

La influencia de la colonialidad en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

The influence of coloniality on the Curricular Bases of Early Childhood Education

Javiera Serrano Gómez¹

Resumen

En el presente ensayo se analizan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las que han sido influenciadas por la colonialidad en al menos 3 niveles: en primer lugar, sus fundamentos, principios y objetivos, han sido determinados desde un ideal moderno/colonial, anclados al positivismo, que busca controlar el aprendizaje de los niños y niñas en torno a un eidos prescrito por el documento. En segundo lugar, la idea de interculturalidad de las Bases está inspirada en el principio de significado desde un interés técnico en el sentido de Tyler: acercar el contenido predeterminado a las estructuras cognoscitivas de los niños y niñas, a fin de que puedan mejorar su desempeño respecto de los objetivos de aprendizaje. Y, por último, los referentes teóricos sobre los que se han construido vienen mayoritariamente de tradiciones eurocéntricas/anglosajonas, confirmando que priman las fuentes teóricas alejadas de nuestra realidad latinoamericana y chilena.

Palabras clave: bases curriculares de la Educación Parvularia, colonialidad, curriculum prescrito

Abstract

This essay analyzes the Curricular Bases of Early Childhood Education, which have been influenced by coloniality on at least three levels: first, its foundations, principles and objectives have been determined from a modern/colonial ideal, anchored to positivism, which seeks to control the learning of children around an eidos prescribed by the document. Second, the idea of the Bases' interculturality is inspired by the principle of meaning from a technical interest in Tyler's sense: to bring the predetermined content closer to children's cognitive structures to improve their performance concerning to the learning objectives. And, finally, the theoretical references on which they have

¹ Magister en Educación, mención curriculum y comunidad educativa, editora asistente Revista Enfoques Educativos, Universidad de Chile, javiera.serrano@ug.uchile.cl, ORCID: 0000-0003-0339-3826

Master in Education, Curriculum and Educational Community mention, Assistant Editor of Enfoques Educativos Magazine, University of Chile.

been built come mostly from Eurocentric/Anglo-Saxon traditions, confirming that theoretical sources far removed from our Latin American and Chilean reality prevail.

Keywords: Curricular bases of Early Childhood education, coloniality, Prescribed Curriculum

I. Introducción

El presente ensayo busca abordar uno de los procesos históricos que ha atravesado el desarrollo de Latinoamérica, y por supuesto, de Chile, el cual corresponde a la colonialidad, y dilucidar cuál ha sido su influencia en el marco curricular en el nivel de Educación Parvularia. Dicha problemática, es relevante para los estudios curriculares, pues en general, tanto el currículum prescrito como apoyado (Johnson-Mardones, 2023) suelen ser presentados como apolíticos y ahistóricos, sin embargo, como Eisner (1979) ya nos ha advertido, el currículum no está exento de subjetividades, intenciones y selecciones arbitrarias de qué y cómo enseñar y qué y cómo no hacerlo.

Es por ello que es necesario contextualizar y visibilizar, en este caso, la influencia de un proceso histórico que sigue vigente al día de hoy, como lo es la colonialidad, en la construcción del ordenamiento curricular oficial de la educación de párvulos, a fin de comprender una de las aristas que le da origen, y comprender, así, de manera más cabal dicho fenómeno.

El análisis que se propone para este escrito se hará desde una revisión del documento curricular, desde tres niveles de observación del mismo: en primer lugar, sus fundamentos, principios y objetivos; en segundo lugar, se problematizará el “principio de significado” y su relación con la interculturalidad; y, por último, se examinarán las fuentes teóricas que sustentan el desarrollo intelectual de las Bases, en relación con la matriz epistemológica que le da su origen.

II. Materiales y métodos

Para adentrarnos al tema expuesto, es necesario examinar el primer nivel de análisis referido, respecto de los fundamentos, principios y objetivos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Para ello es menester hacer una revisión en torno a la posición epistemológica desde la cual se han construido las Bases. En este sentido, el documento curricular, refiere estar constituido desde un enfoque pedagógico, que se vincula directamente con las interacciones que los equipos entablan con los párvulos, en torno a la promoción de un aprendizaje significativo. Junto a ello, se hace referencia a una serie de principios pedagógicos, que se constituyen como orientaciones de teorías pedagógicas avaladas por la investigación, que contribuyen a generar una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). A partir de dichas aseveraciones, es posible determinar, que efectivamente

las Bases declaran que han sido construidas desde un fundamento científico basado en teorías que dan origen al campo de la educación parvularia, pero que también, incluyen investigaciones teóricas actuales en dicho campo, que en conjunto apuntan a establecer cuáles son las variables que determinan y condicionan el aprendizaje de los niños y niñas, a fin de poder concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica en torno a dichos cánones prescritos que de alguna manera se encuentran sintetizadas en este documento.

Lo anterior coincide con los postulados que dieron origen a la inauguración del campo curricular y su estabilización paradigmática en Estados Unidos (Pinar, 2014), tradición que ha tenido un fuerte arraigo en América Latina, y por supuesto, en Chile, pues es de la mano de Tyler, Bloom, Gagné y Mager que se consolidaron las ideas de la redacción correcta de objetivos, la secuenciación y ordenamiento de contenidos, la generación de estímulos que facilitarían la respuesta esperada en los estudiantes, y la creación y aplicación de instrumentos evaluativos que permitieran la verificación y comprobación de los objetivos (Magendzo et al., 2014). Es decir, se consolida el estatus científico de la educación, como parte de las ciencias sociales, en el sentido de que la acción educativa se perfila como un acto verificable y controlable, a través del currículum principalmente.

Hay entonces, un énfasis por determinar y efectivamente, controlar las variables que inciden en el aprendizaje de los niños y niñas, a fin de poder conseguir el desarrollo de una serie de objetivos de aprendizajes que han sido delimitados de antemano por las Bases, a través de la planificación a largo, mediano y corto plazo. Esto coincide con lo que Habermas (1982), señala como un “interés técnico”, en el sentido de que su objetivo es controlar y posibilitar la explotación técnica del saber, que se asocia directamente con el conocimiento que produce la ciencia empírico analítica positivista, cuyo arraigo se genera, continuando en la actualidad su manifestación, desde la modernidad. Grundy (1987), nos ejemplifica de manera clarificadora, justamente el interés técnico que impera en las Bases Curriculares, similar a lo que ellas mismas refieren: “Si, mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las leyes que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje” (p. 29). En síntesis, nos encontramos frente a un documento que sigue los cánones de la modernidad tanto en su elaboración teórica como en su eventual implementación curricular en aula.

Lo anterior es particularmente relevante para la discusión sobre la influencia de la colonialidad, pues justamente, esta tiene su origen, como contraparte de la modernidad. Es decir, ambas nacen en conjunto, una en contraposición de la otra, la modernidad como la cara que proyecta un objetivo emancipador y la colonialidad como aquel lado oculto que se encuentra indisolublemente atado al primero (Grosfoguel, 2006). En este, sentido la modernidad tiene como objetivo un proyecto civilizatorio, que implica

la configuración de un modelo moderno, que “interviene sobre territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades y prácticas” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 18), donde aquellos que no adscriben a dicho modelo moderno, quedan en el lado de la alteridad, aquello que no se nombra, pero que implícitamente se entiende como un algo o alguien no-moderno.

Ello tiene fuertes resonancias en lo que Grundy (1987) conceptualiza como el eidos, como una idea, imagen o patrón que prescribe la naturaleza de un producto. En este sentido, las Bases adscriben a un determinado eidos, que existe previo y separado de las experiencias de aprendizaje de los párvulos, que son implementadas por el equipo pedagógico, desde la prescripción del documento curricular y la habilidad del/la educador/a para generar el objetivo determinado en los niños y niñas. Prueba de ello es lo que las Bases definen como planificación educativa, parte del eidos del/la educador/a, entendida como “una selección, secuenciación y ordenamiento general de los objetivos de aprendizaje a intencionar o promover durante la práctica pedagógica, asegurando la cobertura completa de los aprendizajes prescritos en el currículum para un nivel determinado” (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2018)

Desde la perspectiva colonial se entiende que dicho eidos ha sido construido desde la posición hegemónica de aquellos que detentan el poder que siguen un modelo de producción de conocimiento occidental que está asociada a la ciencia y al discurso experto, tal como refieren las Bases, como parte de sus cimientos teóricos de construcción y legitimización, no solo de los contenidos curriculares, sino también de sus principios, fundamentos, objetivos, estructura, implementación y evaluación, produciendo así, la subalterización y folclorización de otras formas de conocimiento no-eurocéntricas, pues además de prescribir la naturaleza del texto curricular, también se dictamina el constructo de infancia en formación que se intenciona, generando cruces así con las ideas de colonialidad del ser y del saber.

Es a partir de esto último, que comenzamos a adentrarnos en el segundo nivel de análisis, donde comienza a tomar relevancia el “principio de significado” de las Bases, que estipula que:

“El niño y la niña construyen significativamente sus aprendizajes, cuando éstos se conectan con sus conocimientos y experiencias previas, responden a sus intereses y tienen algún tipo de sentido para ellos y ellas. [...] El equipo pedagógico desempeña un rol sustantivo identificando y vinculando estos elementos con oportunidades de exploración, creación, interacción y juego, que propicie la conexión con su vida cotidiana.” (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2018, p. 17)

Esta definición tiene eco en la propuesta de Tyler (1949) de investigar los intereses del alumnado, a fin de adaptar las situaciones didácticas a dichos intereses, logrando una participación activa que redunde en un aprendizaje eficaz. Desde esta perspectiva se entiende que existe una brecha entre lo que el alumno “es”, y lo que “debe ser”, en cuyo trayecto hacia ese “deber ser” la educación interviene activamente, usando los intereses, en términos tylerianos, o significativos desde la perspectiva de Ausubel et al. (1978) al que las Bases adscriben, de manera utilitaria, es decir, persiguiendo la consolidación de los objetivos de aprendizaje. Dicho lo anterior, se busca que el alumno transite a un “deber ser” o eidos que en su momento actual dista de la realidad cultural y educativa a la cual se aspira, por lo que, sus intereses, experiencias y conocimiento cotidiano, debe ser utilizado como un puente que permita al alumno atravesar hacia el estado deseado, poniendo así el foco de la significación en el resultado esperado, en vez de plantear experiencias intrínsecamente significativas.

Esto, desde la perspectiva colonial, pone en juego la idea de la colonialidad del poder (Quijano, 1992), que comienza por entender que su sustrato es la colonialidad cultural, que va más allá de una acción desde el exterior, es decir, una dominación del colonizador al colonizado, sino más bien, es un proceso en donde el colonizado es “seducido” por la cultura dominante, a través de, por ejemplo, la institución educativa, por las posibilidades de acceso al poder que esta le permite, y por ende, transforma sus propios imaginarios, su propia subjetividad, anhelando entonces, ser parte del ideal europeo, y participar así de su poder y beneficios materiales.

Es decir, las posibilidades que permite la educación, es el de acceder a la cultura hegemónica que posibilite, en este caso, a los párvulos, formarse de tal manera que los aprendizajes proyectados y obtenidos, puedan de alguna manera ayudarles a insertarse y hacer carne propia una cultura que les es ajena, pero que les permitirá a futuro, insertarse exitosamente en el mundo laboral. No es sorprendente entonces la siguiente declaración de las Bases Curriculares, que exhibe la intencionalidad del aprendizaje como la “capacitación de las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 20).

Es en estos términos técnicos que se enmarca la interculturalidad, como un medio, por ejemplo, para obtener mejores resultados de aprendizaje en un sector social vulnerado y precarizado, como lo son los pueblos originarios, donde el Estado asume un rol asistencialista a través de la generación de propuestas curriculares que permitan al indígena insertarse “exitosamente” a la matriz epistémica occidental que caracteriza a la educación chilena. Un ejemplo de ello, ha sido la instalación de un plan de mejora del rendimiento de los niños y niñas indígenas en pruebas estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) -los estudiantes mapuche muestran históricamente menores puntajes en pruebas estandarizadas

respecto a la población no mapuche (Rodríguez-Garcés et al. 2020; Saavedra, 2021)- y con ello, subir el nivel de calidad en educación para la OCDE, por ejemplo, y así alcanzar un rango deseable para obtener el estatus de un país desarrollado y mejorar la oferta internacional de créditos e inversiones hacia Chile, por parte del FMI o el BM.

Por otro lado, y siguiendo la arista planteada por Vásquez (2022), es posible también, abordar la interculturalidad en educación parvularia desde la orientación valórica de la inclusión (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018), específicamente respecto de la idea de contextualización, que señala que la diferencia, en un sentido amplio (incluyendo la diferencia cultural), debiese tener resonancia en el aula, a partir de la adecuación de las experiencias de aprendizaje a esa diferencia.

Lo anterior se suma a una manera de comprender la diferencia cultural, desde la perspectiva de la inclusión/deficiencia, donde se entiende que las minorías culturales se encuentran en una posición vulnerada y precarizada frente a la cultura hegemónica, lo que redundaría en dificultades para insertarse en la educación formal por la matriz epistémica occidental que la sostiene y configura, visibilizándose un “discurso racista que impone una definición monocultural hegemónica de la discapacidad y de la normalidad al alumnado de origen étnico y termina convirtiendo la diversidad cultural en deficiencia” (Delbury, 2020, pp. 2-3). Esta posición se enraíza en el fenómeno del *othering*, es decir, el establecimiento de una distinción infranqueable y jerarquizada entre nosotros y los otros, del cual nace toda forma de violencia epistémica (Pérez, 2019).

De ahí que las iniciativas interculturales siempre estén dirigidas hacia “los diferentes”, siendo esta, justamente una de las coyunturas del problema “indígena”, pues en un Chile “blanqueado” (Bonhomme, 2022), que reniega de sus raíces indígenas, enalteciendo los rasgos y cultura europea, que no asume y más bien oculta su mestizaje, relegándose y reduciéndose a una minoría étnico-cultural, lo que implica entonces, primero, que las propuestas interculturales no son una prioridad para el Estado chileno por tratarse de las demandas de una minoría de la sociedad, y, segundo, que la identidad indígena/mestiza se encuentra fragmentada y oculta en la sociedad chilena.

Por último, y respecto del tercer nivel de observación, en torno a las fuentes bibliográficas que dan sustento al desarrollo teórico de las Bases Curriculares, encontramos como concepto de anclaje a dicho análisis, la colonialidad del saber que está marcada por el proceso del eurocentrismo, es decir, la conjunción del etnocentrismo y el sociocentrismo, pero desde lo europeo, posicionándose a sí mismo, como la máxima de progreso y evolución dentro del género humano. Para ello se ha valido de su poder militar, político, económico, cultural, e incluso epistemológico, operando no solo desde el avasallamiento, destrucción, tortura, etc. sino que también a través de medios aún más penetrantes, como lo es la interpelación ideológica y la producción de subjetividades (Restrepo y Rojas, 2010).

EDUCACIÓN

Es dentro de este plano que se ubica la colonialidad del saber, pues el eurocentrismo niega cualquier posibilidad de que siquiera existan otras formas de levantar conocimiento e incluso que cualquier no-europeo sea capaz de pensar, discurso que se encuentra disfrazado detrás de las ideas de modernidad/positivismo/globalización, cuya máxima es apuntar a un conocimiento claro, preciso, verificable, metódico, sistemático, general, predictivo, etc. (Bunge, 1960), y que, por ser calificado como tal, cualquier otro conocimiento no-europeo no calza con aquellas descripciones. Es decir, se oculta la idea que los no-europeos sean incapaces de pensar y generar epistemes, bajo el pretexto de que el conocimiento no-europeo no es “científico”. “La pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad del ‘conocimiento occidental’ es donde se afina su supuesta superioridad epistémica que inferioriza o invisibiliza las formas de concebir y producir conocimientos diferentes” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 138).

De ahí que la mayoría de las fuentes teóricas a las que hace referencia las Bases Curriculares, 79 de las 130 referencias citadas, es decir, el 60% de ellas, han tenido su origen en el mundo europeo/anglosajón. De las 51 referencias de contexto latinoamericano, destacan 27 de ellas que provienen del Ministerio de Educación, del Gobierno de Chile, Fundación Integra y la Junta Nacional de Jardines Infantiles, es decir, más de la mitad de la bibliografía producida en Latinoamérica que ha sido citada, son documentos curriculares oficiales que en su conjunto apuntan a consolidar y mantener la hegemonía del discurso técnico presente transversalmente en todos los niveles educativos de la escolaridad chilena. Destacan por su ausencia pensadores latinoamericanos pertenecientes a pueblos originarios, siendo que las mismas Bases dicen abordar la interculturalidad, y, sin embargo, no se hace cargo de incorporar por lo menos una discusión de cómo se entenderá dicho concepto.

Aquello se relaciona directamente con la forma en la que la ideología, que actúa con una fuerza política dominante, a través de la hegemonía, es decir, la saturación de la conciencia social, se expresan en un conjunto ordenado de significados compartidos que se instalan de tal manera que son entendidos por el conjunto de la sociedad como la única vía de acción posible, que deforma la realidad, entendiendo que lo construido socialmente es de un orden natural, un orden que “nos es dado” (Grundy, 1987).

De ahí que los discursos que soportan teóricamente las Bases Curriculares se concentran en un ideario común, sin dejar espacio para la discusión desde perspectivas disímiles, pues aquello vendría a desestabilizar la confiabilidad y credibilidad de la ideología hegemónica eurocéntrica que le ha dado origen como parte de una matriz epistémica que configura la veracidad y falsedad de los conocimientos, y qué es y aquello que no es conocimiento (Carabetta, 2020), lo que se perpetúa y operacionaliza a través de fenómenos como “la objetivación epistémica, la desautorización y descalificación epistémica, el extractivismo académico, la dependencia epistémica, la división del trabajo intelectual, la construcción de unx ‘otrx’, las lecturas inapropiadas y distorsivas, el uso instrumental, las representaciones totalizantes y estereotipadas, y

la lógica colonial” (Radi, 2019), que abundan en la producción académica que sustenta teóricamente la construcción de las Bases Curriculares.

Es por ello que la sociedad chilena se encuentra anclada a una matriz epistémica moderna/colonial, pues es desde aquel sistema que se establece, en un determinado espacio-tiempo, la manera de construir conocimiento, qué se entiende por conocimiento “válido” para dichos sujetos, en este sentido, las Bases autodeterminan los límites de su propia acción, bajo el marco del orden social en que están ubicadas históricamente.

III. Conclusiones

Como conclusión se evidencia la influencia de la colonialidad en al menos 3 niveles de la construcción de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia: 1. Sus fundamentos, principios y objetivos, han sido determinados desde un ideal moderno/colonial, anclados al positivismo que resulta de un conocimiento empírico analítico, que busca controlar el aprendizaje de los niños y niñas en torno a un eidos prescrito por el propio documento, sobre cómo y qué deben aprender los niños y niñas, en su proceso de formación temprana, 2. La idea de interculturalidad que manejan las Bases Curriculares está inspirada en el principio de significado, desde un interés técnico, en el sentido de Tyler: acercar el contenido predeterminado a las estructuras cognoscitivas de los niños y niñas, a fin de que puedan mejorar su desempeño respecto de los objetivos de aprendizaje esperados, que distan de su realidad cultural actual, es decir, se entiende como un puente de acceso a la cultura eurocéntrica-hegemónica, 3. Los referentes teóricos sobre los que se han construido las Bases, provienen mayoritariamente de tradiciones eurocéntricas/anglosajonas, pues si bien el colonialismo ancló a Latinoamérica al mundo europeo, dicho eje, en los últimos años y a partir del desarrollo del campo curricular, se ha trasladado hacia Estados Unidos, nuevamente confirmando que priman las fuentes teóricas alejadas de nuestra realidad latinoamericana y chilena, fuentes que asumen que sin importar el territorio específico en el que se entablen procesos educativos, se aplican leyes universales que son válidas tanto en Europa, como en Chile, a pesar de sus universos culturales disímiles, pues responde a una hegemonía eurocéntrica que se ancla y origina en una misma matriz epistémica moderna/colonial, que no deja espacio para los conocimientos-otros que residen en todo universo sociocultural.

Implicando que el currículo actual de la Educación de Párvulos responde a una idea de “interculturalidad funcional”, que es utilitaria al sistema educativo monocultural y neoliberal chileno, pues no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, haciendo inviable así, el diálogo intercultural auténtico (Tubino, 2005), pues no toma en cuenta la asimetría epistémica que condiciona tanto a la sociedad chilena en general, como al sistema educativo, y por cierto, sus documentos curriculares oficiales, en particular como parte de la matriz epistémica moderna/colonial que se ha podido identificar en la construcción de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia

IV. Referencias

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive View*. Holt, Rinehart y Winston.
- Bonhomme, M. (2022). 'We're a bit browner but we still belong to the white race': making whiteness in the context of South-South migration in Chile. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 18(2), 227-243. <https://doi.org/10.1080/17442222.2022.2099170>
- Bunge, M. (1960). *La ciencia, su método y su filosofía*. Siglo XX.
- Carabetta, S. (2020). Las músicas que habitamos, aportes para una justicia curricular. En S. Carabetta y D. Duarte (Comp.), *Tramas latinoamericana para una educación musical plural* (1a ed., pp 11-20). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Educare* 24(1), 1-15. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Eisner, E. (1979). *The educational Imagination. On the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing Co.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 17-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a02.pdf>
- Grundy, S. (1987). *Productos o praxis del curriculum*. Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Johnson-Mardones, D. (2023). *Estudio Curriculares: Una reflexión sobre la experiencia educacional*. Ediciones Escaparate.
- Magendzo, A., Abraham, M., y Lavín, S. (2014). El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile. En A. Díaz-Barriga, y J. García Garduño, *Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países* (pp. 173-210). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 7, 81-98.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea.

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. En H. Bonilla, *Los conquistados. 1942 y la población indígena de las Américas* (pp. 437-447). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Radi, B. (2019). Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans”, en M. López (ed.), *Los mil pequeños sexos. Intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades*. Saenz Peña, EDUNTREF.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Universidad del Cauca.
- Rodríguez-Garcés, C., Padilla-Fuentes, G., y Suazo-Ruiz, C. (2020). Etnia mapuche y vulnerabilidad: una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 18(01), 84-92. <http://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2232>
- Saavedra, E. (2021). Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. *Educación* 57(2), 431-446.
- Subsecretaria de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago, Ministerio de Educación.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, Organización de Agustinos en Latinoamérica. <https://acortar.link/qzkYeL>
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Vásquez, S. (2022). Prácticas interculturales en educación parvularia, significados y experiencias de educadoras de párvulos. *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 103-125. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.69087>