
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados

Piedad Cabrera-Murcia y Bárbara Silva-Baeza
Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Recibido: 31 de julio 2024 - Revisado: 24 de octubre 2024 - Aceptado: 12 de noviembre 2024

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito recoger información sobre las prácticas pedagógicas interculturales, la concepción de interculturalidad en la que se sustentan, así como aquellos elementos que ayudan o entorpecen su emergencia. El diseño metodológico contempló una aproximación cualitativa, específicamente un estudio de caso en un establecimiento educativo en particular y desde las voces del profesorado del nivel transición. Se ocuparon dos técnicas de recolección de información, a saber, la entrevista semiestructurada y la entrevista grupal, para conocer el conjunto de acciones que ponen en uso educadoras y las asistentes educativas orientadas a promover prácticas interculturales. Los resultados permiten evidenciar el uso de prácticas pedagógicas interculturales, impulsadas por el reconocimiento a la diversidad cultural presente en las aulas, sustentadas en modelos de interculturalidad más funcionales y relacionales. Se concluye sobre la necesidad de pensar la educación intercultural vinculada entre quienes lideran el centro y quienes lideran prácticas pedagógicas en el aula, de manera que desde el contexto local se reflexione y signifique el sentido de otorgar una educación intercultural crítica al interior del centro.

Palabras claves: Educación intercultural; Práctica pedagógica; Primera infancia; diversidad cultural.

*Correspondencia: [Piedad Cabrera-Murcia](mailto:piedad.cabrera@gmail.com) (piedad.cabrera@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0003-1122-5232> (piedad.cabrera@gmail.com).

 <https://orcid.org/0009-0005-9252-4737> (bsilvabaeza@gmail.com).

Pedagogical practices that promote intercultural education in early childhood education: experiences and meaning

ABSTRACT

This study aims to gather information about intercultural pedagogical practices, the concept of interculturality on which they are based, as well as those elements that support or hinder their emergence. A qualitative methodology was used, specifically a case study and data in a particular school and from the voices of pedagogical teams at the transition level. Two techniques were used to collect information: the semi-structured interview and the group interview, to learn about the set of actions that pedagogical teams use to promote intercultural practices. The results allow us to demonstrate the use of intercultural pedagogical practices driven by the recognition of the cultural diversity present in classrooms, supported by more functional and relational models of interculturality. It is concluded that there is a need to think about intercultural education articulated between those who lead the center and those who lead the pedagogical practices in the classroom so that the local context reflects the meaning of providing critical intercultural education within the school.

Keywords: Intercultural education; Teaching practice; Early childhood education; Cultural diversity.

1. Introducción

El fenómeno migratorio si bien puede catalogarse como reciente en América Latina y el Caribe, este ha ido en aumento y, según cifras de la Organización Internacional para las Migraciones (IOM) en el año 2020 la cifra correspondía aproximadamente al 5% de habitantes (IOM, 2020). Durante el 2022 en Chile, se estimó que el 13% de la población migrante en Chile son niños, niñas y adolescentes, cifra que según los datos del Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG, 2022) permite reconocernos como un país que cuenta con un alto nivel de población extranjera en el tramo de 0 a 15 años. Sin duda, esta es una realidad que debe ser reconocida y considerada a nivel macro y, resguardada en lo micro, dado la alta migración de niños y niñas con diferentes nacionalidades. Particularmente, porque es en el espacio educativo donde se construyen relaciones significativas con los otros y el lugar en el que se fortalece el aprendizaje y participación del estudiantado. Atender la diversidad de niños y niñas provenientes de diferentes países es un imperativo para nuestro país. Desde una perspectiva de derechos de la infancia, esta situación “nos obliga a dejar atrás la idea de una patria homogénea que requiere una educación uniforme igual para todos” (Campos-Bustos, 2018, p. 155).

La literatura coincide en señalar el multiculturalismo y la interculturalidad como las principales teorías que se han desarrollado para dar respuesta, de diferente modo, a las problemáticas e incertidumbres que emergen con la llegada de la diversidad cultural al sistema educativo (Diez, 2004 como se citó en Stefoni et al., 2016). Estas dos miradas marcan caminos distintos. Desde la multiculturalidad, se hace referencia a la existencia de varias culturas sin relación aparente entre estas, mientras que la interculturalidad promovería la relación e intercambio entre culturas (Hidalgo, 2005). Por tanto, se podría decir que la multiculturalidad reconoce la variedad cultural y subraya sus diferencias con el fin de hacerlas partícipes, pero

la interculturalidad va un paso más allá y establece el diálogo constante entre todas las culturas que componen una sociedad. Esta última, conlleva un intercambio real entre culturas “a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida” (Atienza et al., 2008 citado en Martín-Mendoza, 2018).

La interculturalidad en el contexto educativo puede tener sentidos y usos múltiples, estableciéndose distintos modelos que promueven una educación intercultural. Primero, un modelo más relacional, en el que la interculturalidad se limita al contacto y relación entre culturas desde un nivel más individual, sin considerar dimensiones sociales, políticas, económicas e incluso epistémicas. El segundo, reconoce la diversidad y diferencia cultural, pero desde una perspectiva más funcional, o asimilacionista al sistema existente. Finalmente, aparece un tercer modelo denominado interculturalidad crítica, entendido como una herramienta, un proceso que se construye desde la gente (Walsh, 2010). Este modelo promueve “la transformación de estructuras, de instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2010, p. 78). A la base de este último modelo, aparece el diálogo y el reconocimiento permanente de la diferencia. Por ello, la propuesta política de la interculturalidad, en vez de, simplemente, “acompañar” los procesos ligados a la diversidad, lo que hace es procurar intervenir en el proceso, orientándolo hacia espacios de comunicación que no se generarían “naturalmente” (Stefoni et al., 2016, p. 159).

Durante la última década en Chile, se han promulgado políticas y orientaciones educativas que promueven el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los niños y las niñas desde la primera infancia (MINEDUC y UNICEF, 2018; MINEDUC, 2018b). La primera en aparecer en los noventa fue la Política de Educación Intercultural Bilingüe focalizada en los pueblos originarios (Poblete, 2019). Esta perspectiva plantea -en su momento- una educación intercultural que se asume exclusiva para los indígenas, considerada como cultura minoritaria. En aquella época no se vivía el fenómeno de la inmigración como se vive hoy, por tanto, en este programa no existen directrices para el trabajo con estudiantes migrantes.

El año 2017 en Chile, supone un punto de inflexión gubernamental, ya que el Ministerio de Educación comienza progresivamente a dar señales positivas en la inclusión de extranjeros con la puesta en marcha de dos instrumentos claves: las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros (MINEDUC y DEG, 2017) y la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (MINEDUC, 2018a). En el año 2019, las Orientaciones Técnicas que promulgan la inclusión de estudiantes extranjeros reafirman que las comunidades educativas deben velar porque los instrumentos de gestión e institucionales de su establecimiento promuevan acciones que favorezcan el aprendizaje, pertenencia, participación y bienestar de niños, niñas y jóvenes migrantes (MINEDUC y DEG, 2019).

En este vistazo a las políticas que abogan por la interculturalidad en Chile, se puede apreciar que, en su inicio, el diseño tiende a una perspectiva asimilacionista, que promueve la subordinación de una cultura a otra, a propuestas que respaldan la coexistencia de las culturas, y en lo declarativo -de carácter más reciente-, a planteamientos de política educativa que abogan por el diálogo y el reconocimiento permanente de la diferencia (MINEDUC y DEG, 2021; Riedemann et al., 2020).

1.1. La educación intercultural en el nivel de Educación Parvularia

En el año 2014 se incluye la educación intercultural en el nivel de Educación Parvularia enfatizando el reconocimiento y valoración del individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lenguaje, cosmovisión e historia a partir de la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (MINEDUC, 2014). Este programa se focaliza en el re-

conocimiento, desarrollo de lenguaje y cultura de la población indígena del país (MINEDUC, 2014). La interculturalidad nace fuertemente asociada a la integración de la cultura minoritaria “indígena” a una eurocéntrica occidental, promoviendo de esta manera la homogeneización sin incorporar la diversidad (PRIEM y FUSUPO, 2017).

Desde el 2018, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia reafirman la relevancia de promover una educación inclusiva como orientación valórica central en este nivel educativo. Un año después, se incorpora el Marco para la Buena Enseñanza (2019) para este nivel, también sustentado en el principio de inclusión. En este se plantea, no solo la valoración de la diversidad presente en el aula, sino también la promoción de prácticas que favorezcan la convivencia y un clima de buen trato entre todos los párvulos, promoviendo interacciones pedagógicas que consideran y valoran la interculturalidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). La incorporación de este principio de inclusión en las políticas y orientaciones educativas releva que los centros educativos sean respetuosos de las diferencias, atendiendo a todos los niños y niñas que caracterizan la diversidad posible, incluidos los migrantes, brindando oportunidades de aprendizaje para todos los párvulos (MINEDUC, 2018b).

En Chile, poco se ha investigado respecto a la educación parvularia y el fenómeno de la migración y la educación intercultural, a diferencia de la educación básica o la enseñanza media (Arredondo et al., 2023; Flores-Meza et al., 2023). En los últimos cinco años, han empezado a aparecer, -en este nivel-, estudios focalizados en las acciones que promueven educadores y educadoras para incluir a las familias migrantes desde este nivel inicial (Caglieri et al., 2023; Flores-Meza et al., 2023), las prácticas de interacción de las educadoras y la promoción de la diversidad en aulas con niños y niñas migrantes (Ruiz-Bórquez y Grau-Cárcamo, 2024; Santander et al., 2022; Segovia y Rendón, 2020).

1.2. Prácticas pedagógicas interculturales en Educación Parvularia

En el nivel inicial, las Bases Curriculares (2018) es el referente curricular que da lineamientos generales sobre cómo promover una educación intercultural. Este, impulsa la implementación de prácticas inclusivas que potencien el desarrollo integral y aprendizaje de los párvulos, señalando que es el equipo educativo quien cumple un rol fundamental en este proceso. Agrega, que son ellos los que tienen la responsabilidad directa en la implementación de prácticas intencionadas, destinadas a acompañar y apoyar a las niñas y los niños en su aprendizaje (MINEDUC, 2018a). Desde el Marco para la Buena Enseñanza, se fundamenta la importancia de “identificar, guiar y reflexionar en torno a los desempeños que favorecen la inclusión”, particularmente aquellas interacciones pedagógicas que consideren y valoren la interculturalidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 14).

Para dar respuesta a la diversidad y fomentar una educación intercultural en este nivel, no es suficiente conocer los referentes curriculares. Educar interculturalmente, “es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia” (Carrizo, 2020, p. 598), que actúe contra las desigualdades, resuelva los conflictos y favorezca el empoderamiento de toda la comunidad educativa (Torrelles et al., 2022). En este contexto, las prácticas pedagógicas son claves de considerar en el fomento de la educación intercultural y por ello, en este artículo se relevan dos elementos para caracterizarlas. El primero, se refiere a su conceptualización operacional como: “un conjunto de acciones que se llevan a cabo en un aula de clases y que incluye las formas de comunicar, comportarse, actuar e incluso la mediación en el aprendizaje” (Martínez-Maldonado et al., 2019). El segundo, su carácter situado, vale decir, su significado y praxis están interconectados a partir de “la comprensión, toma de conciencia y reflexión constante en el espacio cultural en el que se despliegan, asumiendo una posición ética que movilice e intencione acciones para la obtención de resultados de aprendizaje y desarrollo” (Guzmán-Utreras et al., 2023, p. 113) en niños y niñas que habitan el espacio del aula.

Investigaciones en Chile han puesto en evidencia la necesidad de promover la diversidad y la educación intercultural, indagando sobre aquellas prácticas pedagógicas que consideran la diversidad cultural en el aula. Lohndorf (2022) -por ejemplo- centró su estudio en conocer en qué medida se implementan prácticas que promovieran la aceptación de la diversidad e inclusión de la cultura y lengua Mapuche en 62 aulas preescolares, a las que asistían niños y niñas al nivel transición, indígenas Mapuches y no indígenas del sur de Chile. Los resultados mostraron que niños y niñas indígenas recibían una educación occidental, lo que puso en evidencia la necesidad de formar a docentes con conocimientos sobre prácticas pedagógicas interculturales que ayuden a la aceptación de la diversidad y la inclusión educativa, particularmente en contextos interétnicos. En línea con este hallazgo, los estudios de Vásquez (2022) y Campos-Bustos (2019) coinciden en señalar la predominancia de un discurso cultural hegemónico. En este último, se evidencia que el profesorado de pre-kínder a octavo básico confiaba en que la convivencia diaria entre los estudiantes haitianos y los nacionales permitiría a los primeros desarrollar un manejo lingüístico adecuado y fomentar la aceptación cultural entre los grupos.

Diseñar e implementar experiencias interculturales es un desafío dado las diferentes formas de concebir la atención a la diversidad cultural desde las y los educadores. Los hallazgos de Vásquez (2022) muestran a un grupo de educadoras que considera la atención a la diversidad como uso exclusivo con niños y niñas migrantes o pueblos originarios, otro grupo considera en sus experiencias, las características propias de cada cultura, y un número menor, señala la necesidad de realizar ajustes curriculares inclusivos ante las diversidades culturales. Por ejemplo, en la rutina diaria o bien la inclusión de juegos, canciones y relatos propios de las culturas, incorporándose como parte de la didáctica (Vásquez, 2022).

Las investigaciones en este nivel también ponen en evidencia que la cantidad de niños y niñas migrantes no es una variable que modifique las prácticas de mediación que las educadoras y educadores implementan actualmente (Santander et al., 2022). Complementariamente, Caglieri et al. (2023) identificaron que las prácticas pedagógicas evidenciadas por las y los educadores en su estudio, se enmarcan más, desde una perspectiva multicultural, dejando en evidencia la falta de conocimiento y abordaje de la diversidad.

Finalmente, es importante señalar que desde el campo del liderazgo escolar se puntualiza el protagonismo de los equipos directivos en la promoción de una educación que atienda la diversidad (Stefoni et al., 2018), pero a su vez evidencia cómo los principios de la nueva gestión pública se contraponen a la inclusión (Valdés et al., 2023). La investigación resalta la falta de claridad de los equipos directivos sobre el fenómeno de migración e interculturalidad en Chile (Stefoni et al., 2020). Asimismo, advierte que “avanzar en equidad e inclusión en un escenario educativo altamente estandarizado quedan sujetas a la voluntad de los directivos y a las condiciones que desempeña su cargo” (Valdés et al., 2023, p. 124).

El cuerpo teórico y empírico existente en Chile nos invita a pensar la educación intercultural desde una perspectiva que incluya diversas ópticas sociales y culturales, que fomente la presencia de prácticas y conocimientos del estudiantado, que les permita entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás, dado que nuestro país es altamente diverso (Stefoni et al., 2020). Esto implica que, hablar de educar interculturalmente no debiese establecer *per se* separaciones físicas de los grupos culturalmente diversos que habitan el espacio del aula. Más aún, el profesorado debiese tener el compromiso de reflexionar en torno a sus representaciones o el significado que otorgan a una educación intercultural, pues desde esta, se reconocen las posibles prácticas que ocupan para promover en el espacio educativo que se habita una educación inclusiva (Fuentes y Arriagada, 2020; Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024; Sánchez, 2023). Este ejercicio reflexivo se constituye en una necesidad y responsabilidad del profesorado.

2. Método

La presente investigación optó por un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Su uso se justifica pues no pretende hacer mediciones, pero sí -desde un proceso inductivo- comprender e interpretar la realidad, los significados y percepciones del equipo pedagógico del centro educativo sobre aquellas prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en el nivel transición de educación parvularia. Por ello, se usó el estudio de casos como un diseño que nos permite comprender un fenómeno en particular, desde las propias voces de quienes están insertos/as en esta realidad (Flick, 2015).

Los participantes de este estudio corresponden a profesionales que conforman los equipos educativos de dos niveles de transición menor: 2 educadoras de párvulos y 2 asistentes de Educación Parvularia y la Educadora Diferencial, encargada del Programa de Integración Escolar (PIE) de un establecimiento educativo municipalizado ubicado en la Región Metropolitana en Santiago de Chile. Los cinco informantes comparten como criterios de inclusión el trabajar durante varios años en el centro educativo y en los niveles de transición. La técnica de selección de los participantes fue por conveniencia, vale decir, los casos disponibles a los cuales tenemos acceso (Battaglia, 2008 citado en Hernández et al., 2014). La Tabla 1 muestra las características particulares de las informantes:

Tabla N° 1

Caracterización de las participantes

Entrevistada	Formación	Años de experiencia	Años de trabajo en el centro	Nivel educativo
Ee1	Educadora de Párvulos y Básica	10	7	NT1 jornada mañana
Et1	Técnico en Párvulos.	5	5	NT1 jornada tarde
Ee2	Pedagogía en Educación	15	5	NT1 jornada tarde
Et2	Técnico en Párvulos. Mención Trastornos del aprendizaje	26	20	NT1 jornada mañana
Edf5	Educación Diferencial mención en Discapacidad Intelectual	11	11	Apoyo a los niveles NT1 mañana y tarde

Fuente: Elaboración propia

Para la producción de información se aplicaron dos técnicas: entrevista semiestructurada y una entrevista grupal. En ambos casos, se les explicó previamente el propósito de este estudio, se les invitó a participar voluntariamente y previo a la implementación de estas, se leyó en conjunto y se explicó el consentimiento informado en el que se explicitan sus derechos como participantes. Si bien en ambos casos se tenía confirmación de asistencia, solo en la entrevista grupal participó el equipo educativo, ausentándose la educadora diferencial. La aplicación fue presencial, al interior del establecimiento educacional. La elección de estas técnicas obedece a su carácter flexible, y a la posibilidad de recoger información que permita la descripción en profundidad del objeto de estudio. En ambos casos, su flexibilidad permite incorporar más preguntas que favorezcan la aclaración y/o ejemplificación sobre experiencias, opiniones, valores y/o creencias, hechos, experiencias de las entrevistadas (Hernández et al., 2014). La Tabla 2 presenta los temas que guiaron ambas técnicas de recolección de información con algunos ejemplos de preguntas.

Tabla N° 2

Temas y ejemplos de preguntas ocupadas en el diseño de las técnicas de recolección

Temas	Entrevista semiestructurada	Entrevista grupal
Comprensión sobre la Educación Intercultural	¿Qué entiende usted por Educación Intercultural?	¿Qué es lo primero que piensan si les digo "Educación Intercultural"?
Prácticas pedagógicas interculturales	¿De qué manera incorpora usted la Educación Intercultural en el aula? ¿Podría darme un ejemplo?	¿Qué acciones realizan en el aula para promover una educación intercultural? ¿Podrían darme un ejemplo de cómo llevan a cabo en sus aulas una educación con enfoque intercultural?
Obstaculizadores y facilitadores en conexión con las prácticas pedagógicas	¿Cuáles son las condiciones que a nivel de colegio le han facilitado el implementar una educación con enfoque intercultural en el nivel?	Desde su formación personal y profesional, ¿se sienten capacitadas para promover una educación con enfoque intercultural en el aula? ¿Cuáles son los facilitadores o posibles obstaculizadores?

Fuente: Elaboración propia

Las cinco entrevistas semiestructuradas y la entrevista grupal fueron transcritas y analizadas a partir de un libro de códigos construido desde el marco teórico revisado y en congruencia con categorías emergentes producto del análisis (Gibbs, 2012). La codificación temática, permitió categorizar la información obtenida con ambas técnicas de recolección estableciendo un marco de ideas temáticas sobre estos (Gibbs, 2012). Algunos de los códigos preestablecidos fueron: conceptualización de interculturalidad y multiculturalidad; acciones de la educadora para promover prácticas pedagógicas interculturales (por ejemplo, en relación con la preparación del ambiente, en la planificación); roles del equipo educativo al interior del aula; comunicación; toma de decisiones; conocimiento intercultural; los códigos emergentes fueron: beneficios de promover una educación intercultural y necesidades del equipo educativo para promoverla. Asimismo, ocupar dos técnicas de recolección de información permitió la triangulación de fuentes, acción que aumenta la validez y confiabilidad de los códigos (Hernández et al., 2014).

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del proceso de codificación y categorización realizado.

a. Comprensión sobre la educación intercultural desde las voces del equipo educativo

Las participantes señalan que la pluralidad cultural presente en las aulas las ha llevado a promover una educación intercultural en el colegio, lo que se refleja en la consideración que se tiene de los niños y las niñas, así como de sus familias, incorporándolos en el proceso formativo. En sus palabras:

“... se va diversificando con las nuevas realidades que van apareciendo y se van integrando en, en lo que vivimos día a día po, entonces tenemos que ir incorporando en el nuevo quehacer, todas estas culturas y nuevas enseñanzas que nos traen los chiquillos, con las culturas nuevas que ellos traen también po” (FG1, Ee1).

“la interacción entre los niños de distintas culturas...” (Et1).

“...actuar frente a las necesidades de los niños y niñas extranjeros y sus familias.” (Et2).

“...tenemos tantos niños inmigrantes, he... sí que creo que hay que tomar en cuenta su... como su lenguaje, sus costumbres...(Edf5).

Educadoras y técnicos señalan que, dada esta pluralidad, la educación intercultural se presenta como una oportunidad -que surge entre niños y niñas- para conocer diferentes culturas, gracias a las interacciones que se dan al compartir el mismo espacio y a la incorporación de estas culturas en el proceso educativo. Así, coinciden en señalar que:

“... llegaron muchos extranjeros a nuestro colegio, eso se me imagina a mi po, [que la interculturalidad] es hablar de distintas culturas”, “nuevas culturas, nuevas creencias... nuevos idiomas, palabras” (FG1, Et2).

“una educación que sea transversal, he... que integre todas estas diferentes culturas donde uno también aprende a respetarla, aprender a respetar como las diferentes visiones que hay aquí en el país” (FG1, Ee2).

“conocer otras culturas, costumbres... comidas, vestimentas y sobre el otro país (Et1).

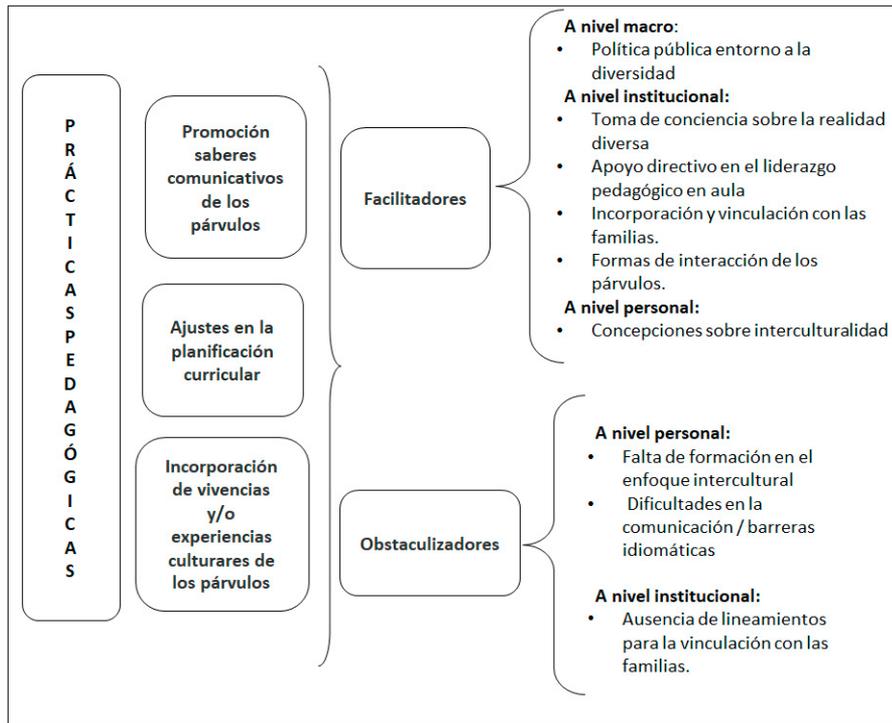
“... yo creo que después de apoco, lo hemos incorporado también como en algunos contenidos, como... por ejemplo ahora cuando uno trabaja en septiembre, las fiestas patrias, ya no es solamente hablar de chile, hablai de muchos países... los bailes ya no son solo de chile, entonces ahí se ve... como más reflejado” (Ee1).

b. Prácticas pedagógicas que el equipo educativo promueve en el aula para movilizar una educación intercultural

La comprensión de la educación intercultural –desarrollada en el primer hallazgo– se refleja en las prácticas pedagógicas declaradas por el equipo educativo (Figura 1).

Figura 1

Prácticas pedagógicas promotoras de una educación intercultural y elementos que apoyan o entorpecen su emergencia.



La primera práctica refiere a *la promoción de saberes comunicativos de los párvulos que hacen parte del grupo*, a partir de la inclusión de vocabulario propio de las culturas que habitan el aula, durante las experiencias de aprendizaje. El equipo educativo afirma que el reconocimiento e incorporación de diferentes usos, significados y formas de nombrar con el lenguaje, facilita la interacción entre adultos y niños/as, así como entre los mismos niños/as en el aula, evitando la creación de barreras sociales frente a la interacción.

“cuando tuve niños haitianos y no hablaban una palabra de español, con los chiquillos hicimos un diccionario de palabras muy fáciles y ellos también la manejaban... entonces ponte tú, si el niño no entendía... ellos le, le, le daban pequeñas órdenes... como “Chita byen” todos sabían lo que era “Chita byen” que es sentarse... siéntate bien, entonces siempre le decían, no sé po... J, por ejemplo, un niño tal... J chita byen, entonces ellos solitos iban aprendiendo palabras” (Ee2).

Atender la inclusión de estas variaciones en el vocabulario considera la heterogeneidad y la riqueza comunicativa intercultural presente en el aula, tal como se narra en la entrevista grupal:

“... usamos más palabras que son extranjeras... para que los niños te entiendan dentro de la sala, entonces uno se va moldeando o uno repite la palabra en chileno, como dice en colombiano, como se dice en venezolano y así va... por ejemplo el plátano: plátano, banana, cambur, vamos todo el rato...” ... (Ee2).

“las cabritas--- el otro día hablábamos de las cabritas” (Ee1).

“¿las... canchas? (Et1).

Para las educadoras de este estudio, la promoción de estos saberes requiere de la mediación docente. Por ejemplo, incorporando variaciones de palabras y/o términos, haciendo explícito a niños y niñas, la posibilidad de aprender con sus compañeros, interviniendo, mostrando la riqueza que existe en las diferencias, tal como se observa en las siguientes citas:

“en el tema de las palabras que utilizan ellos, los términos también, de repente ahí se hace intervención para decir, algunos dicen: esto no se dice así, se dice de tal manera y uno va explicando ahí que... ya con la riqueza que existe, podemos conocer diferentes términos ... de un puro elemento” (Ee1).

“Ahora en navidad po, uno está, el viejo Pascuero, papá Noel, Santa Claus, entonces tengo que decir las 3 cosas igual, que es lo mismo...” (Ee2).

Como segunda práctica, aparecen *los ajustes en la planificación curricular* con la finalidad de incluir las diferencias culturales en el aula: *La incorporación de los contenidos propios* de las diferentes realidades presentes en el aula, se consideran en el diseño de las experiencias de aprendizaje planificadas.

“cuando uno habla como de, de temática o contenidos que tienen que ver con un país específico, uno trata de ahí como diversificar y, y, incorporar elementos que den muestra de que existen otras realidades, otras culturas, ¿ya?” (Ee1).

Asimismo, se plantea la *incorporación de estrategias de enseñanza al momento de diseñar y/o planificar experiencias y unidades* con el fin de promover un enfoque intercultural. Una de las participantes, destaca que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) puede ser una estrategia que pone de relieve el aprendizaje de valores y la sana convivencia en un espacio diverso. Los ajustes que intencionan en las unidades, como lo ejemplifica el extracto, también reflejan ajustes en la esfera afectiva, relacional que, sin duda, favorece la comprensión de la realidad.

“podemos tener muchas experiencias de aprendizaje... por ejemplo, con... ABP tú puedes planificar muchísimas cosas dentro de la interculturalidad...”, “integrar en mis planificaciones... todo este, está coexistencia de culturas que tenemos dentro de la sala, para que todos se sientan también respetados, valorados” (Ee2).

“cambiar las unidades... un ejemplo claro... que se da siempre en el cumpleaños de Chile, en las fiestas patrias, es que... ya no es solo de nosotros...es una fiesta intercultural... ¿ya?... se realizan actividades universales donde nuestro mensaje sea universal para todos” (Et1).

Finalmente, la tercera práctica ocupada comúnmente, es la *incorporación de las vivencias y/o experiencias culturales de los párvulos*. El equipo educativo incorpora en sus prácticas elementos propios de las culturas de los niños y las niñas a partir de las vivencias o expe-

riencias de las familias. Destacan el reconocimiento de la diversidad existente, movilizando acciones que promueven el conocimiento entre culturas:

“las exposiciones po, las disertaciones... ya no es solamente hablar de nuestro país, preguntarles... cuando hablamos de la bandera, ya cada uno muestra su bandera, las comidas típicas también” (FG1, Et1).

“le pedimos a cada niño o niña, en este caso del extranjero, que nos den información sobre su país... ¿ya? por ejemplo... que, un día hablar de las comidas típicas... o de los bailes” (Et1).

“yo creo que muy interesante poder considerar esta nueva realidad es como un beneficio... al trabajo docente, al trabajo en comunidad y el cómo nos vamos desarrollando en los diferentes espacios y, y como finalmente esto puede... facilitar también empeño de los chiquillos, en vez de limitarlos, sesgándonos en una realidad que ya está ... sobre todo en la educación municipal” (Ee1).

c. Elementos que promueven o dificultan el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales

Los hallazgos muestran un conjunto de acciones que facilitan el despliegue de prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural (Figura 1). A nivel macro, desde la perspectiva de las educadoras, el contar con una política pública que entrega lineamientos entorno a la diversidad, desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, favorece el desarrollo de este tipo de prácticas:

“... la educación parvularia es pionera en la educación... integral, intercultural porque... las bases curriculares del año 2000 se crearon con... esto, de la diversificación cultural, entonces por ahí empezamos” (FG1, Ee2).

“...creo que, en las antiguas bases curriculares, ya se abordaba el principio de pertenencia... en dónde también... se valoraba y se fomentaba otras culturas, el conocimiento de otras culturas y apreciar las culturas también de nosotros mismos” (Ee2).

En un nivel intermedio, dentro de la institución, la toma de conciencia por parte de los directivos sobre la realidad diversa que se vive en el contexto es decisiva en la implementación de cambios y transformaciones en la comunidad educativa.

“...yo siento que, es súper bueno, porque que... ya como... los jefes o los que llevan ahí... el manejo de la educación ... ellos tengan esa conciencia y se muestre cómo de manera explícita en lo que uno va trabajando de manera diaria” “...Muchos centros educativos tienen como esta visión intercultural y de qué manera la van eh, adecuando de acuerdo a la realidad que tiene cada colegio...” (Ee1).

Asimismo, se enfatiza en cómo el *apoyo directivo en el liderazgo pedagógico que como educadoras realizan en sus aulas es clave para la implementación de prácticas pedagógicas interculturales*. En sus voces, relevan como el establecimiento actúa como un espacio que apoya a la docencia y que no pone barreras en relación al cómo las docentes realizan su quehacer educativo, y, se percibe, como un espacio disponible para reconocer la diversa realidad presente en sus aulas.

“...el liceo no pone muchas trabas en como uno desarrolla la clase o como una trabaja en el nivel, entonces yo creo que eso... como sería más fácil implementar una educación intercultural porque igual el liceo nos da como... la libertad de ser las profesoras que queramos ser... en el nivel que queramos ser...” (EDf1).

Por otro lado, el equipo educativo pone en evidencia facilitadores más cercanos al aula, como es la vinculación con las familias y las interacciones que se dan entre los niños y niñas:

“Bueno algunas acciones que llevo con los niños, más que nada y con la familia es como de tratar integrar a lo más posible... para eso me entrevisto con la familia. Veo cómo es... su relación, ...como fue la llegada a Chile también, para saber en qué están ellos... hago esas acciones... tratar de tener la más información posible con la mamá y que también se sientan acogidas, ¿cachai? y que sea como... una relación más horizontal y que no sientan que nosotros estamos tratando de pasarlos a llevar” (Ee2).

“la interacción que se da entre los niños, mm... porque ellos no ven las diferencias que existen entre ellos ...ellos se conocen, me encanta ver eso... la interacción que hay entre ellos y... nunca ven cosas malas en el otro...” (Et1).

A su vez, los hallazgos ponen de manifiesto un conjunto de acciones que obstaculizan el uso de prácticas pedagógicas que consideran la diversidad intercultural en el aula (Figura 1). En efecto, la falta de formación en un enfoque intercultural y las dificultades de comunicación y/o barreras idiomáticas, se constituyen en obstaculizadores a nivel personal. El poco conocimiento que poseen sobre cómo abordar la diversidad, así como la carencia de herramientas y habilidades, entorpecen la posibilidad de incorporar prácticas inclusivas. Señalan que hay pocas capacitaciones que les entreguen herramientas y conocimientos sobre cómo enseñar desde esta mirada, lo que les dificulta implementar estrategias que movilicen prácticas interculturales.

“Tenemos buena disposición, pero a veces no están las herramientas”; “... nos han capacitado poco o hablado al vuelo del tema en realidad, tampoco hemos tenido, así como que algo dedicado como a ese tema en específico yo creo...”; “Por ejemplo que llegue un niño haitiano y que no sepa nada... de Haití. Me ha pasado...” (FG1, Ee1).

“Lo ideal sería que estuviéramos todos alineados y pudiéramos trabajar con enfoque intercultural y que hubiera una... preparación para ellos, yo creo que igual no nos han entregado... como todas las herramientas para poder trabajar” (EDf1).

Asimismo, reportan dificultades de comunicación y/o barreras idiomáticas que entorpecen los procesos formativos en el aula y las relaciones con la familia.

“...yo creería que puede haber muchos malentendidos... procedimientos malos... malas interpretaciones, pero... eso yo creería que pasa cuando no sabes, explicarles de una buena manera a los pequeños cada cultura... cada, significado de cada cosa en distintos países” (Et2).

“Yo creo que ahí va mucho en el idioma, ¿ya? porque hay niños que, por ejemplo, tenemos niños haitianos que hoy, si bien hablan español, sobre todo en la educación parvularia... los papás todavía no... no, logran dominar bien el español, entonces es difícil la comunicación ahí...” (EDf1).

Un último hallazgo como obstaculizador se ubica a nivel institucional. La ausencia de lineamientos para la vinculación con las familias entorpecería la implementación de prácticas pedagógicas interculturales. Si bien como facilitador reconocen que la dirección les apoya, especialmente al dar libertad en el ejercicio docente, también declaran, en esa línea, la necesidad de mayor orientación y liderazgo.

“Yo creo que lo primero tiene que ser un trabajo a nivel de establecimiento y luego a nivel de aula, somos los docentes los que estamos encargados, pero a nivel de dirección también tiene que haber... algo que nos ayude más” (Ee2).

“Que venga un apoderado por niño y nos cuenten más cosas que nosotros no sabemos y así podemos... aprender y enseñarles nuevas cosas que aún no sabemos” (Et1).

4. Discusión y conclusiones

La revisión de la literatura evidenció que, si bien la educación intercultural emerge en respuesta a la diversidad cultural presente en el sistema educativo (Diez, 2004 citado en Stefoni et al., 2016; Lohndorf, 2022), poco sabemos sobre cómo es implementada en los espacios de aula, desde la mirada de los equipos docentes. Por ello, en esta investigación se buscó recoger las prácticas pedagógicas que, el equipo educativo del nivel transición en un colegio, implementa para favorecer una educación intercultural.

Los resultados de este estudio nos permiten realzar cuán necesario es explicitar los significados que el equipo educativo posee sobre la educación intercultural, dado que estos dan marco a las prácticas que implementan. Si bien reconocen la diversidad presente como una oportunidad de interacción y de enriquecimiento cultural para todas/os, esta obedece a una perspectiva de educación intercultural más funcional y relacional (Caglieri et al., 2023; Walsh, 2010). Así, las prácticas interculturales declaradas por el equipo educativo se sustentan en un conjunto de acciones que relevan los saberes propios de cada cultura. Por ejemplo, al utilizar palabras y conceptos de las culturas presentes, para categorizar o nombrar las experiencias y objetos que los rodean. Este tipo de prácticas indican un nivel bajo en relación con aquellas que promueven una verdadera comunicación intercultural. En este sentido, los hallazgos son coherentes con lo señalado por Campos-Bustos (2019) y Vásquez (2022), quienes advierten sobre la subordinación de las prácticas pedagógicas a discursos hegemónicos dominantes. Sin duda, resulta primordial que los equipos educativos reflexionen y signifiquen el sentido de otorgar una educación intercultural crítica al interior del centro, de manera que esta sea compartida y favorecedora de construcciones pedagógicas colectivas.

Los entrevistados destacan que una de las acciones de reconocimiento cultural promovidas en sus prácticas es la incorporación de las vivencias y/o experiencias culturales de los párvulos en la planificación. Estas ponen en evidencia la importancia del liderazgo pedagógico -del equipo, para generar ambientes educativos que promuevan la interculturalidad. Concretamente, saber que las metodologías de enseñanza y los recursos que ocupan deben satisfacer la diversidad cultural presente en su aula, asegurando el bienestar y el resguardo de la identidad de los párvulos (Riquelme-Sanderson y Peña-Sandoval, 2024). Para esto, educadores/as requieren contar con los conocimientos que les permita promover ambientes de aprendizaje interculturales, así como su compromiso en torno a realizar procesos de reflexión permanente que ayuden a visibilizar las diversas realidades en el aula (Lohndorf, 2022; Valdés y Veloso, 2019; Vásquez, 2022).

Por otro lado, las participantes señalan cuán determinante es el liderazgo de las/os directivos/as en la implementación de cambios y/o transformaciones que atiendan la diversidad y que, impacten en el aula. Desde su mirada, si bien la confianza que otorga la dirección es clave para generar ambientes inclusivos, una mayor agencia de este actor en la entrega de lineamientos facilitaría la generación de espacios con enfoque intercultural. Este hallazgo, reportado también, por otras investigaciones, permite la entrega de orientaciones, por ejemplo, a través de programas de acogida, lo que podría ser una respuesta a una política inclusiva que atienda a la interculturalidad y que, a su vez, promueva procesos de reflexión en los centros (Valdés et al., 2022).

Es en la generación de estas orientaciones donde las/os directivos/as debieran promover la construcción colectiva de condiciones que favorezcan una verdadera educación intercultural. No contar con estos apoyos, puede llevar a generar prácticas de inclusión aisladas, pero que al no ser parte de los planes de mejoramiento del establecimiento educativo, no conllevan una sistematización de las prácticas y a un ejercicio reflexivo colectivo, como comunidad de aprendizaje (Stefoni et al., 2020; Valdés et al., 2023). Este aspecto pone en tensión la perspectiva con la que abordemos el liderazgo y particularmente, el inclusivo. Una mirada más sistémica permitirá reconocer la incorporación de varias voces trabajando colaborativamente en pro de la inclusión de niños y niñas migrantes, dado que, si esta se aborda desde una perspectiva individual, los procesos pueden ralentizarse o simplemente no producirse (Valdés, 2022).

Asimismo, uno de los desafíos en la promoción de prácticas pedagógicas interculturales, guarda relación con el rol de los directivos y el equipo educativo en la realización de transformaciones curriculares necesarias y profundas en la comunidad, así como en su lectura crítica (Stefoni et al., 2020). La necesidad de formación y de lineamientos claros declarados por el equipo educativo, habla de un proceso reflexivo que creemos, puede impactar el diseño curricular, transitando a un currículo más flexible como el que se plantea en los primeros años de la educación parvularia y que se ajusta a la realidad del centro. Esto claramente muestra una tensión entre promover prácticas interculturales en jardines infantiles en comparación con aquellas que pueden darse en un establecimiento educativo, el que debe responder a exigencias curriculares prescritas. Así, la formación continua y la vinculación del centro educativo con su comunidad son acciones perentorias para construir de forma colectiva prácticas interculturales que sean transversales a la comunidad. Este hallazgo interpela a la formación inicial y formación continua, dado que para incorporar una perspectiva intercultural se requiere de educadores que posean competencias para identificar y reflexionar, ya sea en forma individual o colaborativamente, formas de considerar la diversidad presente en las aulas (Stefoni et al., 2020).

Si bien los hallazgos de este estudio no se pueden generalizar debido a sus características, evidencian la necesidad de avanzar hacia una educación intercultural más crítica desde el nivel inicial. En particular, nos invitan a pensar y reflexionar sobre (i) cómo se promueve una educación intercultural a través de las prácticas pedagógicas desarrolladas por el equipo educativo en el aula de nivel inicial, (ii) el papel de los directivos/as del centro educativo en procesos de reflexión respecto a lineamientos generales que fomenten una educación intercultural, (iii) el liderazgo pedagógico en procesos de reflexión que den significado a una educación que promueva una interculturalidad crítica, y (iv) los posibles elementos que pueden favorecer o dificultar esta forma de educar en aulas donde la diversidad cultural es una característica primordial. Estas acciones permitirían la construcción colectiva de transformaciones estructurales desde lo institucional y pedagógico (Baeza-Correa et al., 2022; Stefoni et al., 2020), promoviendo la reflexión pedagógica contextualizada en beneficio de una sociedad que reconozca la diversidad cultural (Santander et al., 2022).

Esta investigación sin duda puede contribuir a alimentar la construcción de un fondo de conocimientos en relación con los aspectos mencionados y, aportar a futuras investigaciones, que permitan incentivar el diálogo al interior de los centros educativos en torno a profundizar sobre aquellas prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural desde la primera infancia.

Referencias

- Arredondo, P., y Paidican, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Rexe-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22 (49), 212-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>.
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P., y Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>.
- Cagliari, R., Cáceres, C., Vergara, C., y Parada, A. (2023). Prácticas pedagógicas y características culturales de crianza, un desafío en educación parvularia. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 103–128. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.281>.
- Campos-Bustos, J. (2018). Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35),155-166. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735campos10>.
- Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 45(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>.
- Carrizo, D. (2020). La protección de la Educación Intercultural a nivel internacional. Retos y avances en la sociedad plural del siglo XXII. En E. Díez-Gutiérrez (Ed.). *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. (593-600). Octaedro.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fuentes, G., y Arriagada, C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, e1107. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107.
- Flores-Meza, G., Garrido-González, L., y González, M.T. (2023). Inclusión de las familias migrantes en la educación chilena: un estudio documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (2), 1042-1055. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5381.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*: Morata.
- Guzmán-Utreras, E., Bizama-Tejeda, M.T., y Herrera-Yáñez, C. (2023). Autogestión de saberes y prácticas pedagógicas: creencias acerca de la educación inclusiva en educadoras de párvulos en Chile. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 64(4),108-134. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1308>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (2.a ed.) McGraw-Hill.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. *Universitas Tarraconensis*, 1, 75-85 <https://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>.
- International Organization for Migration [IOM] (2020). *World migration report 2020*. Geneva. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf.

- Lohndorf, R. (2022). ¿Demasiado poco – demasiado tarde? Diversidad e inclusión en aulas preescolares interétnicas en contexto Mapuche en el sur de Chile. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 75-96. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.05>.
- Martínez-Maldonado, P., Armengol, C., y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18, 36, 55-74. <http://dx.doi: 10.21703/rexe.20191836martinez13>.
- Martín-Mendoza, P. (2018). Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía. *ReiDoCrea*, 7, 395-403. <https://www.ugr.es/~reidocrea/7-31.pdf>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] y División Educación General [DEG]. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]., y División Educación General [DEG]. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]., y División Educación General [DEG]. (2019). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf>.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]., y División Educación General [DEG]. (2021). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2024/01/6.4-Guia-metodologica-para-la-comunicacion-intercultural-con-personas-no-hispanohablantes-1.pdf>.
- MINEDUC (2014). *Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural*. Biblioteca Digital Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/469>.
- MINEDUC (2018a). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia: Santiago de Chile <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf?sequence=1>.
- MINEDUC (2018b). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Santiago de Chile: MINEDUC. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>.
- MINEDUC y UNICEF. (2018). *Diálogos para la Inclusión de Estudiantes Extranjeros*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2395/mono-1000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Poblete, M. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en Chile Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. Asesoría técnica Parlamentaria, Biblioteca del congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf.
- Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios [PRIEM]., y Fundación para la Superación de la Pobreza [FUSUPO] (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. Santiago de Chile. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170102spa.pdf>.

- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, 64, 337-359. <http://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>.
- Riquelme-Sanderson, M., y Peña-Sandoval, C. (2024). Formación inicial docente e inmigración en Chile: Fundamentos y propuestas desde una pedagogía culturalmente relevante. *Rexe-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23 (51), 273-291. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1677>.
- Ruiz-Bórquez, M., y Grau-Cárcamo, K. (2024). Percepción de prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil de la Fundación Integra, Valdivia, Chile. RECIE. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 41-64. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/641/482>.
- Sánchez, J. (2023). Educación Parvularia Intercultural desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire. De la teoría a la práctica. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 54-75. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70755>.
- Santander, F., Muñoz, Y., Fernández, M. J., y De la Cruz, P. S. (2022). ¿Un mayor número de niños y niñas migrantes hace que las prácticas de las educadoras de párvulo sean más inclusivas? Un estudio de caso en jardines públicos en Chile. *Revista Boliviana de Educación*, 4(7), 48-65. <https://doi.org/10.33996/rebe.v4i7.937>.
- Segovia, P., y Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis (Santiago)*, 19(56), 240-266. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v19n56/0718-6568-polis-19-56-240.pdf>.
- Servicio Nacional de Migraciones (SERMIG, 2022). *Encuesta Nacional de Migraciones: Presentación de Resultados*. <https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/2023/06/Encuesta-Migrantes-2022-Presentacion-de-Resultados-Evento.pdf>.
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales. Santiago*, 48(185), 153- 182. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>.
- Stefoni, C., Corvalán, J., Riedemann, A., y Stang, F. (2018). *Informe final. Construyendo escuelas interculturales: elaboración participativa de una hoja de ruta para asistentes de la educación, profesores y directivos*. Centro de Estudios MINEDUC, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX11622-Stefoni_apDU.pdf.
- Stefoni, C., Rojas, M. T., Riedemann, A., y Stang, M. F. (2020). Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. In M. T. Corvera, & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 168-190). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/7004/HORIZONTES_cap.pdf?sequence=4&isAllowed=y.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4478/MBE_EP-Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Torrelles, A., Gerviño, I., y Lasheras, P. (2022). Educación intercultural en España: enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 367-391. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293>.
- Valdés, R., Campos, F., y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-128 <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>.
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M. T., Catalán, R., Poblete, R., y Abett de la Torre, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1), 29-41. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242022000100029.
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>.
- Valdés A., y Veloso, B. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia*: Resumen Ejecutivo. UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion_de_ninos_y_ninas_migrantes.pdf.
- Vásquez, S. (2022). Prácticas interculturales en Educación Parvularia, Significados y experiencias de Educadoras de párvulos. *Revista Enfoques Educativos*, 13(2), 103-125. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.69087>.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Intercultural de Integración. <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).