



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO

SEMINARIO DE TÍTULO II

**MICRORACISMOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA: La Cotidianeidad de la
Discriminación.**

Seminario para optar al título profesional de Educadora de Párvulos.

Valeria Solandra Allendes Cisternas.

Emily Constanza Pavez Sánchez.

Guía de tesis

Prof. Fabiola Maldonado García

Santiago de Chile, año 2022.

RESUMEN

El presente estudio plantea la pregunta de si existen representaciones tanto de carácter racista como microracista en educadoras/es de párvulos, así como en profesoras/es de educación básica, pretendiendo por tanto develar dichas representaciones a través del conocimiento y posterior descripción de sus discursos. Para ello, se presenta el origen del problema, estableciendo tanto imaginarios como concepciones que las agentes educativas tienen para con las infancias, siendo estas nacionalizadas, migradas u originarias. Mediante un análisis de discursos con base en el método de teorización anclada, se interpreta el habla de las sujetas entrevistadas concluyendo que, efectivamente, no sólo existen representaciones racistas en las agentes educativas, sino que se evidencian con más ahínco las sutilezas ejercidas por los microracismos para su posterior repercusión en su quehacer pedagógico. Ante esto, se presentan una serie de reflexiones con respecto a los discursos obtenidos, y cómo estas representaciones afectan tanto la manera de ejercer la pedagogía por parte de las agentes educativas, como de recibirla por los niños y niñas.

Palabras claves: Racismo, microracismo, agentes educativas.

DEDICATORIAS

A mis padres, Juan y María, que me ayudan día a día a equilibrar el peso sobre
mis hombros.

A mi hermanos y cuñadas, por forzarme a descansar de vez en cuando.

A mis sobrinas y sobrinos, que por ustedes creo en construir un mundo mejor.

Y a mi abuela Piruja, como regalo de cumpleaños. Al fin llegó la primavera.

(Emily Pavez Sánchez).

A mi familia, por impulsarme a continuar este camino no sólo desde sus palabras,
sino que desde sus gestos.

Y a mis amigas, Debora y Maily, por ser mi lugar seguro.

(Valeria Allendes Cisternas).

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se dio, a pesar de las dificultades de la pandemia, con la ayuda de muchas personas.

Damos gracias a las agentes educativas que hicieron posible esta investigación, por su interés, participación y apoyo.

A la profesora Fabiola Maldonado, por su cariñosa guía, por acercarnos al mundo de la investigación y creer firmemente en nosotras como investigadoras, por enseñarnos, por su paciencia, y por hacer de este largo proceso inolvidable.

A nosotras, por ser las mejores compañeras de investigación.

Y a cada niño, niña y niñe que ha sido parte de nuestro recorrido profesional.

Tesis patrocinada y apoyada por el proyecto

FONDECYT Regular 2019 N° 1191045

“Respuesta educativa de la escuela ante la inmersión lingüística de estudiantes inmigrantes: Estudios desde un enfoque educativo intercultural”

ÍNDICE

<i>INTRODUCCIÓN</i>	7
<i>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: Racismos y Microracismos en Educación Parvularia: Concepciones e Imaginarios de Agentes Educativos ante las Infancias.</i>	9
<i>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</i>	15
<i>OBJETIVOS</i>	15
<i>Objetivo general</i>	15
<i>Objetivos específicos</i>	16
<i>ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS</i>	17
Datos demográficos y cobertura educativa	17
Tabla 1. Proporción alumnado chileno, extranjero y nacionalizado matriculado.	17
Sello “intercultural” en Jardines Infantiles.	19
Raza, Etnia y Minoría	20
Discriminación, Racismo y Microracismo	22
Colonialidad	26
Multiculturalidad e Interculturalidad	30
Asimilacionismo, Integración e Inclusión Educativa y Educación Antirracista.	33
<i>DISEÑO METODOLÓGICO</i>	36
Paradigma cualitativo.	36
Investigación exploratoria.	37
Diseño de investigación: Estudio de casos.	37
Técnica Entrevista semi estructurada.	38
Muestra.	40
Tabla 2. Muestra y criterios	41
Análisis de datos.	41
Aspectos éticos.	42
<i>RESULTADOS.</i>	44
1. Categoría: Discriminaciones en Educación Parvularia	44
Figura 1. Categoría: Discriminaciones en Educación Parvularia	45
a. Colonialismo	45
b. Asimilacionismo	47
c. Discursos Discriminatorios	48

d. Racismo	50
e. Microracismo	54
2. Categoría: Contexto Institución Educativa	58
Figura 2. Categoría: Contexto Institución Educativa	59
a. Comunidad Educativa	59
b. Educación Parvularia vs. Educación Básica	63
c. Institución Educativa	66
3. Categoría: Migración Infantil e Inclusión Educativa	69
Figura 3. Categoría: Migración Infantil e Inclusión Educativa	69
a. Contexto Migratorio	69
b. Inclusión.	70
CONCLUSIONES.	76
BIBLIOGRAFÍA	82
ANEXOS	91

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Proporción alumnado chileno, extranjero y nacionalizado matriculado.	17
Tabla 2. Muestra y criterios	41

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Categoría: Discriminaciones en Educación Parvularia	45
Figura 2. Categoría: Contexto Institución Educativa	59
Figura 3. Categoría: Migración Infantil e Inclusión Educativa	69

INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia representa un espacio significativo en las familias con niños y niñas de entre 0 a 6 años, porque la institución educativa colabora en la formación y el desarrollo para con el crecimiento integral, para orientar la crianza de los primeros años de vida de los y las estudiantes. Quienes asisten varias horas al día a estos centros educativos, por lo cual no sólo es importante, sino que necesaria una amplia comunicación entre estas dos instituciones: familia y escuela. Adultos significativos de estos niños y niñas consultan y opinan sobre metodologías para usar en las casas y, viceversa, las educadoras deben considerar las dinámicas del hogar para lograr una educación pertinente.

Pero ¿Qué sucede cuando aparece una brecha cultural, idiomática y de “raza” entre la familia y la institución educativa?

Como educadoras en formación, nuestro interés por el estudio de esta brecha consiste, por una parte, en observar cómo las brechas culturales y étnicas son subjetivadas por las educadoras de párvulos, es decir, cómo ven a estas “otredades”. Y, por otra parte, el intentar develar si en las representaciones sobre estas poblaciones se observan actitudes discriminatorias orientadas hacia el racismo en las aulas de Educación Parvularia. Las que pueden surgir desde agentes educativos hacia las comunidades originarias, migradas y afrodescendientes.

Situación relevante considerando el contexto social chileno actual, en donde los niveles de Educación Parvularia del centro del país presentan cada vez más altos porcentajes de matrícula de hijos e hijas de ciudadanos y ciudadanas migrantes. Según la encuesta CASEN 2017, se identifica que del total de niños de 0 a 5 años que asisten a un establecimiento de educación parvularia, un 2,3% corresponde a niños y niñas nacidos/as en el extranjero, sin incluir el porcentaje de niños y niñas nacidos/as en Chile que son hijos e hijas de inmigrantes.

Nos proponemos contribuir con el conocimiento, generar antecedentes para futuras investigaciones que permitan generar lineamientos orientadores para que los y las educadoras/es de párvulos, así como también técnicas/os en educación puedan dialogar con las familias migrantes y/o racializadas, en pos de promover espacios seguros, dialogantes y no racistas; esto, por medio de una investigación de tipo exploratoria, donde los resultados no pretenden ser concluyentes, sino que orientar tanto a los sujetos participantes, constituidos tanto por profesionales del área de Educación Parvularia como de aquella que realiza un vínculo para con el futuro desenvolvimiento en la institución escolar, Educación Básica; como a futuros estudios para con el tema central.

La presente investigación se desarrolló de manera tal que se pretende el realizar un recorrido desde el conocer el problema motivador de estudio, siendo la base de este la brecha cultural entre las instituciones de familia y escuela, y los imaginarios de las agentes educativas frente a las infancias, para dar paso a conocer el objetivo general de investigación: develar la existencia de representaciones tanto racistas como microracistas en educadoras/es de párvulos y profesoras/es de educación básica pertenecientes a primer ciclo. Se presentan posteriormente una serie de antecedentes teóricos centrados en temas como raza, etnia, colonialidad, asimilacionismo, discriminaciones sistemáticas, racismo, microracismos, entre otros; antes de ahondar en el diseño de la metodología utilizada para proceder con el posterior análisis de las entrevistas realizadas dentro del marco del presente estudio, esto, basado en una investigación de carácter exploratoria. Finalmente, se exponen los resultados, los cuales desde un análisis centrado en la teoría correspondiente a la teorización anclada presentan los discursos de los sujetos entrevistados bajo una serie de codificaciones y categorizaciones; dando paso a un final levantamiento de conclusiones, hallazgos de investigación y proyecciones para con la misma.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Racismos y Microracismos en Educación Parvularia: Concepciones e Imaginarios de Agentes Educativos ante las Infancias.

La educación parvularia comprende y ha comprendido un espacio significativo en aquellas familias en las cuales existen niños y niñas de entre 0 a 6 años por ser de gran ayuda para el crecimiento y desarrollo integral, por educar e influir fuertemente en los primeros años de vida de las y los párvulos quienes asisten a las instituciones educativas por largas jornadas escolares. Las que configuran un importante espacio de socialización secundaria para los niños y donde aprenden a conocer, relacionarse e interactuar en el mundo social. Antes de entrar a este espacio de socialización secundaria, Berger y Luckman (1968) indican que la construcción de la realidad para con la primera etapa de socialización de los niños y niñas está directamente relacionada con tanto la visión como el discurso entregado por sus padres, volviéndose este como su realidad absoluta.

En este escenario es fundamental la comunicación entre estas dos instituciones, familia y escuela, y cómo dialogan en un ejercicio constante que pretende desembocar en un aprendizaje significativo para la infancia. Los adultos significativos, padres, madres y/o cuidadores, tienden a consultar acerca de metodologías para usar en las casas y, viceversa, las educadoras debieran considerar las dinámicas del hogar para lograr una educación pertinente, adecuada a cada niño y niña (Bravo, 2018).

¿Qué sucede, entonces, cuando existe entre ambas instituciones una brecha cultural, idiomática y de “raza”?

Consideramos muy relevante que en la Educación Parvularia como el pilar básico en la educación, las y los educadores sepan cómo reconocer los racismos y, aún más, microracismos a los cuales los niños y niñas son expuestos durante su formación; atendiendo a la peligrosidad de que estas líneas de pensamiento discriminatorias continúen fomentándose, de manera no intencional hasta el punto

en que sean reproducidas por ellos, pues no sólo afecta a los niños y niñas, a la educación como institución, sino que a toda la sociedad. El interés que este tema representa recae, por sobre todo, en el impacto que estos racismos pueden generar. Se debe proponer para la formación de una sociedad cada vez más diversa y multicultural, considerándolo como parte del rol de la Educadora de Párvulos y otros agentes educativos en contexto Educación Parvularia como clave en la repercusión de estos modelos.

Como consecuencia de la colonización expandida en América Latina es que se generan relaciones de poder y subordinación entre colonizadores y colonizados, poniendo ciertas “razas” por debajo de otras, generalmente siendo la cultura europea aquella dominante. Es en análisis a la reproducción y naturalización de estas relaciones que hace Aníbal Quijano (2000) tanto en distribución del poder capitalista como en saberes dentro del ámbito de ciencias sociales, que crea el término “Colonialismo”, “aquel que opera en cada plano y dimensiones de la existencia cotidiana” es decir, el eje central de las relaciones sociales que permite el dominio de occidente por el resto del mundo. Es entonces, la “Colonialidad del saber” de Quijano lo que nos permite entender que todo conocimiento producido por parte de la clase dominada, cualquier grupo que no pertenezca a la cultura Eurocentrista, acaba siendo suprimido de los espacios del saber por carecer de valor, negando su producción por la inferioridad de su poder cultural.

Lo que se ve, hoy en día, reproducido en los centros de educación formal chilena pues Loncón (1997) afirma que el sistema educacional chileno está construido sobre las bases del colonialismo pues la educación desde sus orígenes ha sido centrada en la élite, una educación que se ha forjado desde el hombre blanco para el hombre blanco e invisibilizando y folklorizando la cultura indígena. Por lo tanto, resulta difícil alejarse de los imaginarios impuestos históricamente, los que se traducen a actitudes inconscientes desde los y las docentes a los y las estudiantes originarios/as, migrantes y racializados/as.

Por otro lado, Ochy Curiel (2007) destaca el carácter crítico de la crianza para las feministas negras en Europa, pues reconocían que los primeros años de vida eran la etapa donde se entregaban las herramientas y la concientización de combatir el racismo, por lo que si la escuela no reconoce estas necesidades se convierte, en consecuencia, en un espacio que reproduce la discriminación sistemática para estas infancias bajo la vigencia de la Lógica Colonial.

Es por ello, que la intención de este trabajo fue develar si en las prácticas pedagógicas de educadoras y educadores de párvulos, así como técnicos y técnicas de educación parvularia de Chile, existen discursos colonialistas y racistas, para abrir el diálogo en los y las docentes de educación parvularia sobre la relevancia de crear espacios seguros y dialogantes a través de la implementación de una educación intercultural y no racista en la primera infancia.

La Convención de los Derechos de los Niños y Niñas CDN (UNICEF, 1989) ratificada por el Estado Chileno en 1990, tiene como eje central al niño y la niña, ser humano desde nacimiento hasta los 18 años de edad, como sujeto de derecho, sin discriminación alguna, constituye el compromiso y la obligación del Estado, la familia y la sociedad de cumplir los principios, y a partir de eso crear políticas públicas sustentadas en los derechos del niño y la niña. La CDN, establece entre sus estándares principales como la no discriminación de los derechos del niño, sin importar su raza, el color, sexo, idioma, origen nacional, étnico o social; la preservación de la identidad, el acceso a la información adecuada, protección contra los malos tratos, entre otros, junto con el derecho a la educación primaria gratuita y obligatoria.

La institucionalidad educativa de Chile define a la educación como uno de los derechos primordiales de los niños y niñas para el aprendizaje tanto cognitivo como sociocultural y el desarrollo integral de las distintas etapas del desarrollo humano. Dentro de la Ley General de Educación (Ley N° 20370, 2009) se establece que los lineamientos de esta educación deben enmarcarse dentro del

“respeto y la valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional”.

Respecto a lo que debería ser una educación de calidad que responda a esta definición, la Subsecretaría de Educación Parvularia sostiene que:

“Una educación de calidad con un foco inclusivo supone transformar la cultura, la gestión y las prácticas de los sistemas educativos para hacerlas más universales y que den respuesta a la diversidad presente en las comunidades. Supone a la vez, construir una cultura de responsabilidad y confianza hacia el sistema educativo, donde se promueve la participación de las familias, se fortalece y valora la profesión docente, el trabajo en equipo y se generan condiciones de calidad para los procesos de aprendizaje” (2016, p.23).

La Superintendencia de Educación (2017) conjuga los elementos normativos de esta educación de calidad con las características específicas de la primera infancia, poniendo el interés superior del niño como centro del quehacer de esta institucionalidad, garantizando las condiciones esenciales para el aprendizaje y su bienestar. La particularidad de la Educación Parvularia respecto a la educación escolar es que se vincula con niños y niñas desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, reconociendo este periodo como la etapa fundamental para afianzar los aprendizajes para la vida, siguiendo los paradigmas de Fröebel y Vygotsky, y también proporcionar espacios que resguardan la seguridad del niño y la niña, ateniendo desde la afectividad para llevarlos hacia nuevos aprendizajes. En esta línea, la definición de Educación Parvularia interpreta estos paradigmas:

La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y

aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (DFL N°2, 2009)

Por otra parte, las Bases Curriculares de Educación Parvularia sostienen que la labor de la Educación Parvularia comprende al propósito de favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral con respecto a aquellos aprendizajes relevantes y significativos en los niños y niñas, apoyados en la familia y en su rol primordial como primera institución educadora. Este desarrollo integral comprende particularmente al desarrollo de actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, comprendiendo etnicidad y culturalidad, además de la religiosa y física (BCEP, 2018).

Considerando la Educación Parvularia como el primer nivel del sistema escolar, es importante que como agentes educativos activos tengamos las herramientas para el reconocimiento de estas brechas originadas por la discriminación y el racismo y, aún más, microracismos a los cuales los niños y niñas pueden verse expuestos durante su formación. Los microracismos, entendidos como “expresiones cotidianas y sutiles encaminadas a perpetuar discriminaciones étnicas” (Martínez *et al.*, 2018). La peligrosidad de que estas líneas de pensamiento discriminatorias continúen fomentándose de manera no intencional hasta el punto en que sean internalizadas y reproducidas por los párvulos en formación, afectando el desarrollo emocional del niño y niña, en su educación, su socialización e identidad, lo que tendría repercusiones en su crecimiento y en su interacción con el entorno, comprenden el motivo principal de nuestro interés por develar discursos microracistas naturalizados por agentes de la pedagogía.

Si pensamos en la intolerancia, donde la discriminación en todas sus formas cimienta sus bases, Mills (en Tapia Adler, 2020) reflexiona acerca de que la intolerancia corresponde a algo que debe ser enseñado cuidadosamente cuando

lo que se busca es instaurar un odio justificado hacia un colectivo en particular, donde los ejemplos históricos más relevantes de intolerancia son el antisemitismo durante la Alemania nazi, donde a los niños en edad escolar se les daba incluso consignas que recitar contra el pueblo judío; y más reciente el sistema de segregación racial en Sudáfrica y el apartheid israelí.

Sin embargo, cuando estas consignas de intolerancia son sutiles y las brechas culturales no permiten la identificación temprana, es fundamental que se implemente un sentido de detección dentro de la comunidad educativa, comprendiéndose no sólo educadores y educadoras de párvulos, además de técnicos y técnicas, llegando incluso a profesores de educación básica, nivel donde se origina un vínculo para con la educación parvularia a lo que será una posterior escolarización, sino que también las familias en su completo, y que la futura generación de profesionales de la educación sea capaz de implementar prácticas antirracistas.

La comprensión de los efectos que tiene en la primera infancia el no reconocimiento al racismo y a los microracismos que pueden surgir y que, en una sociedad que culturalmente no reconoce sus prácticas intolerantes, desde personas no racializadas y no originarias hacia la comunidad afrodescendiente e indígena, considerando el contexto actual en donde cada vez las salas cunas del centro del país suben sus porcentajes de hijos e hijas de ciudadanos y ciudadanas migrantes, comprende el foco de la presente problemática. Siendo importante el reconocer que, como se señala en Stang-Alva et. al (2021) inclusive de manera histórica, donde ha existido una fuerte presencia de alumnado peruano y boliviano en las aulas de clases del norte de nuestro país, esencialmente en el sector público, no se haya puesto énfasis en el reconocimiento e identificación de estas prácticas potencialmente dañinas.

Buscamos, por sobre todo, contribuir con el surgimiento de lineamientos orientadores para que los y las educadores de párvulos, así como técnicos/as en

educación, puedan dialogar con las familias y crear un espacio seguro, dialogante y concordantemente no racista. Estudiar además los posibles significados que estos racismos y microracismos pueden generar en una sociedad, cada vez más multicultural y cada vez más expuesta a otras realidades culturales. Más aún considerando el rol de la Educadora de Párvulos, así como de aquellos agentes educativos en contexto Jardín Infantil como clave en la repercusión de estos modelos.

Recalcando en la relevancia que tiene la creación de estos espacios para los niños y niñas, en que es necesario deshacerse o evitar esta lógica racista y colonialista, pues niega la importancia de las minorías y las diversidades. Es importante para la Educación Parvularia y sus profesionales, crear lógicas no discriminatorias que respondan a una educación intercultural e inclusiva. Así, preguntarse sobre prácticas racistas y microracistas en el jardín infantil y en la escuela implica observar e indagar en los adultos y adultas con los que interactúan los niños y niñas en esta institución educativa. Y es desde allí que surge nuestra pregunta de investigación.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existen representaciones racistas y microracistas en Educadoras/es de Párvulos y Profesoras/es de primer ciclo de Educación Básica, de Santiago y Rancagua?

OBJETIVOS

Objetivo general

Develar si existen representaciones racistas y microracistas en las educadoras/es de párvulos y profesoras/es de primer ciclo de educación básica de Santiago y Rancagua.

Objetivos específicos

1. Conocer el discurso de las educadoras/es de párvulos y profesoras/es de primer ciclo de educación básica sobre infancias originarias e infancias migradas.
2. Describir la concepción de interculturalidad / multiculturalidad desde la perspectiva de las educadoras/es de párvulos y profesoras/es de primer ciclo de educación básica.
3. Conocer cómo abordan pedagógicamente educadoras/es de párvulos y profesoras/es de primer ciclo de educación básica la presencia de infancias originarias y migradas.

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

Datos demográficos y cobertura educativa

Desde el año 2013 al año 2015 la población extranjera aumentó en más de un 30% llegando a constituir un 2,7% dentro de la población chilena, provocando un aumento de un 3,5% de la matrícula escolar del sector municipal (Centro de Estudios, MINEDUC, 2018) y es que, debido a la accesibilidad de ésta es en donde más recurren estudiantes extranjeros/as. (Véase Figura 1).

Tabla 1. Proporción alumnado chileno, extranjero y nacionalizado matriculado.

Año	Chilenos	Extranjeros	Nacionalizados	Total
2015	3.517.269 (99,1%)	30.625 (0,9%)	951 (0,027%)	3.548.845 (100%)
2016	3.489.814 (98,3%)	61.086 (1,7%)	49 (0,0014%)	3.550.949 (100%)
2017	3.480.739 (97,8%)	77.608 (2,2%)	47 (0,0013%)	3.558.394 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al país de origen, en 2015 prácticamente uno de cada tres individuos extranjeros provenía de Perú, lo que se ha mantenido relativamente estable desde la medición del año 2013. No obstante, personas de otras

nacionalidades como Bolivia, Venezuela, Haití y Ecuador han aumentado su presencia en Chile.

Según CASEN 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social, 2016) la Región Metropolitana (RM) Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta agrupan el 84% de toda la población extranjera presente en Chile. Para el año 2006 1% de la población chilena era extranjera, y para el año 2015, esta subió a 2,7%, de los más altos incrementos en un periodo tan breve.

Centrándonos en la zona central de Chile, en la RM hay ciertas comunas que concentran la mayor cantidad de estudiantado extranjero: Independencia, Santiago Centro, Recoleta y Estación Central, por lo que en sus establecimientos educacionales la matrícula es mucho más alta que en las otras comunas y es urgente un reconocimiento de la educación no racista en todos los niveles como necesidad territorial. Pues se ha demostrado que “el territorio es un factor clave en los procesos de integración que viven las personas y comunidades migrantes en Chile” (Pavez-Soto, 2017, pp. 613).

De este 3,5% de matriculados en el sector público, de acuerdo a datos obtenidos en 2018, un 10% de ellos/as se encuentran en el nivel de Educación Parvularia y son extranjeros o hijos/as de extranjeros. La población extranjera en su mayoría son jóvenes adultos/as que vienen a Chile en busca de trabajo, cuando estos tienen hijos/as nacen con la nacionalidad chilena y se convierten posteriormente en estudiantes de jardines infantiles. “En el tramo de edad de 0 a 5 años, se puede apreciar que los individuos de estas edades abarcan el 8% de quienes nacieron en Chile, en comparación con el 4% de las personas extranjeras” (Centro de Estudios, MINEDUC, 2018) lo que hace mucho más difícil el análisis de información estadística, pues son cada vez los niños y niñas que portan ambas nacionalidades, las de origen de sus padres y madres, además de la chilena. Se consideran a estos niños y niñas como chilenos, pero no son considerados socialmente como tal debido a la naturaleza migrante de sus familias. Es ahí

donde surge la contraposición entre la cantidad de niños y niñas extranjeras, con la cantidad de niños y niñas discriminadas.

En relación, por tanto, acerca de la proporción de estudiantes extranjeros para con los chilenos independiente de si estos últimos cuentan con una doble nacionalidad o ascendencia extranjera, para el año 2017, con una matrícula total de 191.137 estudiantes, JUNJI contaba con un 98,9% del total de estudiantes que correspondían a niños y niñas chilenas, mientras que sólo un 1,1% contemplaba a aquellos estudiantes de nacionalidad extranjera (JUNJI, 2017). Por otra parte, para el año 2018 y con un total de matrícula en los niveles de Educación Parvularia de 119.502 estudiantes, MINEDUC contaba con un 93,9% del total de estudiantes que comprendían a niños y niñas chilenas, en tanto sólo un 6,1% contemplaba a los párvulos con nacionalidad extranjera (MINEDUC, 2019); siendo notoriamente más alto que el año anterior de acuerdo a los datos de JUNJI.

Sello “intercultural” en Jardines Infantiles.

Para la Junta Nacional de Jardines Infantiles se entiende por interculturalidad el diálogo entre culturas, lo que significa un respeto y conocimiento mutuo de las diferencias, donde este diálogo en respeto no sólo profundiza en la democracia, sino que contribuye a la formación de una sociedad más armónica, sin exclusión, donde todos y todas tienen cabida. Entienden que quienes se eduquen en interculturalidad, aprenderán a valorar los conocimientos de aquellos que les son cercanos, y a enriquecerse como sujetos tanto individuales como colectivos (JUNJI, 2008).

Respecto a las escuelas con enfoque intercultural, este se presentaba como un instrumento que daba cuenta de la realidad de los pueblos originarios existentes en el contexto nacional, proponiendo orientaciones pedagógicas tanto para los establecimientos como para los y las agentes educativas, lo que se materializaba en los centros educativos como un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (comprendido como PEIB) en escuelas que contasen con

Niveles de Transición, donde el trabajo se limitaba a la implementación de experiencias de aprendizaje centradas en los contenidos sobre pueblos originarios de Chile (MINEDUC, 2014) dejando el resto de culturas diversas, como afrodescendiente, extranjera, migrante, entre otras, fuera de este enfoque intercultural.

Este Sello Intercultural en las instituciones educativas, por tanto, viene a suplir las falencias explicitadas anteriormente, complementándose además en algunas comunas del país con el denominado Sello Migrante, el cual fortalece el trabajo de las escuelas al ser otorgado por el Estado de Chile a aquellas comunas que realicen medidas de acción positivas para con la población migrante, siendo la educación una importante arista dentro de estas.

Entendiendo las concepciones de raza y etnia desde su implicancia para con la sociedad ante significados tanto biologicistas como culturales, se abordará a continuación la comprensión de cómo la identificación y clasificación dentro de lo que significa ser parte de una minoría afecta a este sujeto colectivo migrante, propenso a prácticas racistas y microracistas, así como también de carácter xenófobo y discriminatorio, ante una sociedad fundada con bases colonialistas y que pretende solucionar dichas aversiones desde la multiculturalidad e integración en lugar de otorgar respuestas inclusivas, las cuales corresponderían a una sociedad intercultural y, por tanto, una educación en interculturalidad. Se ahondará, entonces, en cómo esta educación decolonial pretende poner fin a la hegemonía de la colonialidad, presentando finalmente esta propuesta de una educación antirracista en base a la aceptación de a quien se ha catalogado como otredad desde este sujeto autodenominado original.

Raza, Etnia y Minoría

Desde el siglo XVIII el concepto de raza se ha desarrollado como sistema de diferenciación y jerarquización de la especie humana en base a sus características físicas, sociales y de origen, y que justificaban la discriminación y la esclavización

de ciertos grupos étnicos. Esta predeterminación pseudo-biológica, sustentada en base a fenotipos y características morfológicas, genera la idea de que la especie humana está dividida por “razas”, concepto actualmente refutado mundialmente pues desde los años 60s, desde la antropología, se considera la ideología racista como una “construcción social” en función de la jerarquización del poder, concluyendo finalmente que existe una sola especie: la raza humana (ONU, 2001). Es por ello, que el concepto de “raza” debe de ser entendido a la luz de la historia y referente a las relaciones sociales en que conviven los propios seres humanos (Bolis y Torres-Parodi, 2007) siendo entonces de ayuda ante la distinción de discriminaciones para con grupos vulnerables, también entendidas como minorías, como es el ejemplo del hombre blanco ante el hombre negro (Caponi, 2020) impuesta por colonizadores para diferenciarse de los conquistados, lo que suponía una diferencia en la estructura biológica donde el primero puede ejercer y ha ejercido una superioridad histórica que prevalece en el tiempo, basado en la naturaleza, “en otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (Quijano, 2014, pp. 779). A pesar de que el concepto de “raza” ha sido discontinuado, sus consecuencias siguen presentes en nuestro día a día en forma de discriminación y jerarquización en base al fenómeno social: el “racismo”.

Por otra parte, para el caso de la etnicidad, esta se refiere a la identificación de un colectivo humano extenso, a partir de un pasado en común con antecedentes históricos compartidos, así como también de una lengua, símbolos y/o leyendas propias de la cultura (Bolis y Torres-Parodi, 2007); siendo fundamental el comprender que las distintas culturas son híbridas y que se encuentran en constante cambio, esto como contraparte a que se tienda a usar al concepto como un sinónimo de nacionalidad cuando es posible encontrar múltiples culturas dentro de una misma nación (Riedemann, 2016) siendo entonces un indicador erróneo de similitud. Como raza/etnia, entonces, es importante comprender ambos términos con significaciones culturales en lugar de

biologicistas, desde la base que como *raza humana* todos los seres humanos nacen en igualdad de condiciones con referente a sus derechos, siendo sus diferencias remarcables meramente culturales.

Y ante aquellos grupos que pertenecen a una minoría, según la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2010) no existe una definición que haya sido internacionalmente acordada para con el término, puesto estas contemplan una diversidad demasiado amplia para que se permita una descripción exacta. La ONU subraya que la existencia de una minoría es una cuestión de hecho y, por tanto, su definición debiese contemplar factores objetivos, como la existencia de una etnia, religión o lenguaje compartidos entre grupos relacionados entre sí; así como factores subjetivos, donde el grupo de personas a quienes se trata de identificar se sienten parte de esta minoría, teniendo entonces una identidad colectiva que le representa y hace partícipes.

Discriminación, Racismo y Microracismo

Desde la década de los 90's la inmigración en Chile se vio destacablemente aumentada y visible debido a la llegada de ciudadanos/as tanto latinoamericanos/as como caribeños/as, lo que provocó cierto estigma en ciudadanos de países específicos (tales como Perú, Bolivia, Colombia, República Dominicana, Ecuador y Haití) esto provocado por las diferencias fenotípicas en relación con los chilenos. (Tijoux, 2016; Ambiado y Tijoux, 2020).

A pesar de no haber una definición internacional para el sujeto "migrante", la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019) lo comprende como un término genérico para todo aquel que se traslade fuera de su lugar de residencia habitual, siendo esta persona movilizada tanto dentro como fuera de su país de origen, a modo temporal o permanente, independiente de las circunstancias y/o razones para realizar dicho traslado. Además, "constituyen un grupo particularmente vulnerable, cuyos derechos no sólo como trabajadores sino también como seres humanos son sistemáticamente violados" (ONU, 2001) siendo

generalmente objetos de actos discriminatorios ante prácticas xenófobas y/o racistas hacia su persona o colectivo.

En Chile, la notoriedad en cuanto a la migración en cuestiones educativas se ha visto fuertemente afectada debido al alza de la población migrante durante los últimos años, aumentando en algunos casos en más de un 50% referente a años anteriores (INE, 2020). Dentro de las diferencias culturales entre la sociedad chilena y las sociedades migrantes vinculadas a la primera infancia, están las prácticas de crianza. Donde en la sociedad chilena existen múltiples creencias acerca de lo que define el seno familiar, siendo la figura de la mujer materna, siempre el centro de esta, ya desde la época colonial donde existió una responsabilidad monoparental respecto a la crianza de los hijos por parte de las mujeres indígenas que tenían hijos e hijas de padres españoles, en una época donde particularmente también surge esta educación centrada en el hombre blanco, y que coincide con el concepto de madre que se mantiene en la sociedad hasta la actualidad, de quien no sólo protege y cuida, sino que también entrega un cariño especial. Por otra parte, aquellas crianzas de madres y padres racializados inmigrantes tienden a definirse por la sociedad chilena como inferiores, equivocadas, desfavorables y a mayor diferencia para con el modelo de crianza chileno, más negativo; por tanto, lo que se pretende es “educar” a los migrantes en prácticas de crianza, privándole de las propias para que los comportamientos e interacciones en sociedad de sus hijos e hijas sean considerados correctos (Naudon, 2016).

Los contrastes culturales, sobre todo en conceptos de crianza, intensifican estas prácticas tanto xenófobas como racistas ante comportamientos que se entienden como problemas de conducta en niños y niñas migrantes, en lugar de diferencias culturales que llegarán a “solucionarse” cuando el estudiante se adapte a la norma hegemónica (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

En estos últimos años, la inmigración comienza a verse como una “problemática” desde el discurso político del gobierno y los medios de comunicación (Stefoni, 2019) lo que genera que el discurso público internalice

estereotipos, estigmas y poca tolerancia frente a estos procesos y a las personas migrantes (Dammert, 2017) así generando una dualidad entre “nosotros/ellos” que refuerza estas prácticas xenofóbicas, pero también racializa el proceso migratorio, generando un neo-racismo, el cual deja ser en base del color de piel y diferencias biológicas, y pasa a ser en base al origen y la identidad de las personas (Stefoni, 2019) puesto a que este “otro” se ve “representado como una amenaza a la identidad nacional que puede decantar en brotes de xenofobia y racismo o ser caldo de cultivo para retóricas populistas nativistas y nacionalistas” (p. 53).

Las ideologías racistas posibilitan puntos de vista de valoración según lugar de procedencia, como visas que promueven la migración de “países desarrollados”, según el orden mundial, marcado por el capitalismo y el colonialismo (Ambiado y Tijoux, 2020).

¿Cuáles son las situaciones que los hacen ser sujetos afectados? Como ya destacamos anteriormente, el sujeto de discriminación y racismo deja de ser aquel que se ve diferente, “El racismo moderno o neo racismo construye la alterización a partir de diferencias culturales que se muestran como irreductibles alejando con ello toda posibilidad de encuentro y aceptación entre el grupo dominante y grupos de migrantes” (Stefoni, 2019, p.5) lo que termina por generar una mirada de que el migrante es el culpable de la violencia, es una amenaza a la identidad nacional, que además se convierten en los culpables de problemáticas sociales como son la escasez de empleos, la delincuencia, la precarización y las enfermedades, entre otros (Tijoux, 2016).

El racismo y la discriminación, por lo tanto, no pueden entenderse por fuera del nacionalismo, viéndolo desde la formación histórica del Estado-nación, pues éstos siempre lucharon por la apropiación del territorio para controlar la población y producir una comunidad política que supere las divisiones de clase, y que las nuevas divisiones se arraigan en valores raciales, que requieren a un *otro* para representar la alteridad negada frente a lo *blanco* del imaginario europeo; es importante señalar que el estado de Chile se funda desde la utilización de

diferentes dispositivos que pretendían instruir la idea de un estado de carácter homogéneo, con influencia europea y ensalzamiento de lo blanco-europeo, conduciendo así una continuidad a la alteridad entre culturas y un fuerte desprecio por aquellas desplazadas y de nula influencia, entendiéndose estas como indígenas y, en incluso una menor medida, afrodescendiente (Riedemann, Roessler y Stang, 2019). Es por esto, que en Chile esta alteridad se personifica en el indio y el negro (Tijoux, 2013). Y estas concepciones de raza, entendiendo esta formación histórica acerca del Estado-nación, son palpables en la educación chilena, puesto ésta ha sido originada dentro de este concepto de valores raciales que requieren de un otro para su realización; la educación pertenecía al hombre blanco, europeo y de clase alta (Loncón, 1997) que, negándose a un decolonialismo, se propuso homogeneizar a la figura del *otro*, asimilándole a él mismo puesto se consideraba (y considera) el modelo a seguir. Es por esto que, como se ha señalado anteriormente, las interacciones entre los sujetos pertenecientes a culturas distintas no pueden darse ni lo harán dentro de contextos abstractos, sino que, al estar insertos en la sociedad, lo harán dentro de determinadas jerarquías, estructuras de poder y privilegios (Riedemann, 2016) desde la cultura dominante.

Por otra parte, el concepto “micro” nace por Bonino, psicoterapeuta argentino que observó el machismo en las sociedades occidentales y las formas en que éste se ejerce en un contexto de “sociedad desarrollada” teniendo políticas públicas que protegen a la mujer, los hombres son menos agresivos, y la sociedad tiene tintes de “igualitaria”. A pesar de todo esto, develó que había conductas que se negaban a desaparecer. Se trata del machismo que persiste en el tiempo, es menos agresivo, más sutil, naturalizado, casi invisibles y se encuentra arraigado en conductas de la cotidianidad, a los que denominó “Micromachismos” (Bonino, 2004).

Es entonces, un concepto que se vincularía eventualmente a otros tipos de opresión sistemática, como el racismo, puesto que también se pueden distinguir secuelas de esta discriminación en las estructuras de la sociedad.

Los micro racismos son expresiones cotidianas y sutiles encaminadas a perpetuar discriminaciones por motivos sociales, sexuales y/o étnicos, que atentan contra la personalidad, dignidad e integridad de una persona, dificultando su desarrollo particular y colectivo. Este concepto nace debido a la evolución de los pensamientos y comportamientos que supone el racismo, a causa de la intolerancia social hacia la discriminación directa y la pasividad mostrada por la población al enfrentarse a comentarios peyorativos hacia determinadas personas, sus colectivos y culturas (Martínez *et al*, 2018, p.4).

Debido al modelo educativo chileno basado en las competencias y posibilidades individuales donde se implementan estos programas de igualdad de oportunidades, que se tienden a invisibilizar las desigualdades con las que ingresan a la educación formal, los hijos e hijas de personas inmigrantes, provocando que se vean expuestas a continuos mecanismos de exclusión social que vienen afectando a sus padres, madres y familias producto de su condición de inmigrante (Carrillo, 2016).

La figura del sujeto migrante, por tanto, y desde lo que significa el serlo en territorios con una importante historia colonial – concepto en el cual ahondaremos a continuación, Kymlicka (1996) contempla la diferencia entre colono y migrante desde la posición integrativa frente a la cultura contraria, dado que los colonos no contaban con intenciones de realizar un sincretismo de ninguna índole, sino que, más bien, de reproducir su sociedad original en lo que consideraban una extensión de esta en una nueva tierra. Mientras que el sujeto migrante podría pretender que se le permita mantener algunas particularidades de su cultura étnica, lo que contemplaría un pluralismo cultural, el colono deseaba erradicar y reemplazar. Lo

que significa lo que fue la extinción en contraste con lo que es la integración y aceptación.

Colonialidad

En América Latina, desde la creación de los estados nación posterior a la independización de los mismos, el “nacionalizar”, el otorgar de un nombre y una serie de rasgos identitarios, ha significado el deseo, por sobre todo político, de homogeneizar, de invisibilizar las particularidades culturales que componían el territorio en una etapa pre-colonial – y sin embargo, con sesgos claramente coloniales –, traduciéndolas hacia agentes folclóricos que hacen posible el presente pero que, ante la instauración de una superioridad e inferioridad entre unos y otros, estos se diluyen y terminan siendo parte de este grupo de alteridades inferiorizadas (Bengoa, 2003; Diez, 2004; Segato, 2007; Tijoux, 2013 en Riedemann, Roessler y Stang, 2019). Es por ello, que la discriminación y exclusión de estas comunidades en el Chile actual proviene desde la formación de estas identidades nacionales – qué significa el ser chileno –, y que evidencian la dificultad que ha tenido el país para reconocerlas (Aguirre, Riedemann, Stefoni y Stang, 2019); y es que a los chilenos, de manera tradicional, se nos ha enseñado que pertenecemos a un país homogéneo, que comprende una sola nación con una sola lengua, lo cual, evidentemente, no se corresponde con la realidad (Riedemann, 2016).

En nuestro país, la necesidad del estado por pedagogizar y de instaurar un establecimiento como la escuela a modo de institución que, por sobre todo, nos ha de civilizar; en una primera instancia, comprende una regulación de la cultura con respecto a qué se considera étnico dentro de este nuevo concepto de estado nación, donde se buscaba, y se busca, tener control por sobre el discurso intercultural (Lepe-Carrión, 2018) y que responden al pensamiento de dominación instaurado previamente en el inconsciente colectivo de aquellos estratos sociales más altos.

La naturalidad de esas conductas discriminatorias basadas en la estigmatización y marginación de las culturas, se generan, efectivamente, desde la colonia. Este concepto de cultura hegemónica está cimentado en una noción de jerarquía social, donde se pretende que, mediante la educación, y centrándonos en nuestra área en particular a los niños y niñas, se les desprenda de sus particularidades para acercarlos a este nivel que sólo reconoce el aprendizaje de lo cognitivo (Assael en López, 2013) y que les despoja de todo aquello que la Educación Parvularia pretende potenciar y desarrollar, como es el respeto y aceptación por la diversidad social, incluyendo así tanto religiosidad como cultura y, particularmente, raza. La escuela se transforma, entonces, en un espacio de producción de elementos funcionales al discurso dominante (Lepe-Carrión, 2018) donde es importante señalar que, a pesar de que la inclusión del alumnado indígena, legalmente, debiese haberse originado a comienzos del siglo XX con la ley que señalaba la obligatoriedad de la educación primaria, el discursos que les define como subalternos se mantiene incluso en aquellos programas que han buscado reparar ésta brecha –como el reconocido Programa de Educación Intercultural Bilingüe–, definiendo el propósito como una preparación para su desenvolvimiento adecuado en la sociedad (Ley 19253, 1996). La hegemonía que se ha instaurado puede comprenderse entonces en educación como el proceso de dirección ideológico (o político) que pretende una apropiación preferencial ante otro, un subgrupo que este dominante ha decidido catalogar de inferior (García, 1984).

La colonialidad del poder, entendida por Quijano (2004) apunta a la permanencia conflictiva de la relación y dominación colonial, donde se determina por una estructura de poder, una jerarquía racial y sexual, que pone al hombre blanco en la cima, y a los indios negros en peldaños finales. Esto parte de los intereses del capitalismo y determina todos los ámbitos de la vida, la que es particularmente evidente en el sistema educativo (Walsh, 2008).

“El racismo, en la medida que se hace cotidiano y se vuelve parte del sentido común, naturaliza la violencia que los adultos terminan considerando prácticas comunes, normales” (Tijoux, 2013, p. 299) lo que se transmite a las infancias y las discriminaciones raciales llegan a aparecer dentro de la Educación Parvularia, no sólo desde los niños y niñas, sino también desde las mismas educadoras y educadores que han naturalizado estas actitudes y comportamientos en sus formas diarias de comunicarse, las que pueden ir con o sin intencionalidad, que se transfigura y camufla en “prejuicio sutil” (Meertens y Pettigrew, 1997) generando así nuevas formas de discriminación cotidianas como el microracismo (Rojas, Amode y Vásquez, 2015).

Y es que desde el discurso identitario que se ha construido y reproducido a partir del sistema escolar, comprendiendo tanto currículo como prácticas, así como también a los docentes y las distintas normativas, se ha procurado mantener la idea de un país que resulta intrínsecamente homogéneo en términos culturales (Aguirre, Riedemann, Stefoni y Stang, 2019).

Es importante realizar la distinción, sin embargo, de lo que es el sentimiento de lealtad hacia el Estado – entendido como patriotismo –, de la identidad nacional que cualquier individuo pueda identificar al sentirse parte y al encontrar un sentido de pertenencia para con un grupo nacional. Que ambos conceptos puedan ser entendidos como distintos es clave para comprender por qué grupos originarios, que fueron integrados a naciones emergentes durante procesos de colonización, puedan sentirse parte de un grupo nacional más no presentar lealtad a la institución del Estado (Kymlicka, 1996).

Como sociedad latinoamericana y, fundamentalmente en Chile, la educación desde la colonialidad se ha ejercido sistemáticamente como una lógica de jerarquización, dominación y segregación con la imposición forzada de determinados sujetos, prácticas y, sobre todo, saberes por sobre otros, quienes han sido históricamente minimizados (Díaz, 2010). En este punto, se vuelve

fundamental una educación decolonial como un proceso de resistencia y contraparte, la cual implica una postura crítica que se cuestiona aquellas prácticas, lógicas y significados en pos de deslegitimarlos para asumir una comprensión crítica de la historia en la cual la educación ha cimentado sus bases, reposicionando prácticas educativas que han forjado sus bases desde el eurocentrismo, esperando dismantelar este andamiaje conceptual colonial (Op. cit).

Walsh (2007) basada en los cimientos de la pedagogía crítica de Paulo Freire, apuesta por una pedagogía decolonial. Donde dice que, para tomar un vuelco decolonial del conocimiento y educación, requiere tomar con seriedad las contribuciones de historias locales y epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas, “aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social-política transformadora, la conciencia en-oposición, pero también la intervención incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida” (p. 34).

La educación decolonial, por tanto, se entiende como aquella construida desde la contrahegemonía, la cual es capaz de generar sus propias líneas de acción en base a la acción conjunta de comunidades autóctonas, así como movimientos sociales, que por medio del diálogo intercultural pretende transformar esta realidad colonialista al general conocimiento sobre sus propias bases (Vázquez, 2013).

Considerando como racismo cualquier acción y/o expresión verbal ejercida contra un otro ante el manifiesto de la validación de la distinción y clasificación de seres humanos entre “razas humanas” (Riedemann y Stefoni, 2015) el racismo encuentra dos maneras de accionar para ejercer la dominación de un superior ante a quien cataloga como “otredad”. Desde un enfoque biologicista, el racismo se caracteriza entonces por la creencia de esta supuesta distinción entre estas razas humanas ante aspectos físicos supuestamente reconocibles; mientras que,

desde una mirada cultural, el racismo apela, de manera redundante, a las diferencias culturales entre sujetos. Es así, que la “blanquitud” de algunos ante ambos enfoques, en contraste con la “negritud” de otros, necesita ser considerada como el sujeto dominante, surgida ante eventos históricos y políticos determinables (Santiago y Oriel, 2020).

Multiculturalidad e Interculturalidad

Y siendo imposible el pensar la experiencia para con la colonialidad desvinculada de la interculturalidad (Stang-Alva, Riedemann-Fuentes, Stefoni-Espinoza y Corvalán-Rodríguez, 2021) es que entendiendo a esta última y a la multiculturalidad como conceptos distintos, pero, y sin embargo, percibidos como similares entre sí, donde la educación en interculturalidad responde a lo que la multiculturalidad expone y reconoce dentro de una sociedad cada vez más amplia y variada, pero que además de escruta estas diferencias las trae a la palestra.

Dietz (2009) distingue la multiculturalidad como el hecho de reconocer estas remarcadas diferencias, basándose en un principio de igualdad y diferenciación, entendiéndose así a la multiculturalidad como lo proponía Wieviorka (2003) como “una política inscrita en las instituciones, el derecho y la acción gubernamental (o local) para dar a las diferencias culturales un cierto reconocimiento en el espacio público” (p. 17-32) la cual conlleva dos aristas explicadas por el autor, donde existen tipos de multiculturalidad definidos por las necesidades y modelos de funcionamiento de cada Estado Nación; por una parte, el multiculturalismo que pretende reconocer las tradiciones, lenguas e historias particulares de los migrantes se entiende por el de una política de integración, donde no existe una inclusión como tal pero sí una consideración por las diferencias en pos del respeto por las mismas; por otro lado, aquel que se define como “estallado” no sólo define como inferior a este “otro”, sino que sus soluciones de integración responden a

extender la brecha social, entregando herramientas que pretenden despojarle de su identidad al tiempo en que se definen como “mejores oportunidades”.

Es así, que la interculturalidad más allá de este reconocimiento habla de la coexistencia entre diferencias, cimentadas en un principio de libre interacción positiva, lo cual “implica procesos de reconocimiento mutuo entre las culturas, ya sea entre culturas minoritarias o dominadas y entre éstas y la cultura dominante en el seno de una sociedad” (Op. cit). Educacionalmente, entonces, no basta con reconocer las diferencias culturales, sino que trabajar en una coexistencia entre las mismas, sin distinción de ninguna índole ante la labor para con los estudiantes (ya sea esta religiosa, de idioma o raza, entre otras). La interculturalidad contemplaría, entonces, una aproximación transversal que, en su vertiente más crítica, permitiría deconstruir las nociones homogeneizantes, monoculturales y asimilacionistas sobre las cuales ha estado instaurado el sistema escolar chileno tradicionalmente (Aguirre, Riedemann, Stang y Stefoni, 2019).

Walsh (2008) concibe las diferencias entre la multiculturalidad y la interculturalidad desde la decolonialidad. Mientras que la multiculturalidad reconoce la diversidad cultural en pos de la producción y administración de estas diferencias volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo. Por ejemplo, en Chile, los empleadores reconocen que una de las razones por las que contratan trabajadores extranjeros/as es porque les pagan menos. Son empleos precarizados, muchas veces sin contrato y por lo tanto sin derechos laborales, ni protección social, donde cada beneficio laboral es a voluntad del empleador. Este formato de trabajo precario responde a las lógicas neoliberales en donde la migración es vista como positiva mientras que la sociedad receptora se aproveche económicamente de éstos fenómenos.

Si distinguimos entonces la interculturalidad como aquel horizonte utópico que se ve necesitado de un proceso permanente de comunicación y diálogo (Beniscelli, Riedemann y Stang, 2019) contrario a la multiculturalidad que, como

se ha establecido anteriormente, sólo se encarga de reconocer aquellas diferencias entre culturas, minorías, razas, etnias y otros; es importante hacer énfasis en lo que se ha reconocido recientemente como una interculturalidad crítica, la cual no parte desde esta base multiculturalista donde se pretende reconocer la diversidad, sino que desde una base colonialista-estructural (Walsh, 2011; en Aguirre, Riedemann, Stang y Stefoni, 2019) la cual desde una postura mucho más política pretende, y que involucraría el proceder en múltiples direcciones, producir cambios esencialmente sociales desde lo mínimo a lo macro (Aguirre, Riedemann, Stang y Stefoni, 2019).

En síntesis, la interculturalidad es un concepto que va más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad, es más bien un proceso sobre entender que “el conocimiento no es uno y universal, sino que está marcado por la diferencia colonial” (Mignolo, 2015, p. 201) y es también un proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas, en donde la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad de las relaciones entre estas culturas en pos de la colonialidad, se vean radicalmente transformadas desde las instituciones, las estructuras y relaciones de la sociedad, y que también se vean afectadas en su carácter monocultural, hegemónico y colonial.

Asimilacionismo, Integración e Inclusión Educativa y Educación Antirracista.

Sáez (2006) define el asimilacionismo como “un proceso de sometimiento y adaptación de los grupos minoritarios a los grupos y culturas mayoritarias. En el caso extremo, se exige la renuncia a la propia cultura del que va a ser asimilable de forma que potencie todas sus capacidades para adaptarse a la nueva sociedad en la que quiere vivir”. Estas asimilaciones son requisito para que las personas migrantes puedan integrarse en la sociedad receptora, pues la hegemonía cultural es la norma.

De acuerdo a esto, las personas migrantes viven un proceso que puede entenderse como aculturación durante su adaptación a estas nuevas sociedades que difieren de sus propias etnicidades, la cual definida como los cambios culturales resultantes del contacto directo e intenso tanto personal como colectivo con distintas culturas (Fernández, Gómez-Fraguela, Luengo, Romero y Villar, 2010) resultan en procesos que pueden ir desde la integración y el reconocimiento por la nueva cultura en un intento de pertenecer y encajar, recordando que nuestras identidades étnicas resultan en un contraste notorio ante la exposición a una particularmente distinta, hasta la marginación de la propia, ya que se le ha considerado extraña, impropia e incluso equivocada.

Es así, que definido como un conjunto de herramientas educativas que responden a la educación de estudiantes que requieran prácticas educativas especiales (Infante, 2010) el concepto de integración educativa nace como una solución a aquellas necesidades de estudiantes que tendían a corresponder tanto a discapacidades (de carácter tanto físico como psicológico) como a trastornos del lenguaje, todos aquellos tratados fuera de la institución educativa con profesionales estrictamente de la salud (como kinesiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros) sin relación con el profesorado ni el establecimiento educacional de manera directa; sin embargo, actualmente y ante la fuerte notoriedad para con el alumnado que responde a otras culturas en aspectos tanto étnicos como raciales, la integración educativa se ha convertido en la solución errónea que se plantea para el reconocimiento de estas diferencias dentro del ambiente escolar.

Como contraparte, la inclusión educativa no sólo reconoce estas necesidades particulares ante situaciones de discapacidad, sino que se posiciona desde el reconocimiento de un otro al que, no habiendo tenido el privilegio de participar en espacios que le pertenecen por derecho debido a estas diferencias u otras, tanto de carácter cultural, étnico y/o racial; se busca aproximarse a estos espacios regulares construidos social y culturalmente como centros (Infante, 2010). Es así,

que cuando planteamos el concepto de inclusión educativa también la entendemos como una de las bases para la calidad en educación, entendiendo que la educación de calidad ha de ser un derecho universal (Duk y Echeita, 2008) y, por tanto, en contraste a lo comprendido como integración, con ella no sólo estamos reconociendo las diferencias que se le asocian a aquello que hemos denominado como otredad, sino que le hacemos parte valorando las mismas en lugar de sólo señalarlas.

La educación antirracista, entonces, surge como una respuesta ante cada manifestación particular de racismo para con las escuelas y espacios educativos, siendo definida como una iniciativa pedagógica orientada a transmitir conocimientos y habilidades para combatir no sólo el racismo, sino que también la xenofobia y la violencia sistemática. Esta pone énfasis en que tanto las escuelas como salas de clases no sean espacios neutrales o a-políticos, comprendiendo al racismo como una forma de dominación política y que, por tanto, cada forma de educación antirracista deba comprenderse como educación política, dando espacio a la creación de una atmósfera entre alumnos de confianza y aceptación (Op. cit).

Es de suma importancia, por tanto, que en nuestro país se avance a la menor brevedad posible hacia una educación con tenga en cuenta no sólo el contexto migratorio (Corvalán, Riedemann, Stang, Stefoni, 2018) sino que también, étnico y racial; y que la incorporación de los mismos tenga cabida dentro del entendimiento por la interculturalidad de manera pertinente, tanto para la cultura que se establece como dominante, como para aquellas que se han incorporado al contexto educativo.

Finalmente, la conformación de contenidos para con el presente apartado de antecedentes de índole teórico presentó, en una primera instancia, los datos demográficos para con las infancias tanto migradas como originarias, demostrando cómo su alta presencia en las instituciones educativas exige una

visibilización para con las prácticas pedagógicas ejercidas en su educación; esto, estrechamente relacionado con el Sello Intercultural que cada escuela ha de otorgar a su establecimiento. Con respecto a los apartados con conceptos desde raza hasta minoría, es fundamental el entender cómo tanto lo que significaron los procesos de colonización, así como de asimilacionismo, forjaron estereotipos, prejuicios e imaginarios más tarde abordados en los estudios para con el racismo y, más recientemente, microracismo. Y el comprender como una solución a estas nociones tanto a la inclusión educativa como a una educación antirracista es clave para el análisis de la presente investigación.

DISEÑO METODOLÓGICO

Paradigma cualitativo.

El paradigma metodológico elegido para la presente investigación es el cualitativo, en donde la ventaja de éste es su visión subjetiva, orientada a la exploración y descripción de la realidad en su naturaleza dinámica (Briones, 1994). Es así entonces, que el paradigma cualitativo nos ayudó a comprender los fenómenos sociales a través de la producción de datos descriptivos, es decir, tanto de las palabras como en las conductas observables de las personas en la vida social (Taylor & Bogdan, 1984). La esencia de este paradigma nos llevó a deducir desde el discurso de las participantes, es decir, los datos hacia los conceptos, como lo es, por ejemplo, el entender que la Lógica Colonial, cimentada en las bases de lo que es la educación en Chile, es parte importante del contexto en que se envuelve esta realidad afectando de distintas formas, lo que nos ayuda a comprender las conductas observables; y es que es fundamental el concebir al sujeto –participante de la muestra– como quien no sólo conoce y comprende su entorno sino que actúa en este y, por tanto, es constructor y productor de discursos subjetivos (Gurdián-Fernández, 2010) basados en sus experiencias para con el mundo que habita el cual, como se indicó anteriormente, comprende una naturaleza dinámica expuesta al cambio constante.

Entendiendo al conocimiento cualitativo como aquel que opera como escucha investigadora del habla investigada (Canales Cerón, 2006) es que este paradigma se adecúa a nuestro problema de investigación, el cual interactúa directamente con los discursos de las agentes educativas, como sujeto primario, sus significaciones y concepciones, las que deben ser analizadas tomando en consideración sus contextos y realidades, tanto desde la pedagogía como desde la trayectoria educativa para con su trabajo.

Investigación exploratoria.

Este estudio no pretende ser concluyente, sino que el objetivo es develar ciertos discursos para generar datos que constituyan la base para investigaciones más precisas y trabajos a futuro. Entendiendo que los estudios exploratorios se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, es este el carácter de nuestra investigación la que tiene el propósito de entregar saberes iniciales sobre el discurso de profesionales de la educación infantil desde la experiencia de las mismas agentes, ocupando una muestra acotada en busca de datos que nos entreguen una base y generen lineamientos claros para futuras investigaciones (Canales, 2006). Por ejemplo, la lectura ha develado variadas investigaciones respecto al racismo en la educación, mas no en contexto de Primera Infancia ni la existencia de los micro racismos en agentes educativos de Educación en Primera Infancia. Hay pocos trabajos hechos respecto a primera infancia migrante como es el texto de Naudon (2016) donde se analizan significancias de educadoras de párvulos, profesionales y técnicos/as respecto a la crianza que ven en las familias inmigrantes del centro educativo, pero no hemos encontrado un trabajo que hable directamente de las significancias de las educadoras/es y técnicos/as hacia los mismos niños y niñas como sujetos, es por esta estrecha base desde la que trabajamos en encontrar un fundamento más concreto, algún concepto que nos guíe en la investigación (McMillan & Schumacher, 2006) sobre el fenómeno social que es el racismo en la primera infancia, lo que nos ayude a responder a las temáticas más cruciales en primera infancia.

Diseño de investigación: Estudio de casos.

“En los estudios intrínsecos de casos, la tarea principal es llegar a entender el caso. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión

del caso” (Stake, 1999, p. 71). El estudio de casos debe presentar a las personas como criaturas complejas, en donde la relatividad es un principio importante, y en donde cada lector tiene significaciones singulares. Es por eso que, para develar la existencia o inexistencia de los microracismos, debemos estudiar de cerca las relaciones que se generan en el contexto de la Educación Parvularia, junto con conocer las significaciones, intenciones y reflexiones de un grupo que represente al equipo educativo.

Esto, en una primera instancia, comprendía tanto a Educadoras/es de Párvulos como Técnicas/os en Párvulos. Sin embargo, luego de una resignificación del estudio se optó por tomar, además, a Profesoras/es de Educación Básica. En esa línea, hemos determinado el estudio de caso en profesionales que trabajen en centros educativos de primera infancia, abarcando un rango etéreo de estudiantes entre 0 y 8 años de edad. Esto debido a la importancia de los niveles de transición en esta etapa de desarrollo de los niños y niñas, siendo tanto las Educadoras y Técnicos de Párvulos importantes para el primer contacto de los niños y niñas con la educación, como también las Profesoras y Asistentes de Educación Básica en niveles de 1ero y 2do básico, claves en la continuidad de los aprendizajes que niños y niñas obtienen durante su paso por la Educación Parvularia, lo que también nos dará un contraste entre ambos niveles.

Técnica Entrevista semi estructurada.

Los instrumentos cualitativos, por definición, tienden a la apertura, en el sentido de que no se regulan por cuestionarios limitantes como aquellos que poseen respuestas determinadas, pues el enfoque está en la complejidad de los datos, en la subjetividad de los códigos (Canales Cerón, 2006). “La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Op. cit) a pesar de que podemos asegurar la presencia de algunas preguntas que refieran directamente al racismo y a la comprensión de este por definición, es posible que nos ocurra, al

igual que en estudios anteriores, que las/os entrevistadas/os nieguen adoptar actitudes discriminatorias. Es por ello, que se optó por un medio que permita el desarrollo de la confianza entre entrevistadoras-entrevistadas/os, donde prime un entendimiento mutuo en que se da la libertad de expresión para la indagación de tanto discursos como experiencias.

Según este criterio hemos optado por la entrevista de carácter semi estructurada, debido a su desarrollo más libre es una técnica que nos facilita la manifestación de los intereses, creencias y deseos de las sujetas (Tonon, 2009). Esto, con la ayuda de una pauta, pero de todas formas siguiendo preguntas abiertas que pretenden dar forma a modo de guía –estructura que será compartida con las y los entrevistados– las cuales permitan una discusión más extensa que un simple cuestionario cerrado, podremos develar los discursos reales y la existencia de racismos o microracismos intrínsecos dentro de sus significaciones.

Además, es posible implementarla en un periodo más breve al que comprendería una entrevista en profundidad, considerando las circunstancias actuales de distanciamiento social, y en las cuales ha concurrido la presente investigación, en las cuales es muy difícil encontrar tiempos amplios para relacionarnos y en el cual sea posible disponer del ambiente que se pretende formar entre entrevistadoras y sujetos entrevistados, donde la idea contemple siempre el generar una comunicación dinámica y flexible de manera tal que el entrevistado sea capaz de responder desde su propia lógica comunicativa (Tonon, 2009).

El tipo de entrevista que empleamos tiene 3 temas centrales: Racismo y sus significados propios; Discursos propios en base de sus creencias y experiencias; y finalmente Prácticas pedagógicas. Luego de un par de preguntas motivadoras e introductorias, iniciamos las temáticas que tienen una serie de 7 preguntas amplias, las cuales se van haciendo en una entrevista semiestructurada, en un orden guiado según las respuestas entregadas por las entrevistadas. Esto llevado

a cabo en una reunión individual con cada entrevistada, sea esta presencial o virtual según las circunstancias dispongan, en aproximadamente 45 minutos a 1 hora de duración.

Muestra.

En concordancia a las circunstancias que han persistido con respecto al distanciamiento para con la población, las sujetas invitadas a participar pretenden la representatividad de un colectivo, el cual sería: agentes educativos en estrecha relación con niños y niñas insertos en la Educación Parvularia y primer ciclo de Educación Básica. Se ha optado, por tanto, por una muestra intencionada de agentes educativos que se desempeñan en aula, al contar con una muestra muy pequeña y que, por tanto, nos permitió el seleccionar casos característicos (Otzen & Manterola, 2017); se considera a dos tipos de sujetas que cumplen con esta labor: Educadoras/es de Párvulos, en diferentes contextos educativos (tanto institucionales como con respecto al currículo, entre otros agentes pedagógicos) y Profesoras/es de Educación Básica, respetando el contar con sujetos que se encuentren en distintos contextos tanto sociales como educativos con respecto a la pedagogía que imparten; esto, debido a que ambos tienen un lugar distinto, más en muchos casos ligado, dentro de la educación primaria. Se consideraron, entonces, los siguientes criterios de inclusión:

Criterio 1 de inclusión de la muestra: que tengan en sus aulas, niños y/o niñas migrantes, indígenas y/o afrodescendientes.

Criterio 2 de inclusión de la muestra: experiencia profesional.

Tabla 2. **Muestra y criterios**

Ocupación	Criterio 1: diversidad en sus aulas.	Criterio 2: años de experiencia profesional.	Cantidad
Educadoras/es de Párvulos	Que tengan en sus aulas niños y/o niñas migrantes, indígenas y/o afrodescendientes	1 – 10 años	2
		10 (+) años	2
Profesoras/es de Educación Básica de primer ciclo.	Que tenga en sus aulas niños y/o niñas migrantes, indígenas y/o afrodescendientes	1 – 10 años	1
		10 (+) años	1

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos.

Para el análisis de resultados del presente estudio se utilizó el método de teorización anclada, el cual se haya sujeto al discurso de los participantes y, por tanto, describe e interpreta el habla de los sujetos, todo desde un proceso de, entre otros niveles, codificación, conceptualización y categorización de los resultados obtenidos. Corbin y Strauss (1990) presentan estos diferentes procesos

desde la más estricta metodología, donde se ha de proceder de manera precisa y pauteada para el posterior análisis, mientras que Mucchielli (2007) establece que es apropiado que el investigador proceda dejando de lado todo conocimiento previo que este tenga del tema, esforzándose, por tanto, en definirse como a-teórica.

Para esta investigación, se desarrollaron los niveles de Codificación, utilizándose la codificación abierta, que permitió a las investigadoras mayor libertad para identificar códigos similares y, a la vez, fragmentar codificaciones desde el análisis de nuevos datos, como la comparación de las entrevistas realizadas; Conceptualización, donde estas codificaciones fueron agrupadas dentro de una serie de conceptos en los cuales los diferentes códigos ya establecidos se consideran relacionados entre sí, ya sean desde lo discursivo, hasta la acción; y Categorización, en donde los conceptos definidos con anterioridad fueron agrupados dentro de categorías, las cuales se encuentran en un nivel de análisis más alto que los mismos conceptos que representan al hallarse relacionadas tanto entre sí como para con los conceptos ya establecidos, permitiendo por tanto un análisis que sigue el proceso investigativo de manera lineal.

En lo técnico, el proceso de análisis de datos fue realizado usando el software Atlas-ti versión 22.

Aspectos éticos.

Con respecto a los resguardos éticos para con los cuales se realizó el estudio en relación a la presente investigación, estos se aplicaron a la muestra –la cual consideró personas únicamente mayores de edad– utilizando un documento de consentimiento informado, el cual aseguraba lo siguiente: voluntariedad en su participación, explicitándose la libertad de detener la misma cuando el sujeto entrevistado así lo deseara; conocimiento de tanto riesgos como beneficios, informando que la investigación había sido diseñada de manera tal que los

entrevistados no fuesen expuestos a riesgos innecesarios, además de advertir que su participación permitiría el contar con información fundamental para develar la realidad de las prácticas que se pretendía estudiar en un posterior análisis; confidencialidad para con la transcripción y uso de resultados, donde se informó de los debidos procesos de transcripción de las entrevistas realizadas, manteniendo en todo momento el anonimato para con las mismas, y de la utilización de tanto grabaciones de audio, archivos que serían guardados en un computador con contraseña y eliminados luego de su utilización en un período no superior a un año; y conocimiento de resultados, donde a los sujetos entrevistados se les informó acerca de su derecho para con el conocer los resultados de la presente investigación, debido a esto, se les solicitó la voluntariedad de otorgar sus datos de contacto dentro del consentimiento informado.

Los datos de contacto de las investigadoras a cargo de esta investigación fueron entregados oportunamente, en pos de facilitar la comunicación para con los sujetos entrevistados ante el surgimiento de dudas, consultas y reclamos para con su participación.

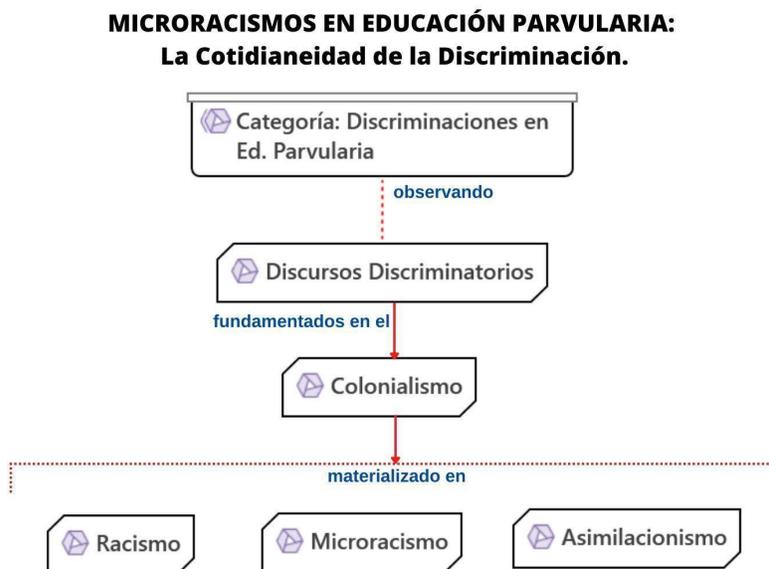
RESULTADOS.

La obtención de resultados para con la presente investigación se realizó desde una serie de procesos que involucraron: la lectura reiterada de los discursos obtenidos desde las entrevistas a las agentes educativas; el proceso de codificación, conceptualización y categorización, utilizando el programa Atlas-ti en su versión número 22; durante el proceso de codificación se obtuvo un total de 338 citas, las cuales fueron agrupadas en 51 códigos; para el proceso de conceptualización, estos 51 códigos previamente establecidos fueron distribuidos en un total de 10 subcategorías; finalmente, el emerger de estas 10 subcategorías permite el levantamiento de 3 categorías de análisis, las cuales corresponden a Discriminaciones en Educación Parvularia, Contexto Institución Educativa y Migración Infantil e Inclusión Educativa.

1. Categoría: Discriminaciones en Educación Parvularia

La presente categoría reúne los discursos acerca de los distintos orígenes de las discriminaciones sistemáticas, desde el período colonial y las bases del mismo hasta un asimilacionismo para con la cultura dominante que desemboca en discursos discriminatorios insertos en el inconsciente colectivo; finalmente, se realiza la distinción para con aquellas discriminaciones pertinentes al estudio desde lo macro, con un racismo evidente, hasta aquellas sutilezas que engloban los microracismos. Esta categoría está constituida por 5 subcategorías que son las siguientes: Colonialismo, Asimilacionismo, Discursos Discriminatorios, Racismo y Microracismo.

Figura 1. Categoría: Discriminaciones en Educación Parvularia



Fuente: Elaboración propia; software Atlas-ti versión 22.

a. Colonialismo

Esta subcategoría representa los efectos de la necesidad colonial por el nacionalizar, por el otorgar una serie de rasgos identitarios a una nación lo cual, en América Latina, comprendía el deseo de desligarse de los rasgos coloniales en busca de alcanzar una particularidad, sin embargo, esta búsqueda de homogeneizar conllevó una serie de invisibilizaciones para con la cultura pre-colonial, y que significó el instaurar una superioridad entre unos y otros donde se define la cultura hegemónica e inferioriza a quien se establece como la otredad (Bengoa, 2003; Diez, 2004; Segato, 2007; Tijoux, 2013 en Riedemann, Roessler y Stang, 2019).

Es por esto, que el discurso de invisibilización para con los niños y niñas, así como también sus familias de orígenes indígenas, es visto como un aspecto

positivo, donde el no poder observar diferencias conlleva una ventaja por sobre otros grupos discriminados, lo que se representa en el siguiente discurso:

"(...) con los niños acá no se nota tanto, no es tanta la diferencia. Porque ellos si se vienen acá a Santiago y llegan a estudiar acá, no son niños prácticamente (de un) mapuche neto, por decirlo así; son niños que tienen los abuelos acá en Santiago (...) que los abuelos maternos a lo mejor los tienen en el sur y nacieron allá, pero se vinieron acá. Entonces no es tanto, no se nota tanto eso... esa diferencia que se pudiese marcar en los niños, no." [Profesora 2].

En contraparte, cuando se refiere a niños y niñas de origen migrante existe todo un proceso donde se exige el aprender y adaptar a la cultura dominante, correspondiente a la chilena donde, a pesar de una clara sensibilización por el proceso migratorio, se evidencia una clara superioridad entre la nación en donde se encuentra este actualmente y desde aquella donde proviene el migrante, en un deseo de asimilarle a la hegemonía, como lo señala una profesora:

"Viene todo un periodo de ambientación, de las emociones de ellos, porque igual son niños que son... desarraigados de su patria, o sea, vienen a un mundo nuevo, (...) Yo creo que a la larga igual van a adoptar (una) cultura más chilena. Y yo creo que van a dejar un poco sus tradiciones..." [Profesora 1].

Este discurso interiorizado con respecto a la superioridad entre distintas naciones, particularmente latinoamericanas, no sólo jerarquiza relaciones entre chilenos y extranjeros, sino que también entre migrantes, donde ciertas naciones son reconocidas como superiores a otras por las agentes educativas, por ejemplo, cuando se dice:

"La [niña de Ecuador], es un torbellino. Ella sabe un poquito más porque la mamá le refuerza, y la mamá tiene como más educación (con respecto a alumno boliviano)." [Profesora 1].

Donde, a pesar de primar la chilenidad, se ha evidenciado por medio de este estudio el establecimiento de un sistema de carácter jerárquico, el cual es condicionado por características tanto idiomáticas como de nacionalidad y, por sobre ellas, las físicas, como lo reconoce una profesora:

"Eso claramente se nota, en que, si los niños tienen, no sé, un color de piel distinta, son más claritos, más rubiecos, son mucho menos discriminados que los niños que tienen su piel de color." [Profesora 2].

El establecimiento de esta jerarquía de la discriminación con base colonial es fundamental para comprender los discursos discriminatorios de las agentes educativas, tanto aquellos que son expuestos libremente como aquellos interiorizados.

b. Asimilacionismo

En esta subcategoría retomamos lo mencionado anteriormente con respecto al asimilacionismo, el cual se entendía como un sometimiento de los grupos minoritarios a las culturas mayoritarias, (Sáez, 2006); siendo así como lo distingue precisamente Leonora Torres (2019) el "asimilacionismo" es la expectativa desde la cultura dominante, de que el extranjero "deje sus aspectos distintivos de tipo lingüístico, cultural y social para convertirse en sujetos indistinguibles de la población mayoritaria, integrándose como ciudadanos", por lo tanto, este concepto se evidencia directamente en el discurso del aprendizaje de "nuestra" cultura y la adaptación de los extranjeros a "nuestras" costumbres, es decir, de la cultura chilena, como lo señalan las entrevistadas:

"(...) igual se ponen a tono de uno. Van cambiando, van modificando. Yo creo que a la larga igual van a adoptar (una) cultura más chilena. Y yo creo que van a dejar un poco sus tradiciones..." [Profesora 1].

Así como también, un intento de "atraerles" a la cultura dominante:

"Nosotros tratamos de que estos niños o estas familias se metan en nuestra cultura..." [Educadora 1].

Ambos discursos, desde el desligar a los migrantes de su cultura como la inserción de estos en aquella reconocida como dominante, son verbalizados desde un intento de integración para con los niños y niñas por parte de las agentes educativas donde, a pesar de ser aquella la finalidad, no se pretende ejercer desde la invisibilización.

Además, vemos que como causa de este discurso integrativo, en sus experiencias con niños y niñas de pueblos originarios declaran que las diferencias culturales "ya no se notan", es decir, que ya han sido culturalmente asimilados, al respecto una entrevistada declara:

"Llegaron niños de Temuco, del sur de Chile, pero no se les nota, no es tanto... no se les nota tanto, por decirle, la diferencia con los niños de acá." [Profesora 2].

Es posible observar, por tanto, un discurso asimilacionista internalizado para con las agentes educativas, el cual no es evidenciado por estas desde la discriminación, sino que, todo lo contrario, posicionándose desde la integración para con los otros.

c. Discursos Discriminatorios

En esta subcategoría, en lo que respecta a los discursos discriminatorios, Stefoni (2019) adscribe la problemática que representa la inmigración al discurso político por parte no sólo del gobierno sino que, además, de la cobertura por parte de los medios de comunicación; esto, conlleva a que el discurso público internalice una serie de estigmas, estereotipos y, por sobre todo, una poca tolerancia hacia las personas migrantes (Dammert, 2017) lo cual desemboca en una serie de discriminaciones que pueden ser bien reproducidas desde lo discursivo por las propias agentes educativas:

"Es algo que tú no conocías hace unos años atrás, era muy, muy raro hace unos años atrás, por ejemplo, ver un niño de piel más oscura; (...) como acercarnos al pequeño del... del color de piel, a tocarlos, a sentirlos, porque era como tener... alguien diferente." [Educadora 1].

Donde, en el presente discurso se evidencia no sólo un rechazo a la utilización de ciertas palabras –como en el caso de denominar como “piel más oscura” en lugar de “negro”–, sino que, además, una clara identificación del otro como un ajeno.

Así como también, desde el discurso por parte de los núcleos familiares en los cuales están insertos los niños y niñas, con un claro sesgo ante quienes han de ser mercedores de ciertos derechos, como lo es la educación, y quienes no, una educadora lo dice de la siguiente forma:

"Las familias reclamaban 'Ah, claro, como yo no soy migrante, no soy haitiana, voy a tener menos posibilidades de estar en el jardín, en vez de darle las posibilidades a los chilenos, que somos los que vivimos acá'." [Educadora 2].

Estos discursos no sólo conllevan una serie de generalizaciones acerca de las familias que pertenecen a la otredad para con la hegemonía que hemos destacado anteriormente desde los padres y madres chilenos, sino que también, desde las propias agentes educativas, con un especial énfasis en los padres de origen migrante:

"Con los haitianos no, de hecho, son ellos los hombres los que van con los niños a las reuniones de apoderados y son super (...) muy, demasiado machistas para decirte las cosas (...) (los) haitianos eran padres muy prepotentes, porque eso son: muy prepotentes, avasalladores..." [Profesora 2].

Destacándoles en aspectos por sobre todo negativos desde lo que interpretan por su manera de comportarse hasta con los aprendizajes populares que adquieren los niños y niñas, hijos de estos migrantes, al momento de integrarse a la cultura, como se observa en la siguiente cita:

"Las palabras, de por sí, las palabras chilenas, los modismos que hay acá en Chile ellos los utilizan a la perfección, sobre todo los niños haitianos que, tienen un vocabulario, pero lo que más dicen es muchas groserías, (...) 'No es que yo no entiendo', pero los garabatos se los saben al revés y al derecho." [Profesora 2].

Existe, entonces, una notoria diferencia entre aquellos discursos reproducidos de una manera mucho más explícita por parte de las familias, a aquellos sutiles desde las agentes educativas.

d. Racismo

Esta subcategoría se ciñe en lo que respecta al racismo y, para los fines del presente estudio, Stefoni (2019) contrapone el significado original del concepto del

denominado neo-racismo, donde este deja de centrarse en las diferencias que puedan radicar en las diferentes tonalidades de la piel para pasar a tener una base con respecto al origen y la identidad de los diferentes individuos, considerando a este otro, migrante, extranjero, como una amenaza a lo que se entiende y reconoce como la identidad nacional. Este es entendido por los sujetos de esta entrevista mayormente como una serie de discriminaciones producidas por orígenes tanto étnicos como físicos:

"(El racismo se refiere a) gente diferente a ti, con otros, con otros... descendencia cultural, con otro color de piel, con otra forma de hablar, con otro lenguaje. Y racismo para mí es no aceptar al otro, por su diferencia, por su etnia, por su origen étnico en el fondo." [Educatora 1].

Y, en menor medida, en una de las entrevistadas se evidencia una confusión para con el concepto, sin embargo, este es inmediatamente relacionado con la inmigración y, de esta forma, asociado al extranjero:

"Porque mi colegio, y al menos yo, no vemos mucho racismo en el sentido así, como se usaba antes. No, no. Ya creo que no, no existe ese término ahora racismo, porque lo cambiamos con inclusión... ¿Inmigrante podría ser? Pero también es como más... Entrecomillas puede ser asolapado, yo sé que son personas que vienen acá, pero es totalmente distinto una vida, es por su vida, por un bien común para su familia, y no se ve como eso de racismo. Ni por el color de piel, ni por forma de pelo..." [Profesora 1].

Ambos discursos adscriben al racismo una base en las diferencias para con la hegemonía, se hace mención no sólo a la etnia de este otro, sino que también, a características físicas como el cabello y el color de la piel.

Con respecto a las experiencias dentro del aula comentadas por las agentes educativas, es posible evidenciar una serie de actitudes racistas dentro de esta que refieren a las interacciones entre los mismos párvulos, así como también,

niños y niñas de educación básica, las cuales han sido visualizadas por ellas en su rol pedagógico, una técnica lo describe así:

"O de los más grandes de decir que porque viene de otro país viene a robar el trabajo de mis papás, o de los chilenos, (...). Decirle 'negra', tengo una alumna, que hace muy poquito otro alumno la trató de negra, pero segundo básico, eh... la única excusa que le dije que ella era negra entonces no debería estar en la sala." [Técnico en Párvulos 1].

Es relevante cómo la utilización del lenguaje con una connotación negativa conlleva que palabras y conceptos que, por sí mismos, no han de ser catalogados solo como insultos, sino que configuran fuentes de discriminación.

Ante esta visualización de discursos de carácter racista expuestos por los niños y niñas desde la mirada de las agentes educativas, es importante destacar aquellos que fueron evidenciados por parte de estas, como los siguientes:

"Nosotros tenemos dos niños acá que tienen su color de piel distinto, que son los niños... porque tenemos otros niños de otros orígenes, (...) como adulto, puedes hacer la diferencia con aquellos niños, (...). Si tú los escuchas: con el acento un poco distinto; porque si bien, son hispanos, porque los niños cubanos, colombianos y venezolanos hablan nuestra misma lengua y la única diferencia que uno ve como adulto es el tono... la pronunciación, que en el fondo tiene un tono distinto, una forma distinta de hablar, de conversar." [Educativa 1].

Donde el color de piel, los orígenes y el acento, aún cuando se reconoce un principio de entendimiento al tratarse de migrantes de origen hispano, constituyen una serie de diferencias relevantes de ser evidenciadas ante el comentario de la presencia de estos niños de los cuales se comenta.

Asimismo, actitudes, discursos y una serie de comportamientos que fueron evidenciados por ellas con respecto a las familias en las siguientes citas:

"No faltaban las mamás que a veces como que discriminaban y hacían algún comentario un poco... poco, no sé, poco agradable frente a algunos niños, o a algún apoderado. (...) 'Ay, tía, y este niñito, ese cholito que es compañero de mi hijo'." [Educadora 3].

"Desde los adultos, desde las propias familias en un comienzo, cuando 'Por qué ellos y nosotros no, ahora que ser migrante para que nos reciban', (...). Y me ha tocado ver que familias se han puesto de acuerdo para alegar, que saquen a ese niño del jardín, pero aun así sin asumir que sus hijos, chilenos, también se comportan así." [Educadora 2].

En este último discurso, la agente educativa no sólo da cuenta del racismo ejercido por este grupo de familias, sino que reconoce como este principio de exclusión para con el migrante pasa por alto actitudes que niños y niñas chilenas puedan presentar de manera similar.

Estos discursos perpetuados tanto por las entrevistadas en su rol de agentes educativas como por las familias de los niños y niñas conllevan una serie de generalizaciones para con los padres de origen extranjero donde se les define de una u otra forma, así como también se establece un discurso donde se espera que este "aprenda" la cultura dominante en pos de mayor aprobación, como se definirá más adelante, evidenciando así un racismo que se presenta internalizado por parte de los sujetos y que puede desprenderse desde una institucionalidad que lo perpetúa, como se señalará en la siguiente categoría, hasta la visión que se mantiene del estrato socio-económico al que pertenecen y son asignados los grupos discriminados al momento de llegar a Chile, entendiéndose como inferiores en aquellas instituciones de carácter particular-subvencionado, donde una de las entrevistadas describen situaciones como la siguiente:

"De parte económica, un mejor pasar, entonces como que los papás y los niños son como un poquito cuicos que digamos, entonces igual a veces se... como que se sienten con el derecho de tratar mal a otros niños que vienen de otro país, o son de otra tez independiente que son chilenos."
[Técnico en Párvulos 1].

Es de suma importancia dar cuenta de que los presentes discursos que apuntan a estos grupos discriminados para con los que se ejerce este racismo sistemático por parte no sólo de las agentes educativas, sino que de las familias chilenas que componen la comunidad, no sólo engloban a migrantes, a pesar de que la mayor parte de estos apunten a este grupo, sino que a todo aquel que no encaje en el concepto de hegemonía nacional, como lo son las diferentes etnias indígenas.

e. Microracismo

En esta subcategoría los micro racismos son entendidos desde el concepto de "micro" definido por Bonino (2004) como conductas que se perpetúan en el tiempo y se niegan a desaparecer, siendo los micro racismos entonces expresiones cotidianas y de carácter sutil que pretenden continuar reproduciendo estas conductas encaminadas a atentar contra la personalidad, integridad y dignidad de una persona (Martínez et al., 2018) con respecto a su trasfondo étnico; estos microracismos pueden ser vislumbrados desde la falta de reconocimiento de prácticas que no son evidenciadas como racistas a pesar de serlo, como para con el siguiente discurso:

"A ellos no, la verdad es que... así como racista con ellos la verdad que no, no lo he visto. (...) Los más chicos, los más chiquititos porque son niños más hirientes, que 'por qué están en este país', porque me ha tocado eso, 'qué haces aquí', 'vienes a comer nuestra comida'..." [Profesora 2].

Donde existe una experiencia en cuanto a discursos reproducidos por los niños y niñas, sin embargo, se establece una negación para con la discriminación; así como también, dentro del propio discurso de las agentes educativas que declaran:

"No, no lo he observado, por lo menos no me ha tocado a mí observarlo. Porque por lo que te dije no hay una (...) hay una cultura del buen trato acá donde trabajamos. (...) Los niños no ven lo que vemos nosotros, los niños no ven el color distinto." [Educatora 1].

En este discurso en particular, además de establecer una barrera que niega cualquier situación para con el racismo, y que, sin embargo, queda reflejado al concluir su acotación, se excusa desde el currículum de la institución educativa a la que pertenece.

Esta ausencia del concepto dentro del aula conlleva que una serie de prácticas ejercidas por las agentes educativas desde el desconocimiento, en conjunto con un discurso reproducido en concordancia con tópicos que han sido evidenciados anteriormente y que serán abordados con mayor profundidad en la siguiente categoría, qué aprende el extranjero, cuáles son sus condiciones socioeconómicas, ventajas de la ausencia de características étnicas distintivas tanto para con ellos como para la población indígena, entre otros; presente una notoria superioridad desde el chileno frente a la otredad, lo que provoca una generalización del grupo desde su presencia en los diferentes espacios, por ejemplo:

"Uno era chino, el otro era colombiano, peruano y venezolano, entonces ese curso era como el 'curso extranjero'." [Técnico en Párvulos 1].

Hasta generalizaciones que comprenden netamente una conducta vista desde la experiencia y atribuida al grupo, como lo señala una profesora:

"Ahora llegaron los colombianos. Entonces, ellos vienen con otros tratos hacia los profesores, hacia sus compañeros, los niños haitianos, yo te digo, que a mi hasta me mordieron el brazo, (...) (el) hacer entender al otro papá que al niño lo estaban mordiendo porque ellos peleaban de esa manera en su país." [Profesora 2].

Estas atribuciones donde se generaliza la conducta y presencia de los grupos minoritarios definen qué representan estos dentro del ecosistema de la institución educativa, siendo relevantes al punto de definir no sólo un curso completo, sino que también, un país.

Es importante señalar que estas generalizaciones se diluyen desde lo negativo al ser acompañadas de un prejuicio positivo para con el conocimiento general que se tiene de la cultura, especialmente cuando esta es funcional a la predominante, como lo describe una técnica:

"Se supone que los chinos, ellos saben mucho inglés. (...) Que uno piensa 'Ah, son chinos y ellos van a poder hablar inglés' entonces en inglés quizás es un poco más fácil poder hablar con ellos y poder llevar una conversación entre comillas fluida." [Técnico en Párvulos 1].

Se da cuenta con el presente discurso que esta cultura dominante puede o no corresponder a la cultura chilena, primando, entonces, un inconsciente de cuales son aquellas que están por sobre otras.

Lo cual puede ser exacerbado cuando existe una relación étnica que posiciona colores de piel de manera jerárquica, en un principio de colorismo, que pasa por alto nacionalidades y sólo se fija en la presente característica, al respecto una técnico declara lo siguiente:

“Los niños son bastante crueles, (...) el hecho de tratar a alumnos que son de otro tipo de piel, de tratarlos de negros. (...) O son de otra tez independiente (de) que son chilenos.” [Técnico en Párvulos].

Y que puede volver a diluirse, en mayor medida, cuando existe un principio de comunicación que se condice con la valoración del uso del español, donde se destaca el vocabulario de los niños y niñas, así como su manera de expresarse cuando esta es funcional al idioma nacional establecido, se manifiesta como una discriminación positiva como lo destaca una profesora:

"Tengo unos niños venezolanos que son espectacular que, no sé, te hacen una disertación y utilizan unas palabras que yo diría, no sé, son 'rebuscadas', porque son palabras de gente muy, demasiado culta. (...) Las familias de los niños venezolanos que hay no, no he tenido ningún problema, son super educados para hablar con ellos, mayormente con los niños, entonces las conversaciones con ellos son bien fluidas." [Profesora 2].

Estas valoraciones, estos prejuicios de carácter positivo son acompañados de prácticas pedagógicas de integración, por sobre un principio inclusivo, donde las agentes educativas presentan una serie de actividades, desde la iniciativa propia para con el grupo como desde la misma institución educativa, como una respuesta a la discriminación con un enfoque que no pretende hacer parte de, sino que, más bien, invitar a la participación de una cultura ajena, como se evidencia en los siguientes discursos:

"Sí po', supongamos la fiesta de la chilenidad no se le llama fiesta de la chilenidad po', se llama Fiesta Latinoamericana. (...) Entonces los niños bailan y conocen un poquito más de la cultura, también tienen que hacer como un trabajo de exposición que es típico en Educación Física, en esas cosas." [Técnico en Párvulos 1].

"Un día mostramos telar, otro día la vestimenta, se investiga de un pueblo, algunas canciones, palabras que usamos nosotros en nuestro lenguaje cotidiano y que vienen de... del mapuzungún, o del... de los aymaras, así que son... ahí el niño como que toma consciencia de que viene de un origen, así que a pesar de que tenga otros apellidos, ellos igual (...) y se lo toman como muy apecho, ¿ah? Sí, me tocó en segundo básico el año pasado pasar esa unidad, pasar los pueblos originarios de Chile, y... Y le tomaron como mucho respeto." [Profesora 1].

Inclusive desde una perspectiva poco pertinente para con el contexto diverso, como en el caso de la siguiente cita:

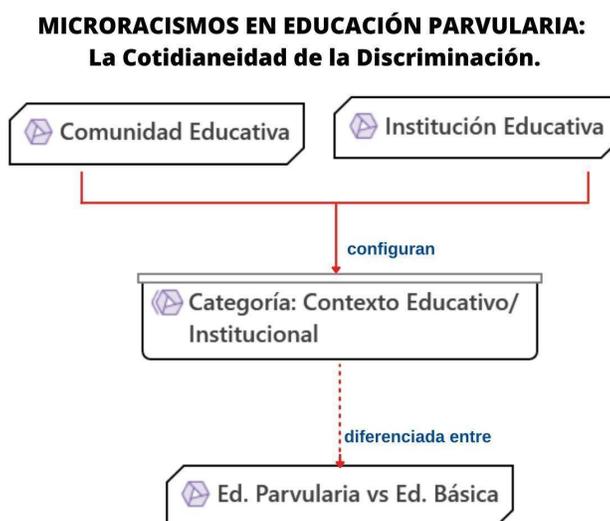
"En la escuela no hemos tenido familias de pueblos originarios, hemos tenido familias extranjeras entonces, claro, para todas estas actividades... el año nuevo mapuche, en el colegio también lo celebramos con los niños, sobre todo en kínder, pero hemos tenido que invitar gente de afuera que nos acompañe y que les explique a los niños el significado más que tener familias dentro de nuestra misma escuela que nos colaboren con eso." [Educatora 3].

Que las respuestas de las agentes educativas y de los establecimientos educacionales para con la diversidad de culturas que conviven dentro de las escuelas sea poco pertinente es consistente con los microracismos que se pretenden evidenciar con la presente investigación, donde el que se proponga el aprendizaje de culturas originarias más no se cuente con dicha población y se obvie la presencia de niños y niñas de origen migrante, siendo una invitación a participar la solución que se plantea, explicita la falta de entendimiento para con los grupos minoritarios.

2. Categoría: Contexto Institución Educativa

En esta categoría abordamos tres pilares fundamentales dentro de la convivencia en la Institución Educativa, como lo es el propio contexto en que está inserto esta; la Comunidad Educativa, desde los agentes educativos hasta las familias y niños y niñas pertenecientes al estudiantado y párvulos; y las principales diferencias y similitudes entre la Educación Parvularia y la Educación Básica para con el trabajo de no solo grupos minoritarios sino que sus diferentes visiones a la hora de abordar temas de discriminación, raza, etnia, entre otros. Esta categoría está conformada por las siguientes subcategorías: Comunidad Educativa, Educación Parvularia vs. Educación Básica e Institución Educativa.

Figura 2. **Categoría: Contexto Institución Educativa**



Fuente: Elaboración propia; software Atlas-ti versión 22.

a. Comunidad Educativa

Desde la definición más estricta, la comunidad educativa se ciñe exclusivamente a los agentes educativos, los niños y niñas, y sus familias (Moliner, Sales & Traver, 2010); en esta subcategoría el desenvolvimiento de estos grupos,

de sus actividades en conjunto y el cómo son incluidos tanto para efectos pedagógicos como sociales dentro de la comunidad es clave para comprender una serie de discursos que, ante la presencia de alumnado diverso tanto en términos de migración como indígena se reproducen dentro de este contexto, desde las relaciones entre adultos que conforman este grupo familiar frente a un desconocimiento previo, como señala la agente educativa desde su experiencia:

"(Fue) un trabajo de las reuniones de padres y apoderados, poder hacerlos trabajar en grupo, que fueran compartiendo, entonces de a poco se iban dando cuenta que... que no había que tener como esas aprensiones... (...). Y eran sólo prejuicios, porque la verdad, en la medida que en las reuniones de padres y apoderados se han ido conociendo, cambia completamente la visión. Por eso hay que hacer un trabajo continuo, de que se vayan conociendo para que cambien estos prejuicios, pero en la primera instancia si hay mucha... comentarios de ese tipo, con mucho prejuicio, de cómo es, de que cómo son, de cómo actúan, de la forma que tienen de ser." [Educatora 3].

Se observa el cómo se establece un prejuicio previo por parte de la familia chilena, donde la agente educativa comenta cómo este es capaz de diluirse al momento de establecer relaciones dentro de la comunidad educativa conforme al trabajo en conjunto que se realiza para con sus hijos e hijas.

Hasta una serie de generalizaciones acerca de los padres que conforman esta comunidad educativa, con respecto a sus opiniones acerca de qué es la escuela y cómo ésta ha de ser funcional a ellos cuando la institución es de carácter netamente particular o particular-subsidiada, como se hace mención en la siguiente cita:

"Seamos sinceros, (en) el ámbito de (la) educación, un gran porcentaje de los padres ven los colegios así como una guardería." [Técnico en Párvulos].

Discurso que es diametralmente distinto a aquel referente al entorno socioeconómico de los padres y apoderados cuando estos pertenecen a estratos más bajos en instituciones públicas, como indica la profesora a continuación:

"Los padres, la mayoría de ellos, son padres ausentes, están metidos en la droga, o están detenidos, entonces no son familias bien constituidas, entonces eso a la larga te afecta." [Profesora 2].

En este caso en particular, donde la agente educativa se encuentra en una institución de carácter municipal y que, además, está inserta en una población de Santiago, su discurso no sólo establece una generalización para con los padres del sector, sino que también, permite realizar una comparativa sobre la visión que se tiene de la escuela y cómo es el comportamiento de los padres y apoderados para con la misma.

Además, se añade el comportamiento de este nuevo grupo de apoderados, siendo una serie de prejuicios fundamentados en un inconsciente colectivo que no está estrictamente relacionado a las características mencionadas anteriormente, como se evidencia en los siguientes discursos:

"Es complicado trabajar con ellos, con los papás muy atrevidos, y a la vez también son tan, pero tan castigadores que a mí me da pena acusarlos porque después llegaban, me decían ellos 'Tía, es que en la casa me van a matar', me decían." [Profesora 2].

"Su familia es como más bien fría, que no es tan afectuosa, como tan de piel, por decirlo de alguna manera..." [Educadora 1].

Donde el discurso se establece desde la experiencia, en este caso para con la afectividad de los padres migrantes, y se extiende a otra serie de características.

El trabajar con estos niños y niñas de origen extranjero, entonces, implica un desafío que está cimentado desde lo discursivo con connotaciones racistas que

proviene desde las propias familias, como es mencionado por la agente educativa:

"Entonces le decía a mi alumno que, porque él venía de Perú, el papá le había dicho que comían palomas, entonces trajo paloma de almuerzo." [Técnico en Párvulos 1].

Hasta experiencias que resulten nuevas para con este nuevo grupo de padres, como se reconoce por la agente educativa en el presente discurso:

"Las primeras familias fueron haitianas entonces es una diferencia cultural total, en cuanto a la alimentación, en cuanto al idioma, al... lo otro es a las enfermedades, que ellos no están acostumbrados a ciertas enfermedades, por lo tanto, les parecía insólito que nosotros los mandáramos al doctor porque tenían tos, y una tos así, que se notaba... entonces, para ellos, hasta se molestaban." [Educativa 2].

Estos desafíos, desde los discursos reproducidos por los niños y niñas desde sus familias hasta las diferencias culturales a las que se enfrentan las educadoras de párvulos, así como también, las profesoras de educación básica; provocan la creación de una serie de redes de apoyo que permiten a la comunidad educativa iniciarse en realizar principios de inclusión para con los niños y niñas y sus familias pertenecientes a estos grupos, como indica la agente educativa desde su propia experiencia a continuación:

"Y con la otra tía que es del otro hermanito de [sobrenombre niño] también hicimos conexiones y hicimos campaña para la familia, regalarle estufa, cosas que ellos necesitaban como para estar aquí en Chile porque el clima es totalmente distinto. (...) Y uno hace también los contactos con... porque tenemos asistente social en el colegio, también por intermedio de él se hacen contactos para ayudar a la familia." [Profesora 1].

Lo cual se puede ver reflejado en acciones como la búsqueda de ayuda y herramientas para familias en particular, como lo que se señala por la agente educativa más arriba, así como instancias específicas dentro de la institución educativa, siendo esta la búsqueda de traductores para con las familias que no manejan el idioma, donde existe también una diferenciación entre instituciones y las herramientas otorgadas para ello, desde lo que se puede evidenciar en establecimientos de carácter público, como constata la profesora en la siguiente cita:

"Cuando tenía que hablar con las mamás de estos niños, tenía que buscar a otro niño más grande, de otro curso que me pudiera facilitar su tiempo para poder yo ir traduciendo todo lo que yo le decía a la mamá de otro estudiante. Utilizábamos niños de séptimo, de octavo básico para hablar con las mamás de estos – de los niños más chicos, de los que no sabían nuestro idioma." [Profesora 2].

En contraste a aquellos que pertenecen al sector privado y/o subvencionado, como es visto en el discurso de la agente educativa a continuación:

"Se pidió ayuda a la Municipalidad de Recoleta, que ellos tienen programas – incluso en el consultorio tienen personas ahí que hablan creole para la atención de los pacientes –, que frente a algunas cosas ellos nos ayudaran, entonces ahí las profesoras se han contactado con una persona que hace las traducciones frente a algunas situaciones que se han presentado." [Educatora 3].

Donde si bien en ambas situaciones se evidencia una falta de herramientas, las facilidades de comunicación con agentes exteriores para con los establecimientos que no son de exclusiva responsabilidad pública son mucho mayores; en cambio, desde el testimonio de la agente educativa evidenciado anteriormente, cuando los establecimientos son públicos estos dependen

exclusivamente de lo que la propia comunidad educativa pueda aportar y de su disposición para tal efecto.

b. Educación Parvularia vs. Educación Básica

En esta subcategoría se presenta cómo la naturaleza de los distintos niveles educativos provoca el que se generen discursos diferenciados. Al ser la Educación Básica un nivel de escolarización obligatorio, el paradigma cultural que se genera va respondiendo a las visiones que el gobierno de turno les instaure a sus programas educativos, siendo esta además una institución que históricamente ha sido cimentada dentro de un sistema de jerarquía social donde, por medio de la educación, se pretende el desprendimiento de las particularidades educativas para el acercamiento al aprendizaje netamente de lo cognitivo (Assael en López, 2013) como se evidencia en los siguientes discursos:

"Cómo yo puedo enseñar a leer a este tipo de niños si ellos ya son niños más grandecitos y llegan a un primero, a un segundo, a un tercero básico, que no es lo mismo que cuando te llegan a un jardín, porque en el jardín son tan chiquititos que te absorben todo y te aprenden rápido." [Profesora 2].

"Le cuesta la motricidad fina, no... un retraso, es que no hizo... le faltó, todo el kínder, todo ese proceso de kínder, de adiestramiento de las manos, de recortar, de pegar." [Profesora 1].

Ambos discursos por parte de las profesoras de Educación Básica comparten el entender a la Educación Parvularia como el único nivel donde se han de aprender estos elementos que son considerados básicos para un posterior aprendizaje, como la lectura y el desarrollo motriz, desligándose del impartirlos.

Sin embargo, también se evidencia una distinción no solo por edades, sino que también, por la nacionalidad de los niños y cómo han sido sus procesos de aprendizaje basados en el lugar donde se han desarrollado educacionalmente, como indica la agente educativa:

"(...) los niños que vienen ahora son nacidos en Chile, vienen de pre-kínder, kínder, primeros, segundos básicos, ellos ya nacieron en Chile entonces son niños como... son chilenos, entonces no les cuesta. Pero sí, los niños más grandes, cuando te llega un niño a un curso más grande ahí sí te complica, (...)." [Profesora 2].

Por otra parte, la Educación Parvularia, al ser un nivel de formación no-obligatoria presenta discursos menos restrictivos respecto a temas de inclusión con respecto a tópicos como cultura, religiosidad y raza (BCEP, 2018) y el cómo estos son abordados tanto dentro del aula como por las agentes educativas y los párvulos, una técnico en párvulos dice:

"En educación parvularia es super distinto, los niños ahí, aunque vengan de otros países ellos no discriminan, a ellos lo único que les importa es sociabilizar, es conocerse, (...). Si había un alumno que venía de otro país más les llamaba la atención y más querían conocerlo, o saber por qué hablaba en ese idioma y no hablaba en español po'." [Técnico en Párvulos 1].

Las agentes educativas tanto de nivel básico como en educación parvularia reconocen estas diferencias y destacan la importancia de trabajar materias de inclusión a temprana edad, lo que sería beneficioso para el desarrollo de prácticas inclusivas en los niños y niñas, como es explicitado por la agente educativa:

"Yo creo que, si empezamos a trabajar más con ellos (párvulos) para arriba, seguiríamos como avión en eliminar la discriminación. Ahí está la base." [Educadora 3].

El reconocer a la Educación Parvularia como un pilar fundamental en temas no sólo de aprendizaje, entendiéndola como un apoyo a la educación posterior que vivirán niños y niñas, sino que, además, como de suma importancia para el trabajo de la inclusión y el entendimiento entre párvulos constituye el por qué el analizar, contrarrestar y entender ambos discursos resulta de suma importancia para con el presente estudio.

c. Institución Educativa

En la presente subcategoría los discursos se establecen desde el cómo, en Chile, los orígenes de la institución educativa están cimentados en la necesidad del estado por pedagogizar en un intento de tener control por sobre el discurso intercultural, y de esta forma instaurar la escuela como un espacio de producción de elementos que sean funcionales al discurso nacional-dominante (Lepe-Carrión, 2018); esto, integrando tanto discursos por parte del profesorado como prácticas de los mismos y las instituciones comprende lo que evidenciamos como racismo institucional; una profesora con respecto a esto dice:

"(...) entonces al no tener regularizado (su situación legal) porque tienen que cumplir una cierta cantidad de tiempo, los niños quedan a la deriva po', o sea, lo que le puede dar el colegio o cada profesor, siendo que ellos deberían recibir más apoyo (...)." [Profesora 1].

Donde se evidencia una falta considerable de recursos para con un vacío que no es solucionable ni por el estudiantado de orígenes diversos, ya sea indígena o migrante como en el presente discurso, o la escuela.

Este control por sobre la misma escuela, y de aquellos discursos aceptables de reproducción por parte de los estudiantes –y, además, de los párvulos– nos introduce a lo que significa la estandarización del aprendizaje y de aquellos

contenidos que, por normativa, han de ser aprendidos sin un debido análisis de pertinencia para con los mismos, como constata una de las profesoras desde su experiencia:

"(...) lo que más rabia, una vez me dijeron 'Sabes qué, tenís' que hacerla como podái", así me dijeron, 'tenís' que hacerla como podái", porque yo decía 'Si no entienden, ¿cómo les voy a enseñar?', ¿cómo les iba a enseñar yo si no me entendían? Y ahí me dijeron 'Bueno, tienes que hacerlos pasar no más de curso'. (...) Y en la escuela a los profesores les molesta, no que los niños vengan a la escuela, sino les molesta eso de que cómo los niños – cómo vas a avanzar con ellos si ellos no te entienden, cómo tú los vas a hacer pasar de curso si ellos no están preparados, entonces es como una frustración por parte del profesor y también yo creo que, de los estudiantes, porque ellos yo los he visto y he conversado con ellos, y tampoco lo pasan bien." [Profesora 2].

Evidenciándose así no sólo una total falta de congruencia para con el estudiantado diverso que presenta esta institución, de carácter municipal, sino que además, una falta de recursos para con los niños y niñas y quienes son sus profesores, repercutiendo en, como es mencionado por la agente educativa, una frustración por ambas partes donde no es posible satisfacer las necesidades pedagógicas presentes.

Y en menor medida, de acuerdo a los sujetos partícipes de esta investigación, a un estado de mercantilización para con la educación, donde ésta es vista por fuera de lo que significa la pedagogía y, por tanto, utilizada como un bien, como observa una de las agentes educativas:

"(...) hacer la clase y que los papás no aleguen y no quede literalmente la embarrá', porque al fin y al cabo los papás lo ven como un servicio po', entonces si el colegio no está entregando un servicio tienen la (obligación de) reclamar po'." [Técnico en Párvulos 1].

Discurso que difiere del presentado anteriormente, evidenciándose entonces el cambio de perspectiva ante qué significa la escuela para quienes se relacionan en instituciones particulares y/o subvencionadas, de escuelas municipales.

Finalmente, surge la interrogante con respecto a quién tiene la responsabilidad de acabar con el racismo, además de tanto las prácticas como los discursos microracistas, donde un alto porcentaje de las entrevistadas coinciden en que ha de ser la propia institución educativa –tanto formativa, para con los futuros pedagogos, como desde los centros educativos–, una educadora, con respecto a esto, dice:

"En la etapa de formación, cuando uno está formándose como educadora ahí debería estar el foco abierto en enseñarnos y darnos las herramientas para evitar estas discriminaciones, tener las herramientas necesarias para poder integrar a los niños. (...) Y también, el colegio tiene la responsabilidad de, si sus trabajadores, sus docentes no tienen las herramientas también el colegio tiene la responsabilidad de dar estos perfeccionamientos y estas capacitaciones." [Educadora 3].

Discurso para con el cual se coincide posteriormente que existe una falta de herramientas, siendo fundamental el tratar las exigencias de las escuelas y las instituciones educativas para con las agentes educativas, como evidencia una de las profesoras en la siguiente cita:

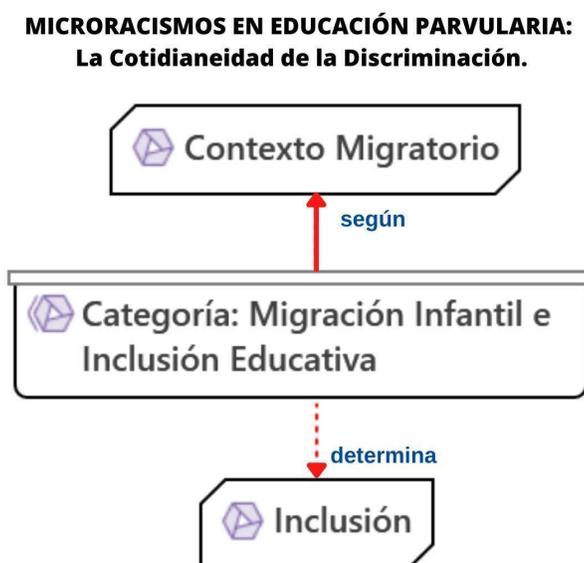
"Entonces las escuelas ¿qué es lo que proponen?, que se les perfeccione a los profesores, que no se hace, se ha pedido por años, imagínate yo, ya más de catorce años ejerciendo y desde ahí que se están pidiendo y nunca lo han hecho, hasta el día de hoy. (...) Exigen que se nos perfeccione – los perfeccionamientos y todo eso debería nacer del Ministerio, pero, los que se quieren perfeccionar, tienen que salir de los propios bolsillos de los profes." [Profesora 2].

Finalmente, se establece a la institución educativa como el espacio donde se da pie desde la institucionalidad a la repercusión de distintos discursos y prácticas discriminatorias y donde, además, se plantean soluciones para con las mismas, más no se otorgan la responsabilidad del abarcarlas, así como tampoco facilidades al equipo educativo.

3. Categoría: Migración Infantil e Inclusión Educativa

La presente categoría evidencia uno de los orígenes de la problemática para con los racismos y micro racismos presentes en las aulas, configurado en la migración infantil, sus causas y efectos, para posteriormente abordar la inclusión como una solución no sólo a los discursos que ataquen estas minorías de carácter migrado sino que, además, desde lo étnico, cultural y contrario a la hegemonía establecida. Esta categoría está compuesta por las subcategorías de: Contexto Migratorio e Inclusión.

Figura 3. **Categoría: Migración Infantil e Inclusión Educativa**



Fuente: Elaboración propia; software Atlas-ti versión 22.

a. Contexto Migratorio

En esta subcategoría, los discursos se refieren al contexto socioeconómico de los migrantes al llegar a Chile, además de sus situaciones de traslado desde sus países de origen. Entre estos discursos podemos encontrar que las agentes educativas entrevistadas conocen, reconocen y están sensibilizadas sobre las dificultades de transporte, ingreso e instalación por las que pasan las familias extranjeras para llegar a Chile, las que directamente influyen en el bienestar de los niños y niñas, una de ellas dice:

“(...) hay niños que me tocaron de Haití que venían, cruzaron la selva ecuatoriana, venezolana, brasileña, todo, llegaron a Chile por el norte, tuvieron detenido al niño, allá la mamá tuvo que ir a buscarlo, es complicado. Es triste para ellos, es triste como llegan.” [Profesora 1].

Asimismo, las agentes educativas reconocen que los ciudadanos extranjeros llegan a insertarse en contextos determinados, como lo es una comuna en específico, con una realidad socioeconómica determinada que se caracteriza por la precariedad y la pobreza, en términos de vivienda, alimentación, salud, trabajo, etc.; una profesora lo evidencia en su experiencia:

“(...) llegan a vivir acá en una situación precaria, casi un poquito mejor como estaban allá en su país. Muchos vienen de su país que vivían, pero en la calle poco menos, y la comida, eran flaquitos, flaquitos, flaquitos. (...) Y llegan a una condición, no a un trabajo estable, entonces son... es la parte económica la que choca.” [Profesora 1].

Esta sensibilización para con los diferentes contextos migratorios de los cuales provienen los niños y niñas migrantes es fundamental para el trato que les otorgan

las agentes educativas en las aulas, donde se evidencia en sus discursos el entendimiento para con el trasfondo de las diferentes situaciones.

b. Inclusión.

En esta subcategoría, el conocimiento directo de la migración que tienen las educadoras y profesoras tiene que ver con el progresivo ingreso de niños de origen extranjero, o hijos e hijas de extranjeros y extranjeras a las escuelas. Esto se configura en un desafío para su práctica profesional en términos de cómo desarrollar una educación inclusiva, la que está institucionalmente declarada en las políticas educacionales del país. Las participantes observan que atender estas nuevas poblaciones implica tomar consciencia de las diferencias y/o brechas culturales y lingüísticas, se tensiona su práctica educativa con la diversidad, y las obliga a desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas.

Infante (2010) contrapone los conceptos de integración e inclusión educativa, señalando que este último corresponde a no sólo un reconocimiento de estudiantes que requieran prácticas educativas especiales en el ámbito motriz (discapacidad) o de lenguaje, sino que, además, busca aproximar a aquellos que pertenezcan a la otredad –definida de esta manera por la hegemonía– por características de tipo étnico, cultural y/o racial, haciéndoles parte y valorando las diferencias en lugar de sólo apuntar a ellas. En esta línea una de las participantes señala:

"La inclusión es parte fundamental en el día de hoy, pero no solo... porque uno habla de inclusión como que asocia a la discapacidad, y hoy día, nosotros en nuestro trabajo abordamos la inclusión desde todos los puntos, desde la inclusión a la discapacidad, al género, al buen trato, a lo intercultural, a la diversidad cultural, toda la inclusión existente, todo lo que es diverso debe ser incluido. Incluida la alimentación. Por lo tanto, es una...

es un concepto que se tiene como que... reflexionar mucho en los espacios educativos, y creo que falta igual, porque lo asociamos siempre, en una primera instancia, como te dije, la discapacidad, y nos falta todo lo demás." [Educatora 2].

La interculturalidad se aborda desde la inclusión, pero también se reconoce que faltan herramientas para la aplicación de ésta, constituyendo una problemática profesional.

En relación con las prácticas inclusivas, dos de las sujetas entrevistadas señalan que la inclusión es una respuesta a las necesidades actuales de la educación parvularia. Sin embargo, también distinguen discriminaciones dentro de sus propios discursos, una de ellas dice:

"(...) Obviamente de repente los juicios y los prejuicios nos pasan la cuenta y caemos en la discriminación sin saberlo, pero así nos pasa con las familias chilenas, con las familias que a veces no están muy presentes, (...) y hacemos estas como diferencias, sin ser consciente de que estamos discriminando, sin querer hacerlo." [Educatora 2].

Esta reflexión por parte de una de las agentes educativas es de suma importancia al dar cuenta de que hay consciencia de que se discrimina aún sin intención de hacerlo, y lo observa en cómo se refiere a las familias chilenas que no se encuentran tan presentes dentro de la comunidad educativa, así como también, en cómo estas se refieren a las familias extranjeras.

Como una respuesta desde la inclusión a este reconocimiento para con sus propios discursos, surgen diferentes líneas de acción, desde lo discursivo como una valoración positiva de la cultura, como constatan las agentes educativas a continuación:

"Ellos cuentan a veces de dónde vienen, cómo era su vida. Y algunas costumbres, ellos comparten experiencias. (...) eso fomenta a que los chicos tengan interés por aprender del otro y de la otra cultura (...)." [Profesora 1].

"Es la riqueza que hay de aprender de los otros po'. El poder aprender a convivir, a compartir, conocer de la cultura de los otros, eso es una gran riqueza." [Educadora 3].

En donde ambas agentes educativas desde sus distintos niveles, tanto básico como para con la educación parvularia, se refieren al compartir experiencias y al reconocimiento de aquellas culturas distintas desde lo positivo, tanto para ellas como pedagogas como para con los niños y niñas.

Hasta la acción, que conlleva la creación de redes de apoyo, a las cuales alude la agente educativa en la siguiente cita:

"(...) Somos una red de apoyo super fundamental para ellos y siempre lo dicen, para que ellos puedan trabajar tranquilos, así con todos, pero siento que los migrantes lo necesitan como de repente más porque no tienen más redes si están solos aquí, imagínate en un país que no cachai' nada, ni el idioma, entonces... recibirlos así, así como 'Sí, obvio, este es un espacio que pueden utilizar'." [Educadora 2].

Este discurso evidencia como el jardín infantil y la escuela conforman, no sólo desde la institucionalidad, sino que desde las relaciones sociales para con la comunidad educativa, una red de vínculos que son utilizados por las familias migrantes como un espacio seguro; todo, desde el entendimiento de la agente educativa por sus contextos particulares y colectivos.

Además del velar por el bien superior de los niños y niñas, como menciona la agente educativa a continuación:

“Podemos apuntar a algo en común que es el cuidado y el bienestar de los niños y las niñas.” [Educatora 2].

Reflexión donde es importante el destacar que, por sobre las diferencias tanto de carácter cultural o para con la pedagogía, la agente educativa mantiene el interés superior por el bienestar de los niños y niñas, y apunta a cómo este es un nexo entre tanto el jardín infantil, la escuela y la comunidad educativa con las familias migrantes.

Finalmente, es importante el dar cuenta de cómo la inclusión, desde el cómo es tratada la palabra hasta el cómo es entendida como concepto, cae en discursos que la ven como algo demasiado ambicioso, como se evidencia en el siguiente discurso:

“Ya, la inclusión para mí gusto, o para mi... es algo demasiado amplio, demasiado ambicioso.” [Educatora 1].

Sobre todo en discursos que refieren a agentes educativas insertas en espacios particulares, como el presentado anteriormente, donde la diversidad no sólo no es tan notoria, sino que no es tratada como tal.

Así, es que al margen de estas prácticas discriminatorias y microracistas, las agentes educativas se distinguen como el primer vínculo social y de inserción para con las familias, así como también, los niños y niñas migrantes; estando especialmente presente este vínculo en aquellos establecimientos de carácter más popular, o público.

Finalmente, la composición de las presentes categorías de análisis permitió realizar un vínculo para con los resultados de la presente investigación, desde una presentación del problema evidenciado, donde se es posible comprender el trasfondo tanto colonialista como asimilacionista de las discriminaciones sistemáticas en las cuales están arraigados los distintos discursos discriminatorios

observados por parte de las sujetas de la investigación; hasta el contexto educativo en el que éstas se encuentran insertas, haciendo un recorrido entre comunidad e institución educativa en donde ambos niveles educativos –tanto educación parvularia como educación básica– han de tanto enfrentar sus diferencias como dialogar entre sí en base a los discursos obtenidos; para finalmente, reconocer las sensibilizaciones por parte de las entrevistadas para con lo que representa la migración infantil y las diferencias culturales entre el grupo hegemónico para con aquellos minoritarios, siendo capaces de entender, comprender y ofrecer a la inclusión y a sus diferentes aristas como una respuesta a aquellas discriminaciones basadas en el racismo y que, posteriormente, han de servir en el erradicar aquellos microracismos presentes en las sutilezas de su quehacer pedagógico.

CONCLUSIONES.

Esta investigación tenía como objetivo general el develar si **existen representaciones racistas y/o microracistas en educadoras/es de párvulos y profesoras/es de primer ciclo de educación básica de Santiago y Rancagua**. Luego de analizadas las entrevistas y construidas las categorías desde lo presente en el discurso de las agentes educativas, destacan las representaciones en relación con conceptos como inclusión, cultura, interculturalidad, multiculturalidad, racismo y microracismo. Se observa que el discurso de las entrevistadas está profundamente influenciado por el paradigma con el que está construido el proyecto educativo, así como el carácter público o privado de la institución en la cual ejercen su labor como agentes educativas, destacando que el discurso de la interculturalidad es parte de la vida cotidiana de jardines y escuelas con financiamiento público, las que atienden a niños y niñas de contextos socioeconómicos de menores recursos.

Respecto al objetivo específico **conocer el discurso de las educadoras/es y profesoras/es de primer ciclo de educación básica en cuanto a infancias de origen migrado y originario** es posible observar que estando sensibilizadas con el contexto migratorio por el cual atraviesan tanto las infancias migradas como aquellas pertenecientes a familias de origen extranjero, más corresponden a niños y niñas nacionalizados, las agentes educativas reproducen una serie de prejuicios con respecto a sus orígenes, tanto de carácter positivo – como la valoración del uso del lenguaje en un principio de comunicación con aquellos niños y niñas de origen hispano, o para con sus países de origen cuando estos no están insertos dentro de Latinoamérica y se tiene un estereotipo de superioridad para con ellos –, así como negativos, donde impera el generalizar conductas relacionadas tanto con la pedagogía, pautas de crianza y con con la propia cultura.

Estos prejuicios generalizantes provocan que tanto educadoras de párvulos como profesoras reproduzcan en sus discursos estereotipos de carácter

conductual, otorgándoles un trasfondo étnico al comportamiento de los grupos migrados con los cuales trabajan al definir el actuar de nacionalidades completas en base a sus propias experiencias con niños y niñas de origen migrado; así como también, el entender la falta de conocimientos esperable para ciertos niveles de educación básica, sobre todo en ámbitos como el motriz o lecto-escritor, como una falencia a nivel país del que provienen las infancias.

Es posible además, el evidenciar como en base a estos estereotipos presentes en los discursos de las agentes educativas, se develan principios y prácticas asimilacionistas para con las culturas minoritarias tanto de carácter migrado así como originario, pretendiendo el integrarles a la hegemónica como una respuesta a aquellas conductas que consideran equivocadas y valorando, por sobre todo, desde una perspectiva hegemónica, evitando que se evidencien diferencias entre unas y otras; siendo especialmente notorio en sus discursos para con niños y niñas de pueblos originarios que, además, son chilenos.

Con respecto al objetivo específico que pretendía el **describir la concepción de tanto interculturalidad como multiculturalidad desde la perspectiva de educadoras/es de párvulos y profesoras/es de primer ciclo de educación básica** es posible identificar que las agentes educativas que trabajan en contexto privado consideran que no hay una necesidad desde la institución para desarrollar conceptos sobre interculturalidad, aunque atienden a infancias migradas y originarias. Esta contradicción se evidencia en una ambigüedad en la terminología específica referente a las concepciones sobre interculturalidad e inclusión, cuestión que relacionamos con la ausencia, escasez o desconocimiento de lineamientos curriculares y didácticos promotores de la puesta en valor de la diversidad cultural; se observa que en el sector privado estas concepciones se consideran poco pertinentes para el centro educativo, y que no se considera como un ámbito valorable en la enseñanza, reproduciendo un tipo de colonialidad del saber presente en las agentes educativas entrevistadas.

Por el contrario, en el sector público, los lineamientos entregados por el Ministerio de Educación son los referentes aplicados en los consiguientes centros educativos, donde se puede ver que las entrevistadas manejan una visión y concepción mucho más actualizada de lo que significa tanto la interculturalidad como la multiculturalidad, debido a que la incorporación de hijos de extranjeros es cada vez más numerosa. Evidenciándose que, en estos centros, el abordaje de ambos conceptos se encontraba presente en el día a día y en su manera de ejercer la pedagogía, desde lo educativo hasta el establecimiento de relaciones entre agentes educativas y tanto estudiantes como párvulos, así como también para con sus familias.

Por tanto, las concepciones para con lo que significan tanto la interculturalidad como la multiculturalidad en ambos espacios educativos, siendo estos el jardín infantil así como la escuela, son utilizadas como categorías generalizantes desde la integración, tergiversando el concepto para con la inclusión. Es decir, ambos conceptos son vistos como sinónimos por aquellas agentes educativas, donde por un lado, para algunas entrevistadas la interculturalidad es concebida como la presencia de estudiantes y familias extranjeras dentro de sus aulas, junto a la apertura a recibir a niños y niñas migrantes; mientras que para otro grupo, la interculturalidad refiere a las prácticas educativas integrativas, entendidas por las entrevistadas como inclusivas, desarrolladas por el centro educativo que aborden culturas diversas sin importar la presencia de integrantes de éstas mismas.

La diferencia entre estas dos formas de concebir lo que significa tanto la interculturalidad como la multiculturalidad en las aulas también está vinculado a las características de la población que rodea los espacios cercanos a los centros educativos. Es decir, los centros de financiamiento estatal, al recibir más niños y niñas migrantes, o hijos e hijas de padres y madres migrantes, se ven en el constante conflicto de responder a las realidades socioculturales de sus estudiantes, en cambio los centros educativos instalados en sectores de mayor poder adquisitivo, y al ser de financiamiento particular, ven en menor cantidad una

matrícula de niños/as extranjeros/as, y aquellos que llegan provienen de familias que no presentan necesidades de inclusión social, como por ejemplo, familias que dominan alto nivel de idioma español; por lo tanto, la concepción se diluye hasta desaparecer de su discurso pedagógico.

Finalmente, en cuanto al objetivo específico que esperaba **conocer cómo abordaban pedagógicamente tanto educadoras/es de párvulos como profesoras/es de primer ciclo de educación básica lo que significaba la presencia de infancias migradas y originarias** fue posible identificar que la pertinencia con la que eran tratadas, desde la pedagogía, la presencia de aquellos niños y niñas pertenecientes a estos grupos minoritarios y, por sobre todo, migrantes, estaba estrictamente relacionada con tanto los conocimientos previos como con las herramientas que son otorgadas a las agentes educativas para su posterior trabajo dentro del aula por parte de las instituciones educativas.

Es así, que cuando las herramientas no eran otorgadas por los distintos centros educativos, independiente sea su contexto socioeconómico, tanto educadoras de párvulos como profesoras de educación básica procedían de acuerdo a los lineamientos establecidos ministerialmente, dando paso al conocimiento de las culturas minoritarias desde un actuar basado en la iniciativa propia al contar con una heterogeneidad de culturas en el aula. Sin embargo, también se evidencia que, en aquellos centros de carácter público, a pesar de que las entrevistadas reconocían no contar con las herramientas para abordar una educación pertinente para niños y niñas de diversas culturas, eran capaces de percibir la desigualdad en la que se encontraban estas familias al ser sujetos de la migración, por lo que hacían uso de los mecanismos que poseían a su alcance para hacer las adecuaciones curriculares apropiadas y se hallaban diametralmente más involucradas con los contextos interculturales en los cuales ejercían la pedagogía. Al mismo tiempo, se devela que educadoras y profesoras del sector público consideran parte de su rol desarrollar vínculos de acogida para responder a las necesidades de los niños, niñas y sus familias.

Mientras que, cuando las herramientas para con el trabajo de infancias tanto migradas como originarias eran entregadas por los centros educativos, las líneas de acción de las agentes educativas presentaban una pertinencia particular para con los grupos con los que se trabajaba, entendiendo el cómo actuar en base a su posición desde la hegemonía cultural para con la minoritaria, y siendo capaces de establecer vínculos, redes y espacios adecuados para con las múltiples culturas con las cuales se relacionaban.

Finalmente, retomando el objetivo general en lo que respecta a el develar si efectivamente existen representaciones de carácter tanto racista como microracista, luego de atendidos los objetivos específicos para con la presente investigación y analizados los discursos de las agentes educativas, se puede evidenciar que estas representaciones fueron ciertamente halladas en discursos, de carácter discriminatorio, y también en las acciones pedagógicas descritas por las entrevistadas. Representaciones como la idea dominante de integración cultural manifiesta en la falta de pertinencia para la heterogeneidad cultural de las aulas en las cuales estas se encontraban insertas. Más importantes aún son las sutilezas del inconsciente de las agentes educativas expresado en discursos que describen a situaciones y experiencias para con el racismo y con expresiones de microracismos en su trabajo pedagógico, principalmente mediante adjetivos y generalizaciones hacia distintos pueblos y cultura que representan, finalmente, una cotidianeidad para con la discriminación.

En lo que refiere a los hallazgos de investigación, fueron claras las diferencias con respecto a la manera de ejercer la pedagogía desde aquellas agentes educativas insertas en la educación básica desde su rol como profesoras, a aquellas en educación parvularia, asumiendo sus roles en educadoras de párvulos y técnicos en párvulos; mientras que unas abordaban la educación desde una postura con límites claramente delimitados, de acuerdo a una escolarización visible, otras entendían la pedagogía como un espacio mucho más dinámico y que no está regido por planteamientos necesariamente estáticos.

Por otra parte, la manera de entender a la educación parvularia por parte de las profesoras de educación básica y que, además, ejercían en un primer ciclo dentro de la misma, dejó ver cómo se espera que esta sea el único nivel que responda al aprendizaje de elementos considerados como base para un posterior aprendizaje, como el desarrollo motriz o los indicios de la lecto-escritura, desvinculándose del mismo.

Como proyecciones de investigación, consideramos relevante el realizar posteriores investigaciones con muestras mayores, que permitan tanto un mayor desenvolvimiento para con los discursos de las entrevistadas dentro de posibles grupos focales u otras instancias, como análisis que lleven a resultados con una serie de nuevas aristas; además, el desarrollar futuras investigaciones que contemplen otras zonas del país, con mayor o menor porcentaje de alumnado tanto de carácter migrante como originario, considerando relevante los discursos que han de surgir desde las agentes educativas que ejercen la pedagogía en otros sectores y contextos. Finalmente, esperamos contribuir con el desarrollo de propuestas y lineamientos, tanto de prácticas anti-racistas como identificadoras de microracismos arraigados en sutilezas del discurso o la acción para una educación no racista.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, T., Riedemann, A., Stang, F., Stefoni, C. (2019). *Prácticas docentes en escuelas multiculturales: entre la continuidad y la superación del modelo monocultural*. Revista Temas de Antropología y Migración. (n. 11, p. 226 – 250). Buenos Aires, Argentina.

Aragón, M., Arellano, L.M., Dana, R.H., Der-Karabetian, A., Gamst, G., y Kramer, T. (2002). *Effects on Latino Acculturation and Ethnic Identity on Mental Health Outcomes*. Hispanic Journal of Behavioural Sciences (vol. 24, n. 4). (p. 479 – 504). DOI: 10.1177/0739986302238216.

Assael, C. (2013). *Cap. 2 La educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: discurso de la valoración de la diferencia, bajo el enfoque de una cultura hegemónica dominante*. Edit. Universidad de La Serena en Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía con sentido humano por Silvia López de Maturana. La Serena, Chile.

Bases Curriculares Educación Parvularia (BCEP). (2018). Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, Alameda 1371, Santiago. ISBN 978-956-292-706-2

Beniscelli, L., Riedemann, A., Stang, F. (2019). *Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes*. Calidad en Educación n° 50. (p. 393 – 423).

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*. (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bolis, M., y Torres-Parodi, C. *Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad*. Revista Panamericana de Salud Pública (22, 6). Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C, Estados Unidos.

Bonino, L. (2004). *Los Micromachismos*. Revista La Cibeles del Ayuntamiento de Madrid, N°2, noviembre 2004.

Bravo, A. (2018). *Prácticas de crianza en la sala cuna y en el hogar: un estudio de caso*. Educación, 27(53) 7-23. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.001>

Briones Aedo, G. (1994). *Incompatibilidad de paradigmas y compatibilidad de técnicas ciencias sociales*. Revista de Sociología, (9). doi:10.5354/0719-529X.1994.27641. Página 26.

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones, Santiago, Chile. Pp. 19-27.

Caponi, G. (2020). *¿Qué es, si es que es algo, una raza humana? – What, if anything, is a human race?.* Principios: Revista de Filosofía, Natal (vol. 27, n. 54). Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.

Corbin, J. y Strauss, A. (1990). *Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria*. Qualitative Sociology. (vol. 13, n. 1).

Corvalán, J., Riedemann, A., Stang, F., Stefoni, C. (2018). *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. (n. 64, p. 337 – 359).

Curiel, Ochy (2007). *Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista. Desuniversalizando el sujeto “Mujeres”*. En: Femenías, M. L., Perfiles del Feminismo Iberoamericano, vol. III. Catálogos, Buenos Aires.

Decreto con Fuerza de Ley 2. (16 de Diciembre de 2009). Fija texto Refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005. Chile.

Díaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades – Towards a decolonial pedagogy: between openings, quests and possibilities*. Tabula Rasa (n. 13) (p. 217 – 233) Universidad Colegio Mayor de Cudinarca. Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009>

Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education*. Education in societies in transition (vol. 8). Münster, Alemania.

Duk, C., y Echeita, G. (2008). *Inclusión Educativa*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (vol. 6, n. 2).

Fernández, J., Gómez-Fraguela, J., Luengo, A., Romero, E., y Villar, P. (2010). *Adolescentes latinoamericanos, aculturación y conducta antisocial*. Psicothema, (vol. 22, n. 3) Universidad de Oviedo. Oviedo, España (p. 410 – 415). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714400009>

Gurdián-Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica (UCR) Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). INEI.

García, N. (1984). *Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular*. Nueva Sociedad N°71 (art. marzo – abril, 1984). (p. 69 – 78).

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1995). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill. México. ISBN 968-422-931-3

INE, (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019*. Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Departamento de Extranjería y Migración (DEM). Chile.

Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa – Challenges to teacher education: Educational inclusion*. Proyecto FONDECYT N°1070802, Estudios Pedagógicos XXXVI (n. 1, p. 287 – 297). Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Santiago, Chile.

JUNJI. (2017). *Boletín estadístico semestral: Julio-Diciembre*. Junta Nacional de Jardines Infantiles, Gobierno de Chile. Santiago, Chile.

JUNJI. (2008). *Hacia la interculturalidad en los jardines infantiles*. Junta Nacional de Jardines Infantiles, Gobierno de Chile. Santiago, Chile.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Edit. Paidós. Barcelona, España. ISBN: 84-493-0284-6.

Lepe-Carrión, P. (2018). *El discurso intercultural como campo de disputa: 'terrorismo mapuche' y dispositivo pedagógico de etnicidad*. Revista Historia y Justicia. (n. 11, p. 315 – 347). Santiago de Chile.

Ley 19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Ministerio de Planificación y Cooperación. Santiago, Chile. 1993.

Ley N° 20370. Ley General de Educación, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 19 de Septiembre de 2009.

Loncón, E. Breveglieri, S. Martínez, C. (1997). *Construyendo una Educación Intercultural Bilingüe Mapuche. Propuestas y Desafíos*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Sociedad Interdisciplinaria de Estudios y Desarrollo Social. Temuco, Chile.

Martínez, P., Rodríguez, J., Rodríguez, I., & Serrano, A. B. (2018). *La invisibilidad de los microracismos*. revista e-innova. Recuperado de <http://webs.ucm.es>

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.

Meertens, R. y Pettigrew, T. (1997) “*Is subtle prejudice really prejudice?*” in *Public Opinion Quarterly*, Oxford. DOI: [10.1086/297786](https://doi.org/10.1086/297786)

Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad*. Ediciones Bellaterra. Barcelona, España.

Mills, M. (2020). *Los niños y la Propaganda durante los años de Hitler*. The Nizkor Project, en Material de estudio en Edición bilingüe por Ana María Tapia Adler. (Rev. en oct. 2020).

MINEDUC, (2014). *Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia, Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, Chile.

MINEDUC. (2019). *Estadísticas de la educación 2018. Publicado 2019*. Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación, República de Chile. Chile.

Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social. (2016, diciembre). *CASEN 2015. Migrantes. Principales Resultados*. Santiago, Chile. Recuperado en http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_INMIGRANTES_21122016_EXTENDIDA_publicada.pdf

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.

Moliner García, Odet, & Sales Ciges, Auxiliadora, & Traver Martí, Joan A. (2010). *AMPLIANDO EL TERRITORIO: ALGUNAS CLAVES SOBRE LA PARTICIPACIÓN*

DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(3)96-119. [fecha de Consulta 24 de Agosto de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052007>

Mucchielli, A. (2007). *Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives*. RECHERCHES QUALITATIVES, Hors Série (n. 3). Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE. Association pour la recherche qualitative. ISSN. 1715-8702.

Naudon, P. (2016). *Mujeres migrantes en Chile: significaciones sobre su rol de madre y la crianza de hijos / Migrant women in Chile: notions about their mother's role and childrens' upbringing*. Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales, (14) (p. 99 – 112). Recuperado de <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/37>

OIM, (2019). *Glossary on Migration*. International Organization for Migration (Series n. 34). Ginevra, Suiza. ISSN 1813-2278.

ONU, (2001). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Naciones Unidas de Derechos Humanos. Durban, Sudáfrica.

ONU, (2001). *Empleo lejos del suelo natal – Migración y discriminación*. En Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Naciones Unidas de Derechos Humanos. Durban, Sudáfrica.

ONU, (2010). *Derechos de las minorías: Normas internacionales y orientaciones para su implementación*. Naciones Unidas de Derechos Humanos. Nueva York, Estados Unidos, y Ginebra, Suiza.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio*. International Journal of Morphology, 35(1), 227-232. doi: 10.4067/S0717-95022017000100037

Pavez-Soto, I. (2017). *Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local*. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). Chungará (Arica).
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562017005000105&lng=en&tlng=en

Quijano, A. (2000). Colonialidad Del Poder Y Clasificación Social. Journal of World-Systems Research 11(2).

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO, Buenos Aires. ISBN: 978-987-722-018-6.

Riedemann, A. (2016). *Sobre las implicancias de desarrollar en Chile una educación intercultural acorde a la multicultural sociedad actual*. Migración y Derechos Humanos: mediación social intercultural en el ámbito local. Fundación Henry Dunant, América Latina. (p. 115 – 130).

Riedemann, A., Roessler, P., Stang, F. (2019). *Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile*. Estudio Pedagógicos XLV. (n. 3, p. 313 – 331).

Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). *Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena – On racism, its denial, and the consequences for an anti-racist education in chilean high school*. Polis, Revista Latinoamericana en Racismo en Chile:

colonialismo, nacionalismo y capitalismo (42, 2015). Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/11327>

Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015). *Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión*. Polis. Revista Latinoamericana, (42). Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/11341>

Sáez, R. (2006) *La educación intercultural*. Revista de Educación, (339) pp. 859-881. Universidad Complutense de Madrid.

Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis de discurso*. Cinta moebio (41) pp. 207-224. doi: 10.4067/S0717-554X2011000200006

Santiago, F., y Oriel, A. (2020). *Inquietudes sobre la construcción de una educación antirracista desde la infancia. En Primer capítulo: Desplazar el miedo, subvertir la pedagogía: infancia, racismo y violencia armada. África en la Escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial*. Edit. Niñeces de Goré.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, Madrid, España. ISBN: 84-7112-422-X

Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). *Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile*. *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14, (p. 1 – 32).

Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). *Educación e Interculturalidad en Chile: un marco para el análisis – Education and Interculturality in Chile: a framework for analysis*. Estudios Internacionales (185) Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Chile (p. 153 – 182). Santiago, Chile. ISSN 0716-0240.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2016). *Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad*. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DE-RUTA-PDF-VERSI%C3%93N-2017.pdf>

Superintendencia de Educación. (2017). *Particularidades de la Educación Parvularia*. Intendencia de Educación Parvularia. Santiago.

Taylor, S.J., Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, España. ISBN: 84-7509-816-9.

Tijoux, María Emilia. (2013). *Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo*. Polis (Santiago) 12(35) 287-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>

Tonon, G. (2009). *La Entrevista Semi-Estructurada como Técnica de Investigación*. Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa. Graciela Tonon (comp.).

UNICEF. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Ratificada por Chile en 1990. Chile, UNICEF.

Vázquez, B. (2013). *Educación decolonial-liberadora*. Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura (a. 1, n. 2) (p. 177 – 196). Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Universidad del Zulia. ISSN 2343-6271.

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y Pedagogía, vol. XIX, núm. 48, pp. 25-35.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa, no. 9. Pp 131-152. Bogotá, Colombia. ISSN: 1794-2489.

Wieviorka, M. (2003). *Diferencias culturales, racismo y democracia*. FACES-UCV en Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización por Daniel Mato (coord.). Caracas, (p. 17 – 32).

ANEXOS

ANEXO 1: TABLA GUIÓN ENTREVISTA

Pregunta motivadora: ¿Cuál es la diversidad con la que usted ha trabajado?		
TEMA	SUBTEMA	PREGUNTAS
Discursos (significados).	<ul style="list-style-type: none"> ● Efectos del racismo en los niños y niñas. ● Inclusión/Diversidad. ● Infancias migradas. ● Infancias Originarias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando con grupos de estudiantes diversos? (Diversidad en general, ir especificando a medida que avanza la entrevista). 2. ¿Qué diferencias culturales observa usted en los niños chilenos que pertenecen a algún pueblo indígena, y en sus familias? Si la respuesta es “ninguna”, ¿No hay diferencias con los otros niños chilenos? Y en el caso de los niños extranjeros, ¿Qué diferencias culturales observa en ellos? 3. ¿Qué ventajas y desventajas tiene trabajar con niños y niñas de distintas culturas? 4. ¿Cuáles son las dificultades/desafíos profesionales de trabajar con familias extranjeras? (directamente con los párvulos y con las familias/cuidadores). ¿Y con familias de pueblos originarios? (Profundizar) 5. ¿Cómo afecta a su trabajo que haya presencia de estudiantes

		<p>migrantes?, ¿Qué piensa la comunidad educativa sobre la presencia de niños de origen extranjero?, ¿Cómo actúan los padres y madres chilenos ante esta presencia? ¿Se han producido conflictos entre padres chilenos y extranjeros? (De qué tipo, describir).</p> <p>6. ¿Usted ha observado racismo hacia niños afrodescendientes, indígenas/extranjeros? (Describir).</p>
<p>Discursos (Significados).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Concepto de Racismo. ● Xenofobia. ● Microracismo. ● Discriminación. ● Cultura. ● Estereotipo y Estigma. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué situaciones de discriminación ha observado usted? (Describir las discriminaciones, y tomar las experiencias para profundizar en los temas). 2. En el contexto educativo, ¿qué discriminaciones cree que se producen? (Según lo que usted ha observado). 3. ¿Qué tipo de personas son discriminadas, y por qué? 4. Si mencionamos la palabra racismo, ¿en qué piensa? ¿Qué definición le da? 5. (Plantear una definición de microracismo) ¿Ha observado prácticas microracistas? 6. En su experiencia, en su trabajo como educadora/técnico/profesora, ¿ha vivenciado alguna vez situaciones racistas o microracistas? ¿Y cómo podría describirlas?

		<ol style="list-style-type: none"> 7. En su trabajo con niños/as o familias extranjeras, ¿ha visto discriminación hacia ellos? 8. En su trabajo con niños/as o familias de pueblos originarios, ¿ha visto discriminación hacia ellos? 9. En su trabajo con niños/as o familias afrodescendientes, ¿ha visto discriminación hacia ellos? 10. ¿Ha sabido sobre vivencias discriminatorias que hayan vivido las familias fuera de la escuela/jardín? 11. ¿Cómo son recibidos en la comunidad educativa los niños y familias de a) pueblos originarios, b) afrodescendientes, c) extranjeros? (valoraciones según nacionalidades).
<p>Prácticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Visibilización de las prácticas racistas y/o discriminatorias. ● Posibilidad transformadora de las prácticas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué importancia le asigna usted a la inclusión en la Educación Parvularia/Educación Básica? 2. ¿Qué desafíos y cambios tiene el trabajar la inclusión y la interculturalidad? 3. Respecto al rol de educadoras/profesoras, ¿Es posible trabajar la inclusión y la interculturalidad a través del juego? 4. ¿Cómo abordan pedagógicamente la presencia o ausencia de infancias originarias y migradas?

		<p>5. ¿Cómo cree que es posible disminuir la discriminación/xenofobia/racismo en la Educación Parvularia? (Entre los niños, entre los padres, y en la comunidad educativa en general)</p> <p>6. ¿Cree que la educación parvularia juega un rol importante en la inclusión de estos grupos discriminados?</p> <p>7. ¿Cómo se aborda el trabajo pedagógico con niños extranjeros/indígenas/afrodescendientes?</p> <p>8. ¿Cómo se comunica usted con los padres, madres y apoderados migrantes? (diferencias lingüísticas/barrera idiomática).</p> <p>9. ¿Cree que es necesario tener herramientas para no caer en el racismo como educadora/profesora? ¿Cree que deben entregarse en los centros de formación o que esta responsabilidad cae en los centros educativos (según el proyecto educativo), o es responsabilidad individual?</p>
--	--	--

ANEXO 2: DOCUMENTO CONSENTIMIENTO INFORMADO

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

EDUCACIÓN PARVULARIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

I. INFORMACIÓN

Estimado/a participante, usted ha sido invitado/a, a participar en la investigación de tesis “**MICRORACISMOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA: La Cotidianeidad de la Discriminación**”. El objetivo principal de este estudio consiste en develar la presencia de discursos racistas y xenófobos dentro de las aulas de Educación Parvularia en la zona central de Chile. Usted ha sido invitado/a para participar de esta investigación, dado que es un/a profesional que ejerce su rol de: Educador/a o Técnico en Educación Parvularia, o docente de Educación Básica en centros de educación inicial con presencia de niños, niñas y familias migrantes, indígenas y/o afrodescendientes.

El estudio es realizado por las tesis Valeria Allendes Cisternas y Emily Pavez Sánchez, Licenciadas en Educación de la Universidad de Chile y estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Chile, y es dirigida por la profesora Fabiola Maldonado García, Académica de la Universidad de Chile. Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

- **PARTICIPACIÓN:** Su colaboración consistirá en participar de una entrevista semi estructurada, donde se dialogará sobre su experiencia en cuanto a prácticas discriminatorias. Esta actividad tiene una duración de aproximadamente 45 minutos a 1 hora, y se realizará a través de plataforma Zoom o presencial (según acuerdo de las partes). Es importante mencionar que este diálogo será grabado, pero se tomarán una serie de medidas de protección a sus identidades, así como a sus opiniones.
- **RIESGOS:** Esta investigación ha sido diseñada pensando en que usted no se exponga a riesgos innecesarios.
- **BENEFICIOS:** Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. Sin embargo, su participación permitirá contar con información fundamental para develar la realidad de las prácticas en Educación Parvularia.
- **VOLUNTARIEDAD:** Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

- **CONFIDENCIALIDAD:** Todas sus participaciones, opiniones y/o juicios emitidos en la entrevista serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. Su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión en particular; en el proceso de transcripción sólo se usarán los audios y no se registrarán nombres. Las investigadoras responsables transcribirán los audios, los que luego serán eliminados y se trabajará solo con los archivos transcritos. Los archivos de las entrevistas serán guardados en un computador con contraseña, y se mantendrán por un periodo no superior a un año.
- **CONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS:** Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se le solicita pueda indicar un correo electrónico de contacto (al final de este documento), a través del cual las investigadoras responsables enviarán un resumen con los principales resultados observados en esta investigación. Adicionalmente, solo si las condiciones sanitarias del país así lo permiten, se le enviará una invitación para participar en una actividad de cierre de este estudio.
- **DATOS DE CONTACTO:** Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a las investigadoras responsables de este estudio:

Valeria Allendes Cisternas

Contacto: (+56-9) 46616498

Correo Electrónico: valeria.allendes@ug.uchile.cl

Emily Pavez Sánchez

Contacto: (+56-9) 61914757

Correo Electrónico: emily.pavez@ug.uchile.cl

Además se pueden contactar con la profesora guía:

Fabiola Maldonado García

Celular: 9 8139 0853

Correo: fmaldona@uchile.cl

II. FORMULARIO ELECTRÓNICO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar en el estudio **“MICRORACISMOS EN EDUCACIÓN PARVULARIA: La Cotidianeidad de la Discriminación”**, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Yo, _____, con RUT o Pasaporte N° _____, doy mi consentimiento a las tesis de la Universidad de Chile para el uso y reproducción de la presente entrevista en formato vídeo y/o audio con la participación de mi persona.

FIRMA.

Correo electrónico para envío de resultados: _____

En _____, el ____ de _____ del 2022.

Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto N° 1045, Ñuñoa, Santiago de Chile.

Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación. Universidad de Chile.