

# PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN EDUCACIÓN PARVULARIA, SIGNIFICADOS Y EXPERIENCIAS DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS

## INTERCULTURAL PRACTICES IN PRE-SCHOOL EDUCATION, MEANINGS AND EXPERIENCES OF PRE-SCHOOL TEACHERS.

*Stefany Vásquez Vergara*  
*Magister en Educación*  
*Fundación Educacional Cristo Joven*  
*Stefany.v@live.com*  
*Santiago, Chile*

103

**Resumen:** La interculturalidad es un concepto que en la actualidad se encuentra en pleno apogeo. Esto responde a la serie de conflictos que se han dado en el último tiempo, frente a la presencia de una sociedad cada vez más diversa, que se hace presente en las salas cuna y jardines infantiles del país. Es claro que esta diversidad no es nueva, Chile es un país diverso y presenta una larga historia de movimientos migratorios. La siguiente investigación es un estudio de caso único, de corte cualitativo, desarrollada bajo el paradigma comprensivo interpretativo, que tuvo como propósito conocer las percepciones de las prácticas interculturales de educadoras de párvulos que desarrollan su labor pedagógica en las salas cuna y jardines de la Fundación Educacional Cristo Joven, levantando el concepto de interculturalidad que estas manejan, los significados que asignan y valoraciones que le entregan a sus prácticas interculturales. Los resultados de la investigación permiten comprender las percepciones de educadoras de párvulos en torno a sus concepciones y prácticas interculturales en el campo de la educación infantil, a la vez que se hacen visibles las tensiones y desafíos que enfrentan los equipos en comunidades educativas altamente diversas.

**Palabras clave:** interculturalidad; educación intercultural; educación parvularia; migración.

**Resumo:** A interculturalidade é um conceito que está em pleno andamento atualmente, isso responde à série de conflitos que ocorreram nos últimos tempos, na presença de uma sociedade cada vez mais diversificada, que está presente nos jardins infantis do país. É claro que essa diversidade não é nova, o Chile é um país diverso e tem uma longa história de movimentos migratórios. A presente pesquisa é um estudo de caso único, de natureza qualitativa, desenvolvido sob o paradigma interpretativo compreensivo, cujo objetivo foi conhecer as percepções das práticas interculturais de educadores de creche que realizam seu trabalho pedagógico nas creches da Fundação Educacional Jovem Cristo. Levantando o conceito de interculturalidade com que lidam, os significados que atribuem e os valores que atribuem às suas práticas interculturais. Os resultados da pesquisa permitem compreender as percepções dos educadores de infância sobre suas concepções e práticas interculturais no

**Fecha recepción:** 10 de mayo de 2022

**Fecha aceptación:** 17 de agosto de 2022

**DOI:** 10.5354/2735-7279.2022.69087



campo da educação infantil, ao mesmo tempo em que tornam visíveis as tensões e os desafios enfrentados pelas equipes em comunidades educativas altamente diversificadas.

**Palabras-chave:** interculturalidade; educação intercultural; Educação pré-escolar; migração

**Abstract:** Interculturality is a concept that is in the center of discussion. This responds to a series of conflicts that have occurred in recent times, face to the presence of an increasingly diverse society which is present in the day cares and kindergartens in the country. It is clear that this diversity is not new. Chile is a diverse country and has an extense history of migratory movements. The proposal was to know the perception of the intercultural practices of kindergarten teachers who carry out their pedagogical work in the nurseries and kindergartens of the Educational Foundation Young Christ. To discover the concept of interculturality that they handle, the meanings they assign and the values they give to their intercultural practices. The results of the research allow us to understand the perceptions of the preschool teachers regarding their intercultural conceptions and practices in the field of early childhood education, while at the same time to make visible the tensions and challenges the teams face in highly diverse educational communities.

**Keywords:** interculturality; intercultural education; preschool education; migration.

## INTRODUCCIÓN

Los avances de la ciencia en diversas disciplinas, como la psicología, la neurociencia, la sociología, la antropología entre otras han demostrado que la educación, dentro de los primeros años de vida, configura la forma en que los niños y niñas comprenderán la sociedad; esto incluye los prejuicios y estereotipos sociales, por lo cual la educación en la diversidad adquiere gran importancia en la educación inicial. En este mismo sentido, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) relevan la importancia de contextualizar las experiencias de aprendizaje respecto a las diferencias que presenten niñas y niños en los centros educativos, afirmando que “la pedagogía necesita dar respuesta a las particularidades que presenta el aula, contextualizando las actividades de aprendizaje de acuerdo con las diferencias de todo tipo que presenten los párvulos” (Subsecretaría de Educación Parvularia , 2018, p. 23).

Por lo anterior, se puede inferir que la responsabilidad de ofrecer una educación intercultural pertinente en las aulas multiculturales del país recae sobre los equipos pedagógicos de cada centro educativo. Es relevante conocer de qué manera estos equipos pedagógicos vivencian, se relacionan y trabajan pedagógicamente la multiculturalidad, comprendiendo que la Educación Parvularia además de un espacio de facilitación pedagógica, es un lugar de cuidados cotidianos íntimos (alimentación, muda, cambio de ropa, siesta, entre otros) entre las educadoras y técnicas en educación de párvulos y, las niñas y niños; momentos que están cargados de experiencias culturales y estilos de crianzas adquiridos social y culturalmente, en una sociedad

que durante los últimos veinte años ha vivido importantes cambios en el ámbito de lo político como desde lo experiencial.

## ANTECEDENTES RELEVANTES

### *Chile país culturalmente diverso*

En la Constitución Política se define a Chile como un estado unitario y, -en general, se hace referencia a “el pueblo” de manera singular; por lo tanto, dicha interpretación implica la existencia de un pueblo único y homogéneo, donde no existe mención a la presencia ni el reconocimiento de otros pueblos y culturas heterogéneas.

Es importante mencionar que tras la revuelta social iniciada el 18 de octubre del año 2019, y luego del plebiscito constitucional del domingo 25 de octubre del 2020, donde un 78,27% de los votantes manifestó estar a favor del cambio de la constitución y que este fuera desarrollado por una Convención Constituyente, son hitos históricos que generaron expectativas en el reconocimiento e institucionalización de la diversidad cultural en nuestra sociedad.

La Convención Constitucional, inaugurada el día 4 de julio del año 2021, constituida con representación paritaria de género, y escaños reservados para los pueblos originarios, representó una esperanza de legitimación en la Constitución chilena de un país como una nación plurinacional, inter o multicultural; esto se representó al otorgar la presidencia a la lingüista y académica mapuche Elisa Loncón. Dentro del documento escrito por los convencionistas se puede encontrar en doce artículos el concepto intercultural. Inicialmente en el artículo primero del documento se hace referencia “Chile es un Estado social y democrático de derecho. Es plurinacional, intercultural, regional y ecológico” (Convención Constitucional, 2022). En coherencia con esta afirmación, en el artículo treinta y cinco, inciso número cuatro se declaran los principios que regirán la educación, exponiendo “La educación se rige por los principios de cooperación, no discriminación, inclusión, justicia, participación, solidaridad, interculturalidad, enfoque de género, pluralismo y los demás principios consagrados en esta Constitución” (Convención Constitucional, 2022). De la misma forma, en esta propuesta se releva ampliar la práctica intercultural al área salud, justicia y a modo general la promoción de diálogos interculturales para las decisiones relevantes que afecten a las comunidades locales.

Lamentablemente el día 4 de agosto del año en curso, la propuesta fue rechazada por un 62% de los votantes, y el proceso de modificación de la Constitución se ha complejizado a partir de una serie de desencuentros políticos que han impedido llegar a un acuerdo común para iniciar un nuevo proceso constituyente. Finalmente es interesante poder relevar que, según la encuesta “Percepciones y Expectativas sobre la Situación Política del País” (Feedback Research, 2022), realizada durante el mes de septiembre, posterior a la realización del plebiscito, se recoge información respecto a las variables que impulsaron a optar por la opción rechazo; un 40% de las personas expresó su temor hacía la declaración de un estado plurinacional respecto a percibir

que con esto “Chile corría el riesgo de dividirse” (Feedback Research, 2022). Este dato nos lleva a pensar que se hace evidente la profundidad en que ha calado la concepción nacionalista y monocultural de la Constitución vigente y ciertas ideas tradicionalistas. La idea de reconocer otras naciones dentro del territorio no solo es una situación que genera discordancia o malestar, sino que miedo.

El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la OIT, cuyo propósito es proteger los derechos de los pueblos indígenas y tribales, ya que se observaba que sufrían constantemente la vulneración de sus Derechos Humanos Fundamentales, fue firmado en 1989 y ratificado por el Estado chileno en el año 2007, dando inicio a una agenda pública de construcción de un marco regulatorio en pro del reconocimiento de los pueblos indígenas en Chile.

En la Ley 19.253 promulgada en 1993, conocida como “Ley Indígena”, el Estado chileno reconoce como etnias indígenas de Chile a los pueblos: Mapuche, Aimara, Rapa Nui, Atacameños, Quechuas, Collas, Diaguita, Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán. Posteriormente, a partir del 08 de abril del año 2019 se suma a este reconocimiento legal al pueblo tribal Afrodescendiente chileno.

Según las cifras del censo 2017, un 12.8% de la población censada se identifica como perteneciente a un pueblo indígena, esto corresponde a 2.185.792 personas (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018, p. 3). Es decir, un porcentaje importante de la población reconoce poseer una identidad cultural diversa asociada a pueblos originarios y afrodescendientes. En referencia a las cifras de personas que han migrado a Chile, según el Instituto Nacional de Estadísticas en conjunto con el Departamento de Extranjería, en el Informe “Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile al 31 de diciembre 2018”, este número habría llegado a 1.251.225 representando un 6,5% de la población total (INE & DEM, 2019, p. 24).

Desde los datos presentados es posible inferir que, primero, hay conciencia sobre la existencia de los pueblos originarios con toda su riqueza cultural y su diversidad lingüística (aunque sea un 12, 8%); segundo, las diversas culturas se desarrollan en a la extensión de todo el territorio nacional; y, tercero, la constante llegada de migrantes que enriquecen con más diversidad esta sociedad; esto indica con claridad que la sociedad chilena es culturalmente diversa, que conlleva una riqueza de sabidurías, costumbres y valores que invitan e interpelan como profesionales de la educación, a dialogar de manera respetuosa y a cuestionar la lógica de una sociedad monocultural funcional al sistema económico y social imperante.

La respuesta de la política educativa a la diversidad se expone en algunos artículos de la Ley General de Educación, explicitando que la educación debe enmarcarse en la “diversidad multicultural”. Sin embargo, la Ley de Inclusión (2015) no considera especificidades hacia la diversidad cultural; podríamos señalar que las repuestas más concretas en la política educativa son los Programas de Educación Intercultural Bilingüe y la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros. Ambas responden a elementos curriculares focalizados en las barreras que presenta

el contexto a los niños, niñas y jóvenes, pero no genera propuestas a nivel nacional que preparen a toda la sociedad para un trato respetuoso hacia la diversidad cultural, tan presente en Chile y sus aulas.

En Educación Parvularia se calculan que existen 7.646 niños y niñas migrados matriculados en el sistema educativo (Fernandez, 2018), pero no existen cifras claras respecto a los niños y niñas nacidos en Chile, hijos o hijas de familias migrantes.

### ***Racismo en la sociedad chilena y en las escuelas***

En el Informe Anual de Situación de los Derechos Humanos en Chile (2017), un tercio de la población encuestada piensa que la mayoría o una gran parte de los chilenos son “más blancos que otras personas de países latinoamericanos”; a su vez, más de un tercio piensa que Chile es un país más desarrollado que otros de Latinoamérica; también se pudo identificar que un 73% de la población considera que debido a la llegada de inmigrantes habrá una mayor mezcla de raza<sup>1</sup>.

Respecto a la experiencia de niños, niñas y adolescentes migrados en escuelas del norte de Chile, en la investigación “Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile” (2019) un 81.1% de niñas/os y adolescentes migrados relatan haber sido víctimas de discriminación, principalmente por su aspecto físico y aspectos como sus ancestros o nacionalidad (Caqueo-Urizar y otros, 2019).

Es relevante exponer que tanto adultos migrantes, como niñas, niños y adolescentes migrados viven un proceso de aculturación<sup>2</sup>, cuando este proceso requiere de más esfuerzos y herramientas que los poseídos por las personas, este puede desencadenar un estrés por aculturación y puede repercutir de manera importante en la salud física y emocional de las personas, más aún de niñas y niños que se encuentran con menores herramientas para enfrentar este proceso.

---

<sup>1</sup> “Racismo es la expresión de un modo de pensar fundamentalmente antirracional. El odio y las rivalidades raciales se nutren de nociones científicamente falsas, y viven de la ignorancia. También pueden provenir de ideas bien fundadas desde un punto de vista científico pero que, luego de ser deformadas y privadas de su contexto, llevan a inducciones equivocadas” (Debets, 1965).

<sup>2</sup> Los procesos o fenómenos que resultan del contacto directo y continuado y de la interacción entre individuos de culturas diferentes, con cambios posteriores en uno u otro grupo, o en ambos, a causa de la adopción, rechazo, reorganización y asimilación de elementos y características culturales ajenas (Ander-Egg, 2014, p. 11).

## MARCO DE REFERENCIA

### **Desarrollo Social**

Los aprendizajes y el desarrollo integral de las niñas y niños en la primera infancia serán la base para todo su desarrollo vital posterior. Es en este sentido que, para tener claridad de la importancia de la educación intercultural a temprana edad, debemos comprender cómo se desarrolla la dimensión social durante estos primeros años. Es relevante mencionar en este sentido, que la primera forma de comunicación que tienen los bebés al nacer es por medio del diálogo tónico<sup>3</sup>.

De este diálogo inicial y el nivel de sensibilidad que tengan los cuidadores del bebé para responder a sus necesidades básicas (alimentación, descanso e higiene) se va desarrollando el apego. Este proceso se llevará a cabo, desde los seis a los doce meses aproximadamente. El niño y la niña desarrollarán el apego con su cuidador/a principal.

Diversas investigaciones realizadas han demostrado que el estilo de apego desarrollado por los niños y niñas durante su primer año de vida se relacionará directamente con las formas de socializar que desarrollará a lo largo de su vida (Bowlby, 1986, como se citó en Garrido-Rojas, 2006).

Es relevante identificar que también durante estos primeros años de vida se desarrollan actitudes, competencias y habilidades que componen el cerebro social del niño (Céspedes, 2008). La doctora Amanda Céspedes en su libro “Educar las emociones. Educar para la vida”, describe algunas de ellas como: la intuición, la pragmática (dentro de esta se encuentra la mentalización o empatía) y el autocontrol, competencias esenciales para la instalación de relaciones afectivas y sociales saludables (Céspedes, 2008).

Desde otra arista, los autores como Peter Berger y Thomas Luckmann (2008) definieron dos tipos de socializaciones; la socialización primaria, y esta es por la cual el niño y la niña desarrolla una base que le permitirán convertirse en miembros de la sociedad, esta se encuentra a cargo de una unidad social básica compuesta por sus cuidadores principales, quienes le presentan el mundo como una realidad significativa, ya que existe una importante conexión emocional del niño y la niña con sus cuidadores principales. Esta es una gran responsabilidad para quienes están llevando a cabo la crianza, ya que por muchos esfuerzos que se realicen posteriormente, derribar estereotipos instalados en esta socialización, será muy difícil de lograr. Del mismo modo, los autores también describen una socialización secundaria que es la etapa siguiente, y esta no tiene finalización y representa cualquier proceso de socialización posterior, que introduce en el mundo institucionalizado de reglas y normas en mundo objetivo como, por ejemplo, el jardín infantil o la escuela. (Berger & Luckmann, 2008).

---

<sup>3</sup> Este será entendido como “el conjunto de intercambios mediatizados por el modo en que el niño es sostenido por el progenitor y la manera en que el bebé responde a ello, produciéndose una interacción entre las posturas de ambos y el tono muscular resultante (Camps, 2006).

La socialización en Educación Parvularia es un proceso desafiante para las educadoras y técnicas en educación de párvulos, esto porque ambos tipos de socialización se encuentran desarrollándose de manera paralela; socialización primaria en sus hogares acompañada por sus cuidadores principales y socialización secundaria acompañada por los equipos pedagógicos de cada centro educativo.

En este sentido, es relevante que los equipos se encuentren altamente sensibilizados en cuanto a mantener relaciones estrechas y respetuosas con las familias, de esta forma reconocer la manera en que se está desarrollando este proceso social en el hogar de cada niña y niño, e identificar los elementos en los que se puede colaborar para potenciar un proceso respetuoso, armónico y coherente con los nuevos enfoques sobre las normas sociales, manteniendo un respeto profundo por la identidad cultural de cada niña y niño, siempre y cuando estos procesos no interfieran en el desarrollo pleno de sus derechos fundamentales.

En relación con el desarrollo social de niñas y niños en las salas cuna y jardines infantiles, una de las principales acciones de socialización que llevan a cabo, es el juego con otros niños, niñas y adultos. Autores como Lev Vygotsky (2012) dan gran relevancia a la conexión entre el juego, el aprendizaje y la socialización, exponiendo que esta acción es en sí misma una zona de desarrollo próximo; durante este proceso, la niña y el niño se consideran por sobre su edad promedio, debido a la imitación de acciones del mundo adulto que les rodea. La relevancia del juego alcanza mayores significaciones según la etapa de desarrollo de las niñas y niños; un ejemplo de esto es el surgimiento del juego dramático o de imitación que se inicia alrededor de los dos años. Este permite a los niños imitar la realidad social que los rodea, por lo tanto, es por medio de este juego que ellas y ellos, ensayan como se deben desenvolver en este mundo social (Papalia et al. 2009), adquiriendo de sus pares, los elementos de las diversas culturas que confluyen en los espacios en que conviven.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuestos y la relevancia que el juego tienen durante la primera infancia, en las salas cunas y jardines infantiles, es importante tener en cuenta que por medio de la selección de materiales, tipos de juegos, inclusión de otros idiomas, se está entregando una perspectiva clara de aquello que forma parte de la cultura del grupo de niños y niñas que asisten a ese espacio, en este sentido, si solo se incluye y valida una perspectiva cultural, estamos entregando una información relevante a los niños y niñas, “esto no es parte de nuestra cultura”, por el contrario, si se presenta la diversidad en este aspecto, estamos presentando a los niños y niñas un universo cultural amplio, donde todas son válidas e importantes de desarrollar y conocer.

### ***Interculturalidad***

Hasta hace algunos años, la interculturalidad era un concepto que se posicionaba como una medida para promover la diversidad cultural en el aula, y, por sobre todo, hacer visibles los idiomas de miles de culturas que quedaban fuera de las salas de clases. Por años, los niños indígenas sufrieron los peores castigos en sus colegios por hablar su lengua materna. Con el paso

de los años, este concepto empezó a ser utilizado por diversas instituciones y Estados, pero completamente despolitizado, es así como en Latinoamérica, surge toda una línea crítica frente a este concepto, que fue asignado a diversos significados.

En la actualidad, la interculturalidad ha dejado de ser un concepto y para algunos autores pasó a ser una práctica, para otros una filosofía y otros un proyecto de sociedad. El autor Raúl Fornet-Betancourt (2009), define la interculturalidad como:

*“interculturalidad” debo aclarar que no reduzco este concepto (o, mejor dicho, lo que se quiere expresar con él a su dimensión estrictamente racional, lógica o “filosófica”. Pues creo que se trata de una cualidad que puede obtener cualquier persona y cualquier cultura a partir de una praxis de vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el otro de una manera envolvente (p. 642).*

Para Fidel Tubino (2004), la interculturalidad, ha irrumpido con diversos significados, exponiendo “a más conflictos interculturales, más discursos sobre la interculturalidad” (Tubino, 2004, p. 3),

*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 (p. 3).*

Para este mismo autor, existen dos líneas de interculturalidad, que tienen diferencias sustantivas (Tubino, 2005); la Interculturalidad Funcional, que tienen como objetivo promover el diálogo bajo la línea del respeto y la tolerancia, pero sin tocar las asimetrías sociales y culturales vigentes; y la Interculturalidad Crítica que tiene claridad de la existencia de asimetrías sociales y culturales, por lo que inaugura su proceso antes del posible diálogo intercultural, planteándose ¿Cuáles serían las condiciones del diálogo? Puede ser intercultural si de base (colonizadora) existen diferencias e inequidades en las posiciones de las culturas que entran en un diálogo.

Reforzando esta concepción de interculturalidad crítica, se reconoce como un espacio en disputa por el reconocimiento de la diversidad; el proceso de liberación de los pueblos, desde las perspectivas coloniales, evidencia la existencia de relaciones de poder (Rodríguez, 2022). También se describe como un proyecto ético y político que tiene como horizonte la transformación social, la ruptura de relaciones sociales con culturas hegemónicas y culturas oprimidas, por tanto, la construcción de una sociedad más democrática y representativa (Tubino, 2005). De la misma forma, la interculturalidad crítica lleva en las aristas de este proyecto, la realización de un giro descolonial; esto no quiere decir, volver al pasado, ni desconocer los avances que se han realizado en Latinoamérica debido a la expansión occidental; se trata, más bien, de recuperar el pasado, activarlo, y generar un pensamiento fronterizo crítico, que releve la posibilidad de realizar las cosas de diferentes formas, dado que las soluciones venidas de otros territorios o espacios, no resuelven las problemáticas de todos los posibles espacios (Walsh et al, 2006).

En este sentido es importante tener en cuenta, que la interculturalidad no está libre de conflictos, tensiones o desafíos; la cultura es diversa y dinámica, lo que nos lleva a un constante diálogo, cuyo objetivo último es que estas culturas puedan llevar a cabo intercambios



interculturales que posibiliten una convivencia que valore las diferencias, posibilite las diversas expresiones culturales, construyendo una convivencia democrática (Cruz, 2013).

### ***Rol del Educador y Educadora de Párvulos***

En base al Currículum de Educación Parvularia en Chile, las educadoras y educadores de párvulos son considerados actores claves en las salas cuna y jardines infantiles, pues son los encargados de dar un contexto pertinente a los procesos educativos que desarrollan en las aulas; este rol se encuentra estipulado de manera explícita, declarándose que deben responder a los “ritmos, distintas formas de aprendizaje, género, cultura, contexto social, religión, entre otros” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

Esta responsabilidad entregada, no tiene una orientación práctica dentro del Currículum, por tanto, las formas en que sea conceptualizada y puesta en práctica la pertenencia cultural, queda a completa decisión de las educadoras de párvulos en referencia a su formación y experiencia en contextos educativos diversos. En este mismo sentido la autora, educadora de párvulos y Premio Nacional de Educación, María Victoria Peralta (2015), expone que la promoción de la educación intercultural, supone importantes desafíos valóricos y formativos para las y los educadores, implica la inversión de tiempo y del desarrollo de conocimientos asociados a la comprensión de las culturas presentes en sus aulas, implementando estrategias de aprendizajes en conexión con la familia y la comunidad educativa.

Por otra parte, el pedagogo y filósofo Paulo Freire (1993), expone que los educadores deben identificar y aceptar su propia identidad cultural y así reconocer lo que se está realizando en la actividad práctica; en cierta forma, reflexionar cuanto entregamos arbitrariamente de la propia identidad cultural. Esto se relaciona con la fuerte tendencia del ser social, de pensar que su propia práctica cultural es la correcta y superior a las otras. En este sentido el rol del educador es conocer cercanamente la cultura de las niñas y niños que tiene en sus aulas, valorar sus expresiones y ámbitos culturales, e incluirlos en las prácticas pedagógicas.

El investigador español Juan José Leiva (2016), identificó cuatro miradas, visiones o enfoques pedagógicos interculturales por parte de los docentes, que describe de la siguiente forma: 1) Perspectiva Técnica-Reduccionista: esta se relaciona con docentes que identifican la educación intercultural como un enfoque necesario exclusivamente en los espacios donde la diversidad cultural se haga presente; 2) Perspectiva Romántica-Folclórica: mirada principalmente utópica de las educadoras y educadores, se concentran en el conocimiento de los ámbitos o expresiones culturales de los estudiantes y sus familias (vestimenta, alimentación, danzas, entre otros) sin tener ninguna conexión entre las culturas y el currículo; 3) Perspectiva Crítica-Emocional: se relaciona con educadoras y educadores comprometidos con la diversidad cultural, que tienen como objetivo la transformación, el cambio y la innovación curricular; 4) Perspectiva Humanista-Reflexiva: se mira la interculturalidad como un cambio actitudinal y valórico. Se releva que educadoras y educadores manejen competencias interculturales; esto quiere decir, que

posean habilidades que les permiten comunicarse y desarrollar sus labores pedagógicas en espacios con alta diversidad cultural.

Es evidente que las y los educadores tienen un papel preponderante en el desarrollo de una educación intercultural. En Educación Parvularia desde el currículo, esta responsabilidad queda en las manos de las educadoras; es relevante identificar las necesidades de formación en las futuras y futuros educadores.

### ***Importancia del Currículo***

El estudio e investigación del currículo tiene una importante arista en referencia a los elementos culturales que lo componen. Esto se relaciona con la comprensión del currículo como una selección de contenidos y un instrumento político que se organiza según la perspectiva de ciudadano que se tenga. El autor Tomaz Tadeu Da Silva (1999), plantea que existen diversas teorías del currículo (tradicional, crítica, pos-crítica, entre otras), donde se percibe, se estudia y se focalizan elementos diferentes. Pero existe un reconocimiento general de elementos que lo componen y como estos actúan en la reproducción cultural que este logra en los estudiantes.

El Currículo Explícito, por ejemplo, se relaciona con los planes y programas que se llevan a cabo en la educación formal; es la selección explícita de aquello que se trabajará dentro del aula, (Silva, 1999, p. 24).

Por otra parte, el Currículo Oculto se relaciona con aquellos elementos que no se encuentran explícitamente dentro del currículo, pero que las instituciones educativas integran para moldear el comportamiento de los estudiantes, según las exigencias del sistema social, económico y cultural hegemónico; se relaciona con “actitudes, comportamientos, valores y orientaciones que permiten que niños y jóvenes se ajusten de forma más conveniente a las estructuras y a las pautas de funcionamiento.” (Silva, 1999, p. 24).

También está presente el Currículo Nulo, que se relaciona con aquellos elementos que se dejan completamente fuera del currículo; esto quiere decir que es anulado, queda fuera de las aulas por ser considerado poco relevante, con falta de sustento científico o incluso peligroso para la formación de una sociedad, poco adecuado para la proyección que se postula desde los grupos de poder. En la actualidad podríamos identificar dentro de este currículo nulo, la diversidad lingüística presente en los Jardines infantiles, donde solo se verbaliza el español, dejando fuera de la sala, por ejemplo, el creole, lengua materna de niñas y niños haitianos o hijos de familias haitianas.

El currículo es un instrumento que forma la mente de los estudiantes. Haciendo la diferenciación entre mente y cerebro, este último es netamente biológico, por tanto, se va a relacionar con los factores alimenticios, en cambio la mente es cultural (Eisner, 1998), y se desarrollará especialmente durante la infancia, dentro del sistema educativo. El currículo no se puede perder de vista, ya que su poder en el desarrollo de las mentes, y, por tanto, de la relación

que ellos y ellas tengan con su identidad cultural y la diversidad, estará estrechamente mediada por su experiencia escolar.

Para María Victoria Peralta (2015), existe una inadecuada selección de contenidos debido a la existencia de poca o nula pertinencia cultural entre el currículo y la cultura de las niñas y niños que asisten a los centros educativos; en este sentido, plantea la importancia de la creación de currículos contruidos de manera comunitaria, incluyendo especialmente a las familias, relevando de esta manera la identidad cultural propia del contexto en el cual se está llevando a cabo la práctica educativa.

En el artículo “Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis”, se exponen las complejidades que han presentado educadoras y educadores del programa Servicio País que se encuentran realizando labores pedagógicas en un colegio municipal, con alta presencia de estudiantes migrados. En dicho informe se expone que el currículo explícito existente en Chile es altamente chilenizante, generando en los estudiantes una serie de tensiones en cuanto a verse aculturizados por medio de la acción pedagógica; ahí, los docentes exponen la necesidad de generar adecuaciones curriculares de manera radical, un currículo que sea intercultural (Stefoni et al, 2016).

Es de gran relevancia considerar las perspectivas que los educadores asignan a la educación intercultural y como despliegan su rol. Es relevante a su vez, conocer la mirada de Interculturalidad que construye o comprende la educadora o educador de párvulos (crítica o funcional), la que facilitará (o entorpecerá) un mayor nivel de democratización del aula, y por tanto mayores aprendizajes significativos.

## METODOLOGÍA

En la perspectiva de conocer los conceptos, identificar significados o conocer valoraciones, elementos cargados de las experiencias de vida, por tanto subjetividades e intersubjetividades respecto al desarrollo de las prácticas interculturales desarrolladas por las educadoras de párvulos, se decidió llevar a cabo una investigación de tipo cualitativa, posicionada en el paradigma comprensivo interpretativo, en directa relación con el desafío de desentrañar la complejidad de los discursos y acceder a la comprensión de los significados de aquellos sujetos o fenómenos estudiados (Yuni & Urbano, 2014). En esta investigación se busca captar el sentido y la comprensión que tienen educadoras en Educación de Párvulos sobre sus prácticas interculturales.

Cabe señalar, que la construcción del sentido y la comprensión del concepto interculturalidad, está conformado por una producción subjetiva e intersubjetiva, ya que se construye desde las experiencias personales, profesionales y sociales que han vivido los sujetos, en este caso educadoras en Educación Parvularia.

Se plantea este estudio como exploratorio, si bien las investigaciones en el ámbito de la educación intercultural son variadas, en este estudio se buscó explorar específicamente en las prácticas interculturales identificadas por educadoras de párvulos; esto quiere decir, rescatar los conocimientos, teorizaciones y prácticas de estos actores educativos, a partir de los sentidos que ellas atribuyen a sus prácticas; es un estudio de casos único, cuyo propósito es comprender las prácticas interculturales que se están aplicando en jardines infantiles de la fundación Cristo Joven por parte de las educadoras de párvulos; existe un interés intrínseco en conocer estas prácticas (Stake, 1999).

A partir de un muestreo intencionado en el que se identificaron informantes clave, participaron 12 educadoras de párvulos que se desempeñan en la Fundación Cristo Joven. La producción de datos se hizo mediante la realización de dos grupos focales, técnica que permite acceder al discurso social, los significados construidos colectivamente, sin perder el sentido singular de cada participante.

El trabajo de campo fue realizado en el contexto de restricciones de confinamiento sanitario debidas a la pandemia de COVID, durante el año 2020, por lo cual los grupos focales fueron realizados a través de la plataforma Zoom. Los grupos focales fueron transcritos, y para el análisis de datos se utilizó el software Atlas-ti versión 9.0.

El análisis de datos se realizó siguiendo los procedimientos de la Teorización Anclada (TA) descrita por Mucchielli (2002), es decir, se realizó: 1) una codificación abierta, 2) un análisis en tres niveles de profundidad, 3) se organizaron subcategorías que agruparon los códigos que se relacionaban de manera más estrecha y 4) se levantaron tres categorías de análisis, que permitieron responder a los objetivos específicos de la investigación. Es relevante señalar que existen subcategorías que se encuentran presentes en más de una categoría, levantándose de esta forma una vinculación entre estas.

Esto permitió observar el fenómeno de las prácticas interculturales como un proceso desde el cual se pueden levantar una teoría inductiva del fenómeno. De esta forma, se pudo comprender aquellos elementos que posibilitan su existencia y los sentidos que educadoras de párvulos asignan a estas prácticas, pudiendo encontrar entre esos sentidos y elementos, similitudes y diferencias desde los discursos propios.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

Como resultado de la investigación se identificaron tres categorías de análisis de las cuales se pudo extraer:

- **Concepto de interculturalidad:** inicialmente se releva el concepto de cultura como un concepto amplio e infinito, por lo cual llegar a una definición concreta se hace difícil, pero se levantan ámbitos de la cultura que dan sentido y se relevan posteriormente como los

elementos que se comparten y dialogan. En referencia a la diversidad, es identificada como un elemento enriquecedor que posibilita aprendizajes, pero también como un fenómeno que tensiona y complejiza el proceso educativo. En cuanto a la Definición interculturalidad que se construye, tiene como elementos bases el respeto, el diálogo y la convivencia armónica, existiendo un énfasis en que este proceso posibilita el desarrollo de aprendizaje y habilidades tanto en ellas como en las comunidades educativas. Se pudo identificar también que existen sujetos específicos para desarrollar una educación intercultural, y se centraría en las familias migrantes y sus hijos, chilenos o migrados; por otra parte, existe un grupo importante que reflexiona frente a la existencia de una diversidad cultural propia del territorio chileno, por tanto, definen que la interculturalidad va muchos más allá que solo las nacionalidades, sino que existen diversidades internas de cada país.

- **Significado de las prácticas Interculturales:** Las educadoras exponen que para generar prácticas interculturales es de gran relevancia generar procesos de acercamiento a las diversas culturas de los niños y niñas que asisten a los centros educativos. Desarrollar un proceso de aprendizaje y de descolonización, por medio de la reflexión pedagógica personal y colectiva, que les permita eliminar los prejuicios construidos y/o persistentes en la comunidad. Se puede extraer que los procesos de acercamiento las lleva a generar una motivación basada en el amor, para la realización de prácticas pertinentes para niñas y niños que acompañan. Significan sus prácticas principalmente desde lo cotidiano, esto quiere decir, que todas las experiencias realizadas con los niños en su rutina diaria deben ser basados en la interculturalidad. Las prácticas interculturales se encontrarían en un interculturalismo funcional, es decir, se evidencia en el discurso una sobrevaloración a la existencia de una cultura hegemónica (cultura chilena) por sobre otras. Por último, se plantea que por medio de las prácticas interculturales han adquirido y potenciado habilidades y valores que componen hoy parte de su vida cotidiana.
- **Valoración de las prácticas:** Se identifican como un modelo para la comunidad educativa, por tanto, la realización de las prácticas interculturales es considerada como una responsabilidad. Entregan gran importancia a trabajar en primera infancia, donde se generan las primeras conexiones neuronales relacionadas con el cerebro social, bases para el desarrollo social saludable de las niñas y niños y, junto con ello, exponen estar acompañando la construcción de la sociedad del mañana, donde niños y niñas se desarrollarán como adultos más respetuosos de la diversidad cultural. Identifican además tres roles específicos en su labor profesional y personal: primero, un rol crítico en cuanto a la transformación de la sociedad actual que impide un desarrollo integral de los niños y niñas; un rol social, desarrollando acciones que posibilitan la colaboración de mejoras en las vidas cotidianas de las familias migrantes y sus hijos, esto también se relaciona con la concientización de otras y otros profesionales; y por último, un rol de puente entre la sociedad chilena y la migrante, generando procesos de enseñanza en su vida social, para romper con los estereotipos y prejuicios, usando como base argumentativa su desarrollo profesional en contextos de diversidad cultural.

## CONCLUSIONES

La investigación se propuso tres objetivos específicos. El primero buscaba conocer el concepto de interculturalidad desde el discurso de educadoras de párvulos que se desempeñan en jardines infantiles de la Fundación Cristo Joven; el segundo, se relacionaba con identificar los significados que asignan a sus prácticas interculturales educadoras de párvulos que se desempeñan en la Fundación Cristo Joven; y por último, se buscó comprender las valoraciones que educadoras de párvulos que se desempeñan en la Fundación Cristo Joven atribuyen a las prácticas interculturales. A partir de ello se puede concluir:

En relación con el concepto de interculturalidad presente en el discurso de educadoras de párvulos que se desempeñan en jardines infantiles de la fundación Cristo Joven”, indica que la cultura incluye un conjunto de ámbitos y elementos culturales que son desarrollados en un territorio específico, que es dinámica, por tanto, cada persona a lo largo de su vida puede decidir qué elementos de la cultura mantener y cuales adquirir por medio del contacto con otras culturas diversas.

Se considera relevante que la interculturalidad, se concibe como un proceso intencionado, en el cual es fundamental el diálogo respetuoso entre los sujetos; dicho diálogo posibilita el desarrollo de habilidades y conocimientos que enriquecen la vida cotidiana. Desde la perspectiva profesional como educadoras, existe un consenso en que la diversidad en las aulas constituye un desafío para su ejercicio docente, asimismo una oportunidad de enriquecer los aprendizajes no sólo de niños ni niñas sino de la comunidad.

La mayoría de las educadoras identifica las experiencias interculturales exclusivamente con niños y niñas migrantes o pertenecientes a pueblos originarios, desarrollándose una mirada Técnica-Reduccionista de identificación (Leiva, 2016). Por otra parte, existe un grupo de educadoras que se ubica más bien en una Perspectiva Romántica-Folclórica, que realza la creación de experiencias donde se presente la alimentación, vestimenta y bailes de cada cultura, sin la intención de generar cambios curriculares. Por último, un grupo más pequeño, se ubica en una mirada Crítica-Emocional, en tanto mencionan la importancia de generar cambios o adecuaciones curriculares inclusivos de las diversidades culturales.

En relación con los significados que asignan a sus prácticas interculturales, las educadoras de párvulos que se desempeñan en la Fundación Cristo Joven consideran de vital importancia generar procesos de acercamiento a las diversas culturas de los niños y niñas que asisten a los centros educativos. Se plantean como un desafío desarrollar un proceso de aprendizaje y de descolonización, por medio de la reflexión que les permita eliminar los prejuicios construidos y/o persistentes en la comunidad. En este sentido exponen que este proceso de acercamiento las lleva a generar una motivación basada en el amor y la pedagogía de la ternura, para la realización de prácticas pertinentes para los grupos de niñas y niños que acompañan.

Lo anterior permite decir que se evidencia una conciencia y compromiso con las adecuaciones curriculares, comprendiendo que, dado que su proyecto educativo está basado en

los derechos humanos o debido a lo mismo, es esencial generar procesos respetuosos, sobre todo con las pautas de crianza de las familias.

Un elemento importante, es que las educadoras significan sus prácticas desde lo cotidiano, es decir, que todas las experiencias realizadas con los niños en su rutina diaria, incluyendo los cuidados higiénicos, alimentación, espacios de actividades y juegos, formas de comunicación, entre otros elementos, deben ser basados en la interculturalidad, ya que es en esas experiencias donde existe el contacto más directo y significativo con los sujetos en cuestión. Por otra parte, en relación con la didáctica, las educadoras otorgan importancia al rescate de la transmisión oral de juegos, relatos, canciones, pues identifican estos objetos de valor patrimonial constitutivos de la identidad cultural de las familias de los niños que asisten a cada nivel educativo.

117

Dentro de las prácticas interculturales expuestas por las educadoras, se observa una tendencia mayoritaria hacia la línea más funcional de ellas. Es decir, se observa una sobrevaloración de la cultura hegemónica (cultura chilena) por sobre otras (culturas originarias y de grupos migrantes). Cuestión que se refleja en que el esfuerzo pedagógico por desarrollar prácticas interculturales es una preocupación constante que tensiona a la comunidad educativa. Se denota que la mirada crítica de la visión intercultural es aún minoritaria.

En cuanto a los significados más concretos, el discurso de las educadoras relaciona la diversidad cultural de las familias con la oportunidad de aprendizajes. Desde allí valoran positivamente el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales, en tanto consideran haber adquirido y potenciado habilidades y valores que componen hoy parte de su vida cotidiana.

En términos de proyecciones sociales, las educadoras relevan las prácticas interculturales como potenciadoras de ciudadanía infantiles más tolerantes, respetuosas y democráticas. Es importante mencionar que las educadoras se identifican como un modelo para la comunidad educativa, por tanto, la realización de las prácticas interculturales es considerada como una responsabilidad.

Las educadoras consideran que el proceso de prácticas pedagógicas en los centros educativos es de relevancia desde varias aristas. Por una parte, consideran muy importante el trabajo en primera infancia, destacando que es el periodo de vida en que se generan las primeras conexiones neuronales relacionadas con el cerebro social de niñas y niños. A partir de lo anterior relevan que el quehacer pedagógico en el centro educativo tiene un rol fundamental en las bases para el desarrollo social saludable de las niñas y niños.

Por otra parte, las educadoras consideran que la importancia de su trabajo radica en estar acompañando la construcción de la sociedad del mañana, donde estos niños y niñas, se desarrollarán como adultos y ciudadanos más respetuosos de la diversidad cultural.

Es importante señalar que las educadoras identificaron y describieron diversos roles que desarrollan, además del pedagógico. Entre ellos identifican un rol crítico en cuanto a la transformación de la sociedad actual que impide un desarrollo integral de los niños y niñas. Un rol

social, asociado a una serie de acciones que realizan, que posibilitan la colaboración de mejoras en las vidas cotidianas de las familias migrantes y sus hijos, esto también se relaciona con la concientización de otras y otros profesionales, para que puedan realizar prácticas más situadas y pertinentes. Por último, exponen la realización de un rol como puente entre la sociedad chilena y la migrante, esto se relaciona con generar proceso de enseñanza en su vida social (con sus familias, vecinos, amigos, entre otras) para romper con los estereotipos y prejuicios que son víctimas estas familias, usando como base argumentativa su desarrollo profesional en contextos de diversidad cultural.

Algunos hallazgos de la investigación son resultados que están en los márgenes de los objetivos declarados; sin embargo, emergieron durante los diálogos con las educadoras de párvulos y se consideran un aporte a la discusión general sobre la educación intercultural.

Ejemplo de lo anterior, es que las educadoras declaran que la interculturalidad debe implementarse como una práctica transversal, sistemática y cotidiana en la educación de la primera infancia. No solo ser incorporado en las experiencias de aprendizaje variables, sino también en momentos propios de la rutina diaria, tales como las mudas o cuidados higiénicos, momentos de alimentación y la siesta; también debe hacerse presente en la ambientación de los espacios, entregando representatividad a las diversas culturas presentes en las salas cuna y jardines infantiles. Es decir, se plantea una propuesta de socialización intercultural para las infancias.

También emergió una perspectiva reflexiva y autocrítica de su quehacer profesional, las educadoras reconocen que necesitan realizar un proceso de desaprendizaje y descolonización, en términos de análisis y cuestionamiento de elementos de su propia cultura, frente a la observación y acercamiento a otras; por medio de este proceso, es posible desprenderse de prejuicios, no solo ligados a la diversidad cultural, sino también, por ejemplo, frente al machismo, cuestionándose el porqué de responsabilizar específicamente a la madre del cuidado de las niñas niños, sin integrar a los padres en este ámbito.

Por último, dentro del discurso de las educadoras aparece la valoración de poder ejercer su labor pedagógica en una institución donde existe un modelo curricular autodeterminado, que se construyó por medio de una consulta a los equipos educativos. Las educadoras exponen que debido a que este modelo curricular autodeterminado tiene como fundamento ontológico los derechos humanos y dentro de este fundamento, el buen trato, la inclusión y la interculturalidad, posibilita una mayor coordinación a nivel de centros educativos para realizar experiencias respetuosas y comunitarias, que influyan en un proceso de información de las familias para que se sumen al proyecto educativo de la Fundación Cristo Joven.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, J. (2008). *El desarrollo psicológico infantil áreas y procesos fundamentales*. Castellón de la plana: universitat jaume.
- Al, P. e. (2009). *Psicología del Desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. Ciudad de México: MCGRAW-HILL.
- Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Ambiado, C., & Tijoux, M. E. (2019 ). *Tácticas para un trabajo inter y transcultural en jardines infantiles*. Santiago : Fondecit .
- Ambiado, C., & Tijoux, M. E. (2019). *Proyecto "Infancias sin racismos: viviendo juntos en tiempos transculturales"* . Santiago : Fondart .
- Ander-Egg, E. (2014). *Diccionario de Educación* . Cordoba : Editorial Brujas.
- Antümilla-Pangikul, C. (2021). Génesis de la infancia mapuche en la escuela: la instrucción primaria y los agentes que posibilitaron su inserción a fines del siglo xix. *Proyecto Bajo la Lupa*, <https://www.archivonacional.gob.cl/sitio/Contenido/Objeto-de-Coleccion-Digital/99045:Genesis-de-la-infancia-mapuche-en-la-escuela-la-instruccion-primaria-y-los-agentes-que-posibilitaron-su-insercion-a-fines-del-siglo-XIX>.
- Área de Primera Infancia . (2017). *Orientaciones para la Organización del Ritmo en Los Centros Educativos*. Santiago.
- Área de Primera Infancia Fundación Cristo Joven . (2015). *Modelo Curricular Crecer Jugando* . Santiago : Fundación Educacional Cristo Joven .
- Ávila, C. (2018). *La relación de Apego*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad* . Buenos Aires : Amorrortu.
- Betancourt, R. F. (2009). La filosofía Intercultural . En e. dussel, e. mendieta, & C. Bohórquez, *el pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y "latino" (1300-2000) historia, corrientes, temas y filósofos* (págs. 639-646). Mexico : Siglo Veintiuno .
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* . DF. Mexico : Laia.
- Brooks, D. (18 de Julio de 2021). "Alcatraz de Canadá": la oscura historia de la escuela para niños indígenas en la que encontraron otras 160 tumbas sin identificar. *BBC News Mundo* .

- Camps, C. (2006). construcción, El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 5-30.
- Camps; citando a Ajuriaguerra. (2006). El diálogo Tónico y la construcción de la identidad personal . *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* , 5-30.
- Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irrarázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *TERAPIA PSICOLÓGICA Vol 37*, 97-103.
- Centro de Estudios Justicia y Sociedad; Pontificia Universidad Católica de Chile; Fundación Colunga, UNICEF Chile; Worldvision Chile. (2020). *Estudio Exploratorio de caracterización de niños, niñas y adolescentes migrantes de America Latina y el Caribe y sus familias en Chile*. Santiago.
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las Emociones educar para la vida*. Santiago: Ediciones Carmen Vergara .
- Chihuaicura, A., & Vásquez, S. (2014). *Perspectivas de educadores tradicionales mapuches y rapanui sobre educación intercultural en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general N° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una*.
- Convención Constitucional. (2022). *Propuesta de Constitución Política de la República de Chile*.
- Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas . (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien, Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: CAOI.
- COPREDEH. (2011). *Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial*. Ciudad de Guatemala : COPREDEH.
- Cruz, E. (2013). *Pensar la interculturalidad Una invitación desde Abya-Yala/América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Debets, G. (1965). Las razas y el racismo. *El Correo* , 4 - 8.
- Dijk, T. v. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. En R. Zapata-Barrero, & G. P. Jiménez, *Manual para el diseño de políticas Interculturales* (págs. 144- 120). Barcelona: Gritim .
- Eisner, E. (1998). Cognición y representación: Persiguiendo un sueño. *Revista Enfoques Educativos* .
- Feedback Research. (2022). *Percepciones y Expectativas sobre la Situación Política del País*.

- Fernandez, M. P. (2018). *Mapa del Estudiantado Extranjero en el Sistema Escolar Chileno (2015-2017)*. Santiago : Centro de Estudios Mineduc .
- Fornet-Betancourt, R., & Missio, I. (2005). De la inculturación a la interculturalidad. *Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación* (págs. 43 - 60). Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de la Esperanza* . México : Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quién pretende enseñar*. Madrid: Siglo .
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, 148 - 167.
- Giroux, H. (1996). Educación Posmoderna y Generación Juvenil. Nueva Sociedad. *Nueva Sociedad*, 148-167.
- Juanola, R., & Masgrau, M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista Española de Pedagogía*, 493-508.
- Junaeb . (17 de 11 de 2021). <https://www.junaeb.cl>. Obtenido de <https://www.junaeb.cl>: <https://www.junaeb.cl/quienes-somos>
- Lecannelier, F. (2009). *Apego e intersubjetividad : influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y en la salud mental. Segunda parte: la teoría del apego*. Santiago : LOM.
- Leiva, J. J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e incusión en la escuela*. Madrid: Editorial DYKINSON.
- Ley General de Educación N° 21.164*. (2010).
- Manhey, M. (2021). *Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos*. Santiago : Ariadna Ediciones.
- Marchesi, Á. (2012). *Avanzar en la Construcción de un Espacio Cultural Compartido, Desarrollo de la Carta Cultural Iberoamericana*. Montevideo: Organización de Estados Iberoamericanos .
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Investigación Educativa una introducción conceptual* . Madrid : Pearson Addison Wesley.

Medrano, C. (09 de diciembre de 2018). *diarioUchile*. Obtenido de diarioUchile: <https://radio.uchile.cl/2018/12/09/subsecretario-ubilla-la-migracion-no-es-un-derecho-humano/>

Miguélez, M. M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México : Trillas .

Mineduc . (2014). *Educación Parvularia en contexto de escuelas Interculturales* . Santiago : Ministerio de Educación Chile .

Ministerio de Desarrollo Social . (29 de 06 de 2017). *www.desarrollosocial.cl*. Obtenido de [www.desarrollosocial.cl](http://www.desarrollosocial.cl): [http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/pdf/upload/IDS2017\\_2.pdf](http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/pdf/upload/IDS2017_2.pdf)

Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Encuesta Casen*. Santiago.

Ministerio de Educación . (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)*. Santiago : Ministerio de educación .

Ministerio de Educación . (2018 ). *Política Nacional de Estudiante Extranjeros 2018 - 2022*. Santiago : Ministerio de educación.

Ministerio del Medio Ambiente . (29 de junio de 2020). *www.consultaindigena.mma.gob.cl*. Obtenido de [www.consultaindigena.mma.gob.cl](https://consultaindigena.mma.gob.cl/que-es-el-convenio-n-169-de-la-oit/#:~:text=El%20objetivo%20del%20Convenio%20169,participaci%C3%B3n%20constituyen%20su%20piedra%20angular): <https://consultaindigena.mma.gob.cl/que-es-el-convenio-n-169-de-la-oit/#:~:text=El%20objetivo%20del%20Convenio%20169,participaci%C3%B3n%20constituyen%20su%20piedra%20angular>.

Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 69-84.

Motto, E. (1942). *Si vas para Chile*. Buenos Aires .

Naciones Unidas. (22 de 08 de 2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de Naciones Unidas: [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)

OIT. (05 de Septiembre de 1989). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Organización de las Naciones Unidas . (2001). *Observación General N° 1 Propósito de la Educación* .

Organización de Naciones Unidas. (19 de mayo de 2021). *Noticias ONU*. Obtenido de Noticias ONU : <https://news.un.org/es/story/2021/05/1492242>

Pavez, I. (2013). Los significados de "ser niña y niño migrante": conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, 183-210.

- Peralta, M. V. (2015). Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en Iberoamérica. *Reladei*, 23-42.
- Peralta, M. V. (2015). Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en Iberoamérica. *Reladei*, 23-42.
- Peralta, M. V., Fontaine, I., Lara, M., López, D., Manhey, M., & Simostein, S. (2020). La Educación en tiempos complejos y de oportunidades: Necesidad de una visión sistémica, integrada y humanizadora. Santiago.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires : CLACSO.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, 217-227.
- Rodríguez, A. B. (2022). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *Liminar estudios sociales y humanísticos* , XX(1), 2 - 12.
- Sagato, R. (2006). *Racismo, Discriminación y acciones afirmativas herramientas conceptuales*. Brasilia : Universidad de Brasilia .
- Sagato, R. (2008). *La faccionalización de la republica y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad*. Buenos Aires: CLACSO.
- Saldívar, M. G. (2020). *La deshumanización y criminalización de migrantes en una ciudad santuario: el caso de Nueva York*. Tijuana: El colegio de la frontera norte .
- Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la Investigación* . Mexico D.F: McGRAW-HILL.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación* . Mexico: Mac Graw Hill.
- Schmelkes, S. (2008). *El Enfoque Intercultural en educación, Orientaciones para maestros de primaria*. DF México : Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Schmelkes, S., & Silva, M. (2009). *Nuestras universidades y la educación intercultural. Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural*. Santiago: Editorial LOM.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidades una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica.
- Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea Ediciones .

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio*. Madrid: Morata.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* , 153-182.
- Subsecretaría de Educación Parvularia . (2018). *Bases Curriculares de la educación Parvularia* . Santiago : Gobierno de Chile, Ministerio de Educación .
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago : Mineduc.
- Trujillo, I., & Tijoux, M. E. (2016). Racialización, ficción, animalización . En M. E. Tijoux, *Racismo en Chile la piel como marca de la inmigración* (págs. 49- 63). Santiago: Editorial Universitaria .
- Tubino, F. (2004). *Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico*. Lima : Red PUCP. Obtenido de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Obtenido de <http://www.oalagustinos.org/>:  
<http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>
- Unesco. (1960). La Convención de Unesco Relativa a la Lucha Contra Las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. *Conferencia General Unesco* . Paris.
- Unesco. (2005). Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*, (pág. 57). Paris.
- UNICEF. (2006). *Convención Sobre los Derechos de los Niños*. Madrid: Unicef.
- UNICEF. (2009). *OBSERVACIÓN GENERAL N° 12 El derecho del niño a ser escuchado*. Ginebra: UNICEF.
- Urría, I. (2020). *Impacto de la población migrante en el mercado laboral y arcas fiscales entre 2010 y 2019*. Santiago: Servicio Jesuita a Migrantes & Fundación Avina.
- Urzú, A., Basabe, N., Pizarro, J. J., & Ferrer, R. (2017). Afrontamiento del estrés por aculturación: Inmigrantes Latinos en Chile. *Universitas Psychologica*, 1-13.
- Vasseur-Paumelle, A. T. (2015). Reglas y límites en la escuela infantil: adquisición de las actitudes sociales. *Infancia: Educar de 0 a 6 años Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat* (152), 18 - 23.

- Vega, M. (23 de septiembre de 2021). *biobiochile.cl*. Obtenido de *biobiochile.cl*: <https://www.biobiochile.cl/noticias/internacional/america-latina/2021/09/23/decentas-de-migrantes-haitianos-estarian-descartando-sus-cedulas-chilenas-en-la-frontera-sur-de-eeuu.shtml>
- Vygotski, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica .
- Walsh, C. (29 de Junio de 2020). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Obtenido de <https://www.uchile.cl/documentos>: [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf).
- Walsh, C. (29 de junio de 2020). *Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir Y Re-Vivir*. Obtenido de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=di9ixOJob3xjBuscxZPZhgoEsplxlhlzBvSzkDZvGWPisju2il2ACqe6QB4dTpMuWG5hj5O12FjvZPzhhBRN27TTJZ7DpU9mBeEVjtWm9hT97srj4k77s21c28Qr30OEetBzxxV8PQixjKho5pvxswLuGCWJCMoRg0rfzooPfHnZrGxx6t7z2S5lv2r9OR26RtlrSK>
- Walsh, C., Mignolo, W., & Linera, A. G. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires : Ediciones del Signo .
- Williamson, G., & S., C. M. (2011). *Educación Multicultural, Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela INVESTIGACION ETNOGRAFICA E INVESTIGACION-ACCION*. Argentina : Brujas.