos fundamentales sobre migración | OIM, ONU Migración

51. Real Academia Española (2023). *"Comunidad".* Asociación de Academias de la Lengua Española. **https://dle.rae.es/comunidad**

52. Real Academia Española (2023). *"Interculturalidad".* Asociación de Academias de la Lengua Española. https://dle.rae.es/interculturalidad

53. Real Academia española (2023) "Multiculturalismo". Asociación de Academias de la Lengua Española. multiculturalismo | Diccionario del estudiante | RAE

54. Roa C. y Torres W. (2014). "¿Comunidad educativa o sociedad educativa?" Educación y Ciudad N°27. **https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705002.pdf**

55. Rojas Pedemonte, N. y Silva, C., (2016), *La migración en Chile. Breve reporte y caracterización.* Informe OBIMID, Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo. http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf

56. Rosales, J., (2015). *Percepción y Experiencia.* EPISTEME vol.35 no.2 Percepción y Experiencia.

57. Sánchez, S. (2018). Respuestas educativas a la diversidad cultural. Una visión desde la perspectiva de la cultura de paz. Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/52988/B-032-066%20%289%29.pdf?sequence=1

58. Santos S. (1999) "A construção multicultural da igualdade e da diferença". Oficina do CES n° 135.**https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/11020/1/A%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20Multicultural%20da%20Igualdade%20e%20da%20Diferen%C3%A7a.pdf**

59. SERMIG. (2024). Migración y género https://serviciomigraciones.cl/migracion-y-genero/

60. Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153–182. https://www.scielo.cl/pdf/rei/v48n185/art08.pdf.

61. Stefoni, C., y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios PedagóGicos*, *45*(3), 201–215. https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300201

62. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia.* Ministerio de Educación. **https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf**

63. Subsecretaría de Educación Parvularia (2020) *El trabajo colaborativo en los equipos*. Fundación CAP. 56. Subdirección de Currículum y Evaluación. (2017). *"MANUAL DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: ORIENTACIONES PARA SU SELECCIÓN"* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-216076_recurso_pdf.pdf

64. Subsecretaría de educación Parvularia. (2018) *"Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia"* https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Promocion-de-Familias.pdf

65. Subsecretaría de Educación Parvularia., (2024) *Subsecretaría de Educación Parvularia*. (2024). https://parvularia.mineduc.cl/nosotros/

66. Thayer, L. y Tijoux, E. (2022). Trayectorias del sujeto migrante en Chile. Elementos para un análisis del racismo y el estatus precario. *Papers*, 107 (2), e2998. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2998.

67. Tijoux, M., y Córdova, M., (2015). Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo. *Polis, Revista Latinoamericana,* 14–42, 7–13. https://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n42/art_01.pdf

68. Tijoux, M. y Palominos, S. (2015) Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis revista latinoamericana*, (42). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile

69. Tijoux, M. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la migración*. Editorial Universitaria, S.A. https://www.google.cl/books/edition/Racismo_en_Chile/IXF_EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=Racismo+en+Chile.+La+piel+como+marca+de+la+inmigraci%C3%B3n%E2%80%9D+(2016)&printsec=frontcover

70. Tizon M. (2017). "Enculturación, Música y Emociones": Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Vol. 14. Enculturación, música y emociones | Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM

71. Tubino, F. (2012) *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.*Pontifica Universidad Católica del Perú. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico

72. Tubino, F., y Hopenhayn, M. (2002). *Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva.* In Fuller, Norma (Ed.), Interculturalidad y Política. Desafíos y

posibilidades (pp. 51–76). https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre_el_multiculturalismo_y_la_interculturalidad.pdf.

73. UNESCO (2002) *Actas de la Conferencia General.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_spa.p*age=72*

74. UNICEF. (2020). *Misión 9: Respeto a la diversidad*. https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-9-respeto-la-diversidad

75. UNICEF. (s.f). Respeto a la diversidad. https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-9-respeto-la-diversidad#:~:text=El%20respeto%20por%20la%20diversidad,todas%20las%20personas%2C%20sin%20condescendencia

76. United Nations. (1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos | Naciones Unidas.

77. Urquieta, A.; Salinas, S. y Labraña, J. (2021). "La improbabilidad de la transformación social efectiva: una reflexión en torno a los déficits de política pública en Chile. Cuaderno de Trabajo Social", 1(16), 115-132, Universidad Tecnológica Metropolitana https://cuadernots.utem.cl/wp-content/uploads/sites/10/2021/10/cuaderno-de-trabajo-social-n16-2021-Urquieta-Labran%CC%83a-Salinas.pdf

78. Walsh, C. (2009). "Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural". Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf