



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

EDUCACIÓN PARVULARIA INTERCULTURAL DESDE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Currículo y Comunidad Educativa.

JAVIERA FABIOLA SÁNCHEZ HERRERA

**Director(a):
Marcelo Pérez Pérez**

Santiago de Chile, año 2019

Nombre del autor: Javiera Sánchez Herrera

Profesor Guía: Marcelo Pérez Pérez

Grado académico obtenido: Magíster en educación. Mención currículo y comunidad educativa.

Título de la tesis: Educación parvularia intercultural desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire.

RESUMEN

En los últimos años se ha comenzado a hablar mucho de interculturalidad y de educación intercultural, que busca el enriquecimiento en la diversidad, a partir de procesos de diálogo respetuoso y la valoración del otro como legítimo otro. Sin embargo, en las instituciones educativas no ha existido un cambio en el currículo que promueva esta educación, limitándose a realizar prácticas étnicas aisladas, respondiendo a una interculturalidad funcional al sistema existente, “no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Walsh, 2010, p. 77), un sistema educativo monocultural, una educación bancaria.

De este modo, resulta fundamental realizar cambios curriculares, modificando el paradigma entorno a la educación intercultural crítica, descolonizando las prácticas educativas eurocéntricas, generando un modelo educativo comunitario que favorezca la interculturalidad.

De esta problemática surge la iniciativa por parte de lo/as integrantes de la comunidad educativa de un Jardín infantil intercultural de la comuna de La Florida, de estudiar si el modelo pedagógico propuesto por Paulo Freire es pertinente a la educación intercultural, y si éste enfoque metodológico se puede aplicar en educación parvularia, a través de una investigación acción participativa.

Fecha de graduación: Julio 2019

Javierash1989@gmail.com

Palabras clave: Interculturalidad, educación intercultural crítica, educación parvularia, investigación acción participativa, educación comunitaria.

*“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y
no por una educación que nos enseñe a obedecer”
(Paulo Freire)*

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, un pilar fundamental en mi vida, quienes me motivan a superarme día a día y a luchar por mis sueños e ideales.

A mis amigas y amigos, incondicionales que me apoyan cuando más lo/as necesito, con sus palabras de aliento. La familia que uno elige.

A mis compañeras, gracias por confiar en mi liderazgo y por permitirme realizar ésta investigación, llena de emociones y crecimiento. Porque juntas trabajamos por un ideario en educación, y me emociono al leer cada comentario que surge de su sentir con respecto al proceso investigativo que tuvimos. Por ustedes creo que la utopía de la educación parvularia intercultural es posible. Aún quedan muchos desafíos, pero cada vez estamos más cerca.

A mis profesores, quienes han orientado mi camino de conocimiento, principalmente a mi profesor guía por confiar en mis ideales y motivarme a desarrollar un proceso de construcción colaborativa en el jardín infantil donde trabajo.

Y a cada persona, que no coincidentemente se cruzó por mi camino.

INDICE

CAPITULO 1:

1. Justificación del tema	Pág. 1
2. Objetivos. General y específicos.....	Pág. 6
3. Referentes teóricos.....	Pág. 7
3.1 Epistemología de la educación.....	Pág. 7
3.2 Diversidad cultural e interculturalidad.....	Pág. 11
3.3 Educación intercultural bilingüe.....	Pág. 15
3.4 Marcos normativos.....	Pág. 17

CAPITULO 2:

4. Metodología de la investigación.....	Pág. 22
4.1 Diseño metodológico.....	Pág. 22
4.2 Tipo de estudio: Investigación acción participativa.....	Pág. 23
4.3 Sujetos de la investigación.....	Pág. 25
4.4 Técnicas de investigación.....	Pág. 26
4.5 Credibilidad.....	Pág. 28

CAPITULO 3:

5. Análisis y resultados.....	Pág. 30
5.1 Principales hallazgos.....	Pág. 69
6. Conclusiones.....	Pág. 76

CAPITULO 4:

7. Bibliografía.....	Pág. 86
8. Anexos.....	Pág. 91
8.1 Plan de acción.....	Pág. 91
8.2 Entrevista N°1.....	Pág. 100
8.3 Entrevista N°2.....	Pág. 106

8.4 Entrevista N°3.....	Pág. 111
8.5 Entrevista N°4.....	Pág. 120
8.6 Grupo focal.....	Pág. 129
8.7 Proyecto Educativo Institucional.....	Pág. 145

CAPÍTULO 1

1.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Los seres humanos, somos seres insertos en una cultura, que define las estructuras de significados de los individuos, al tener códigos compartidos establecidos. Geertz (1973) propone un concepto simbiótico de cultura como un sistema de interacciones de signos interpretables (símbolos) en un contexto dentro del cual pueden describirse todos los fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. “La cultura está compuesta de estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos o grupos de individuos guían su conducta” (Geertz, 1973, p. 25). Consiste en lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros (Goodenough, citado en Geertz, 1973).

Berger y Luckmann (1968) reafirman la idea de que la realidad se construye socialmente, planteando la teoría del construccionismo social, donde el individuo está en permanente vínculo e interacción con sus semejantes y desde estas situaciones de interacción, los sujetos construyen la sociedad y, a la vez, son contruidos por ésta. “La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones” (p. 49).

De esta manera los seres humanos van adquiriendo ciertas pautas conductuales, sistemas de creencias y conformando su realidad subjetivamente, que definirá su cultura. Constituyéndose así gran cantidad de culturas como individuos hay en el mundo.

No se puede negar la diversidad cultural presente. Diversidad que implica un valioso recurso al servicio de un desarrollo humano. Según la UNESCO (2015) la diversidad implica una gran fuente de creatividad y riqueza humana. Entraña maneras distintas de ver el mundo y ofrece enfoques diferentes para la solución de problemas. Es importante de este modo llevar a cabos procesos de interculturalidad que según la UNESCO (2017) plantea la necesidad de trabajar por una democracia que incluya a todos, que respete y se fortalezca con la perspectiva, los conocimientos y la visión del mundo de los diversos pueblos y culturas que habitan el país, reconociendo las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras.

Bajo este contexto debemos considerar la escuela y el sistema educativo como una instancia de mediación cultural, donde cada estudiante lleva sus estructuras de significados culturales, creencias, ritos, religiones, cosmovisiones, existiendo diferencias en sus visiones de mundo y se puede producir un cruce de culturas, que eventualmente pueden provocar tensiones, restricciones o contrastes en la construcción de significados entre los integrantes de una comunidad educativa (Pérez Gómez, 1998).

El proceso de la convivencia y convergencia de dos o más culturas es muy complejo, ya que, surge la dicotomía entre la cosmovisión personal y la del otro, el que puede no comprender las estructuras de significado que conllevan ciertas conductas, roles, creencias, ritos, entre otros. Pérez Gómez (1998) dice que debemos considerar que la escuela es una encrucijada de culturas, donde coexisten diferentes significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones (p. 11).

Es así, que el rol mediador de los profesores es fundamental, ya que los conflictos son inevitables. “Se originan en situaciones que involucran a dos o más personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses, verdadera o aparentemente incompatibles, donde las emociones y los sentimientos tienen especial preponderancia” (MINEDUC, 2010, p. 32). Los docentes deben ser capaces de dialogar para identificar y conocer las diferentes representaciones de la realidad, para conocer las lógicas de sus exponentes, en el diseño de propuestas de cambio, evitando que esto afecte a la convivencia escolar, entendiendo ésta como “la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca (...) que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las y los estudiantes” (MINEDUC, 2010, p. 14).

Es tarea del educador lograr converger estas culturas, a través del diálogo respetuoso, considerando la diversidad cultural presente en la institución educativa, de manera horizontal, valorando las diferencias y logrando llegar a acuerdos como comunidad.

Es a partir de esto que surge la necesidad de integrar una educación intercultural, que reconoce como legítima la diversidad, donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división o un problema, donde no exista la superioridad de unas culturas sobre otras, a partir de proceso de diálogos respetuosos que promuevan la comunicación.

Según la UNESCO (2015) la interculturalidad es “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del dialogo y de una actitud de respeto mutuo; siendo para ello fundamental el dialogo intercultural, es decir, la comunicación e intercambio entre diferentes culturas o pueblos, desde el reconocimiento mutuo” (UNESCO, 2015, p. 2).

“La interculturalidad nos plantea a nivel político, la necesidad de trabajar por una democracia que incluya a todos y que respete y se fortalezca con la perspectiva, los conocimientos y la visión del mundo de los diversos pueblos y culturas que habitan el país” (UNESCO, 2017, p. 34).

Siguiendo esta idea, Carihuentro (2007) señala que “la educación intercultural afirma el derecho a la cultura propia, y a la valoración de lo intrínseco de cada una de ellas, favoreciendo una relación dialógica y equitativa entre las culturas” (p. 11).

Actualmente ha existido una reflexión en torno a esto, lo que ha impulsado procesos de renovación curricular, integrando la educación intercultural al currículo, fundándose algunas instituciones educativas con sello étnicos o interculturales.

En Chile existen investigaciones como la realizada por Carihuentro (2007) que plantean que el sistema educativo responde a una educación monocultural, o multicultural, no intercultural. Monocultural al “jerarquizar las diferencias culturales, y la cultura de los pueblos indígenas se cataloga como deficiente e inferior” (Carihuentro, 2007, p. 16), o una educación multicultural, que como plantea el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA, 2005), reconoce las otras culturas y pretende incorporarlas como un contenido de las políticas curriculares nacionales. Se estereotipan con base a sus rasgos externos, y se centra en los programas de estudio, asumiendo un enfoque de currículo complementario y no una perspectiva transversal y globalizante. En Chile “predomina un currículo monocultural y a veces multicultural, escindido de las prácticas pedagógicas, de un diseño de baja calidad, descontextualizado y monolingüe (CNCA, 2005, p. 102).

Generalmente los planes y programas educativos están orientados al curriculum tradicional occidental, lo que Mignolo (2006) señala como la colonización del saber.

Un estudio de CNCA (2005) evidencia que luego de observar las clases de 162 escuelas, en más del 60% de los casos, la cultura indígena constituye un contenido irrelevante dentro del

currículo escolar. La cultura del niño/a y de su contexto se aborda en forma parcializada, como objeto de conocimiento y no como vivencias, y desvinculada de las experiencias de los estudiantes en sus comunidades.

El Ministerio de Educación ha comenzado a realizar un trabajo para promover la educación intercultural en su propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) donde enfatiza que el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia, utilizando estrategias como incorporar la asignatura de lengua indígena a los centros educativos con sello intercultural, o elaborando planes y programas propios que incorporen las particularidades de los pueblos originarios, principalmente al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento y del Plan de Mejoramiento Escolar (PME). En la actualidad, cerca de 2000 establecimientos educacionales se encuentran cumpliendo el principio de interculturalidad a través de la implementación de acciones interculturales en su PME. Sin embargo, al utilizar metodologías tradicionales de educación, la interculturalidad se enseña como parte parcializada del currículo, como parte de una asignatura, enfocándola a la educación étnica, favoreciendo la folclorización y estereotipos de los pueblos originarios, dejando de lado el dialogo que considere que cada persona implica una cultura distinta, no solo por ser de un pueblo originario o no, la interculturalidad apunta al dialogo de todos como iguales, donde se valore la singularidad de cada cultura particular para lograr converger en una comunitaria, a lo que las metodologías tradicionales no contribuyen.

El currículo reconoce la diversidad cultural, integrándola a las estructuras sociales establecidas, adecuando la inclusión bajo los sistemas educativos eurocéntricos, coloniales, acomodando su discurso a la interculturalidad, sin que ésta se encuentre presente realmente, acotándola a la mera incorporación de imágenes de indígenas, generando estereotipos, imaginarios étnicos, y al tratamiento antropológico de la tradición folclórica. “La educación intercultural se mantiene sólo como subsistema y como eje integrador” (Walsh, 2010). Las metodologías tradicionales responden principalmente a la filosofía tradicional esencialista, orientada al crecimiento intelectual, el desarrollo de habilidades esenciales en materias académicas y dominio de conceptos, donde el rol del docente es ayudar a pensar al estudiante racionalmente, desde una perspectiva de autoridad. Es una educación bancaria

que “anula el poder creador de los educandos, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad” (Freire, 1970, p. 81).

Una interculturalidad funcional, que “no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco cuestiona las reglas, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Walsh, 2010, p. 77).

Bajo esta perspectiva, las docentes de un jardín infantil con sello intercultural de la comuna de La Florida, consideran que el enfoque metodológico tradicional no responde al sello intercultural, comenzando una búsqueda bibliográfica de modelos pedagógicos que pudiesen resultar coherentes con sus idearios de educación intercultural crítica, estableciendo incorporar como orientación la pedagogía de Paulo Freire. Planteándose la siguiente pregunta de investigación ¿Es pertinente el modelo pedagógico de Paulo Freire con la educación parvularia intercultural?

2.- OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS)

Objetivo General:

- Desarrollar y evaluar la pertinencia entre el modelo pedagógico de Paulo Freire y la educación parvularia intercultural, por medio de estrategias participativas.

Objetivos Específicos:

- Generar un plan de acción a partir de propuestas comunitarias para realizar en el jardín infantil que sea pertinente a la interculturalidad crítica
- Implementar experiencias educativas desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire, descritas en el plan de acción.
- Realizar adaptaciones y cambios curriculares con enfoque pedagógico de Paulo Freire, en el Proyecto Educativo Institucional, en planificaciones, jornada del tiempo diario, experiencias comunitarias.
- Evaluar con la comunidad educativa (técnicos, educadoras, familias y organizaciones de pueblos indígenas) la pertinencia del enfoque metodológico de Paulo Freire con la educación intercultural, a partir de los procesos y metodologías utilizadas.
- Evaluar con la comunidad educativa (técnicos, educadoras, familias y organizaciones de pueblos indígenas) la pertinencia del enfoque metodológico de Paulo Freire con la educación parvularia, a partir de los procesos y metodologías utilizadas.

3.- REFERENTES TEORICOS

3.1 Epistemología de la educación

A lo largos de los años el sistema educativo ha tenido muchos cambios, según el paradigma al que responda. Entendiendo un paradigma como “un modelo o patrón aceptado” (Kuhn, 1962, p. 132). Es una estructura conceptual, de creencias metodológicas y teorías entrelazadas, formando su concepción del mundo (Kuhn, 1962), es decir, constituyen los sistemas de pensamientos, modelos y estructuras, que han construido las personas a lo largo de sus vidas. Un paradigma “es lo que comparten los miembros de una comunidad científica, y a la inversa, una comunidad científica consta de personas que comparten un paradigma”. (Kuhn, 1962, p. 348).

Hasta la mitad del siglo XX, “el sistema educacional público chileno buscó el control social antes que la coherencia con el mundo productivo” (Zemelman y Jara, 2006, p.111). Después de la segunda guerra mundial, el auge del modelo industrializador alteró estos planteamientos. Los trabajos de Theodore Schultz (1960) y Edward Deninson (1962) concluyeron que la educación era un factor determinante en la eficacia de los procesos económicos, surgiendo así la “Teoría del capital humano”, que tiene como finalidad “garantizar una educación adecuada a la población, con metas y en etapas determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país” (Zemelman y Jara, 2006, p.116). En la actualidad, la educación chilena responde principalmente a la filosofía Tradicional Esencialista, orientada al crecimiento intelectual, el desarrollo de habilidades esenciales, materias académicas y dominio de conceptos, donde el rol del docente es ayudar a pensar al estudiante racionalmente, desde una perspectiva de autoridad. Su enfoque curricular está en los temas clásicos, donde los mejores establecimientos educacionales son los que tienen excelencia académica, en las asignaturas básicas (inglés, ciencias, historia, matemáticas y lenguas extranjeras), con contenidos medibles con pruebas estandarizadas.

Si bien, este enfoque de educación respondía a las posibles demandas sociales que tenía el país en el siglo XIX, actualmente las problemáticas y demandas del país han variado muchísimo, pero se sigue educando bajo este paradigma de educación mercantil.

Resulta fundamental replantearse el modelo educativo que se está llevando a cabo, bajo una filosofía que no responde a las actuales demandas de la sociedad. “La educación debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igualdad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sustentable” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 4).

Es así como el sistema educativo y gran parte de la cultura occidental, se base en una modernidad desde el Eurocentrismo. Dussel (1993) menciona que la modernidad se concibe como un proceso que se desenvuelve en Europa, sin ningún contacto con otras culturas, y que luego se difunde como realidad objetiva, siendo asimilada e internalizada por las personas, sin protagonismo en su lógica de desarrollo.

Dussel (1993) expone que la modernidad se originó cuando Europa pudo auto constituirse como un unificado ego explorando, conquistando, colonizando, en procesos de extrema violencia, a “pueblos que son inferiores en relación a los recursos que ella tiene en abundancia, o en general, su industria” (Hegel, citado en Dussel, 1993, p. 67), donde la Europa Cristiana Moderna no tiene nada que aprender de otras culturas. “Para modernizar fue necesario apropiarse de tierras y explotar el trabajo durante el capitalismo colonial, fundado en el Nuevo Mundo” (Mignolo, 2006, p. 5).

Dando origen a un proceso de ocultamiento o no reconocimiento de lo no europeo, donde las personas pertenecientes a otras culturas debían someterse, renegando su religión y cosmovisión, ante el pánico de muerte o expulsión (Mignolo, 2006).

Esto es una realidad en la actualidad, donde cada vez se pierden más culturas, por diversos motivos. Según las estadísticas, Chile es uno de los países con menor cantidad de población indígena en América Latina, lo que probablemente ha contribuido a la tardía visibilización de su situación multicultural. En la encuesta CASEN del año 2000 la población que se declaraba indígena era de un 4,4%. Según el CENSO 2002 alcanza un 4,6 %. Y en la encuesta CASEN 2009 un 6,9%. (UNICEF, 2012). Afortunadamente estas cifras

aumentaron de acuerdo con el Censo 2017, donde el 12,8% de la población efectivamente censada respondió afirmativamente a la pregunta ¿Se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario? De ese porcentaje, 79,8% se considera perteneciente al pueblo Mapuche, 7,2% se considera Aymara y 4,1% se considera Diaguita. La población que se considera perteneciente al pueblo Mapuche representó 9,9% de la población total efectivamente censada en el país. Sobre el porcentaje de inmigrantes, este pasó del 0,81% en 1992 a 4,35% en 2017.

Es relevante mencionar que las mediciones se hacen por autoadscripción y no por características raciales o lingüísticas, por lo que las personas que no pertenecen a pueblos originarios por linaje sanguíneo, igualmente pueden reconocerse y declararse parte de una cultura indígena. Sin embargo, muchos a pesar de pertenecer a etnias originarias, prefieren no declararlo por miedo a los estigmas sociales, burlas, mal tratos o discriminación. Adaptándose a las características de la modernidad, renegando sus costumbres, creencias espirituales, ritos, lengua, entre otros, renegando así su identidad.

Según Mignolo (2006), la modernidad no es un periodo histórico, sino el relato contado por los protagonistas Europeos. Donde las otras culturas quedaron relegadas, como pueblos sin historia. Su historia fue acoplada a las historias modernas renacentistas por los misioneros e historiadores castellanos y portugueses de la época. Donde se contó por mucho tiempo solo una parte de la historia, según la visión de la conceptualización occidental y cristiana. Esto continuó después de la Guerra Mundial, donde Estados Unidos pasó a dominar la academia y los estudios de áreas, colonizando las ciencias sociales.

Así surgen tres tipos de colonización, según Mignolo (2006): 1 Colonialidad del poder (control de la autoridad y la economía); 2 Colonialidad del saber (control de la educación, distribución del conocimiento, descalificando saberes que no coincidan o contradicen las normas); 3 Colonialidad del ser (Control de la subjetividad, de la concepción de lo correcto e incorrecto, géneros, roles).

A su vez, “el concepto de colonización permitió analizar el concepto de modernidad en su retórica y mostrar que modernidad/ colonialidad son dos caras de la misma moneda” (Mignolo, 2006, p.4), no puede haber modernidad sin colonialidad, donde esta última se sostiene en la matriz racial de la modernidad, entendiendo al racismo como la capacidad y

el privilegio de unos para clasificar a otros, en este caso, privilegio que tuvieron los hombres, Europeos, blancos, cristianos, sobre los indios, indígenas y negros de lugares como África, América del Sur o Asia. Existe una colonialidad del saber, a través de la cual colonizan nuestro ser, convirtiendo los conocimientos que otorgan en nuestras realidades objetivas. Un ejemplo con respecto a cómo la colonización ha cambiado nuestra concepción geográfica, es cuando llamamos al continente América del sur. Este término nace a raíz de la colonialización española de territorios pertenecientes a distintas etnias indígenas, en el “descubrimiento de América”, que en realidad es el encubrimiento de pueblos que ya habitaban esas tierras, que según Rodas (2013), eran alrededor de 57 y 90 millones de habitantes, debiendo someterse, y renegar su cultura. Es a raíz de esto, que las comunidades indígenas del llamado América del sur, han adoptado el uso referente al territorio continental como “ABYA YALA”, que significa "tierra madura", "tierra viva" o "tierra en florecimiento", en la lengua del pueblo Kuna, que viene a ser usando como una autodesignación de los pueblos originarios del continente en contraposición a América, como símbolo de identidad y de respeto por la tierra que habitamos. En la búsqueda de redescubrir nuestras raíces, quitando el tapiz epistemológico europeo.

Surge así la necesidad imperante de descolonizar las ciencias sociales, la matriz colonial del poder, del saber y del ser, que regulan la subjetividad, la manera de ver el mundo. Mignolo (2006), propone que es necesario “desligarse, desprenderse de la tiranía del saber occidental y de las categorías de pensamiento forjadas a partir del griego y del latín y desarrolladas en las seis lenguas imperiales modernas de Europa (italiano, castellano, portugués, francés, inglés y alemán)” (p. 8).

Dussel (1993), propone un proceso de trascendencia a la modernidad, a través de la Transmodernidad, en procesos de co-realización, y mutua fertilización creativa, en una solidaridad incorporativa que llama “analéctica”, entre personas de distintos géneros, diferentes razas, grupos étnicos, clases sociales, culturas, entre otras. Además habla de la falacia del desarrollismo, que consiste en “pensar que el patrón del moderno desarrollo europeo debe ser seguido unilateralmente por toda otra cultura” (p. 60).

Se debe pensar en procesos reflexivos, racionales, analizando la modernidad Eurocentrada, (incluyendo a Estados Unidos), buscando la identidad nacional de cada país, rescatando los

saberes culturales de cada uno, como una opción de-colonial, en el concepto de interculturalidad. “Este concepto se gestó en el pensamiento indígena, y no en el pensamiento criollo-mestizo. Por interculturalidad se entiende la posición epistémica, del pensar indígena confrontado con el pensar criollo-mestizo que regula el estado, la universidad y la economía” (Mignolo, 2006, p. 9). Esto supone una opción global del futuro, que invita a la pluriversalidad como proyecto universal, donde quepan muchos mundos.

Dentro de esto, la escuela puede significar una gran oportunidad para promover el traspaso y la revitalización de las culturas indígenas, propiciando que éstas no se pierdan, considerando su importancia, valor histórico y cultural para el país. Permitiéndonos “Contar con un patrimonio que nos dota de identidad y, al mismo tiempo, nos entrega un sentido histórico que nos vincula con nuestro pasado, nos ayuda a comprender quienes somos, y nos da bases para nuestra proyección futura” (UNESCO, 2015, p.1). En este marco, la escuela es un espacio privilegiado donde esta diversidad puede reconocerse, valorarse y donde aprendemos a vivir a través de ella.

3.2 Diversidad cultural, e interculturalidad

En este contexto, la diversidad cultural ha ido adquiriendo cada vez más importancia como fuente de invención e innovación. En la actualidad es un valioso recurso al servicio de un desarrollo humano sustentable.

Bajo este contexto, resulta fundamental señalar la diferencia entre monoculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. Según Carihuentro (2007) el enfoque monocultural, como su nombre lo señala viene de mono, uno, y cultura. Ésta se presenta cuando se impone una cultura sobre las otras, los sujetos deben incorporarse a la cultura dominante, evidenciándose una jerarquía de poder.

La multiculturalidad, por su parte, considera las diferencias culturales y su valor, buscando incorporarlas en los programas curriculares, para enseñar las distintas culturas, occidental e indígena, estos últimos pertenecientes a la cultura diferente. Si bien, se busca enseñar la diversidad cultural, esta se torna estática y cerrada, centrándose en planes de estudio y en contenidos curriculares, en un enfoque de currículo complementario, donde se estereotipa las culturas en base a rasgos externos, enfocándose en aspectos superficiales, como

territorio, forma de vida, vestimenta, y no hay una real comprensión de las cosmovisiones de los pueblos indígenas.

Por otro lado, encontramos la interculturalidad, que “apunta a preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división o un problema. Se desea contribuir a la construcción de una sociedad armoniosa. En este enfoque la cultura se entiende como un proceso dinámico; como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. La diversidad cultural se considera un derecho y lo intercultural como un elemento constitutivo de lo cultural” (Carihuentro, 2007, p. 17).

Siguiendo esta idea, Carihuentro (2007) señala que la educación intercultural “Permite abrirnos otros horizontes de significación, facilitando nuestro acercamiento comprensivo y reflexivo de la diversidad. Ello es una riqueza intelectual, social y emocional que potencia los aprendizajes y el desenvolvimiento en sociedades más complejas y globalizadas (Martínez, 2000, citado en Carihuentro, 2007, p.11).

“Existe hoy una importante reflexión teórica y epistemológica respecto a cómo revalorar y dialogar con estos conocimientos, profundizando en sus diversas formas de producción (...) implementando políticas educativas capaces de dialogar con conocimientos y saberes de pueblos indígenas, enriqueciendo con ello los modos de desarrollar la vida en comunidad y pensar el bienestar de la humanidad” (UNESCO, 2017, p. 34). De la misma manera, se requiere que los docentes estén dispuestos a conocer esta diversidad cultural, desde una mirada holística, que les permita comprenderlas, develando sus estructuras de significados, para darles sentido. “Debemos descender a los detalles, pasar por alto equívocos rótulos, hacer a un lado los tipos metafísicos y las vacuas similitudes para captar firmemente el carácter esencial de, no sólo las diversas culturas, sino las diversas clases de individuos que viven en el seno de cada cultura, si pretendemos encontrar la humanidad cara a cara” (Geertz, 2005, p. 58). Por lo que “los sistemas escolares deben introducir modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los alumnos”. (UNESCO, 2017, p. 32), respondiendo a las realidades de cada institución, ya que en la actualidad no solo hay diversidad cultural entre pueblos indígenas originarios del país, y mestizos, sino que

también existe una gran cantidad de personas que vienen de distintos países con culturas completamente distintas y muchas veces poco conocidas. En este sentido se vuelve fundamental considerar la diversidad cultural presente en una escuela, buscando incluir estas dentro del marco de la interculturalidad, permitiéndole a todos los estudiantes sentir pertenencia dentro del lugar donde se encuentren. “La idea de que los sistemas educativos deben incluir a todos los alumnos, estriba en la necesidad de dar la bienvenida y respetar las diferencias entre ellos, bien sea por razones de género, procedencia, étnica, capacidad o cultura”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012: 8).

Walsh (2010), señala que la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Realizando la diferenciación entre interculturalidad relacional, funcional y crítica. La primera, hace referencia al “contacto e intercambio entre culturas, personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 77). La interculturalidad es funcional cuando reconoce la diversidad y diferencias culturales, “con metas a la inclusión de la misma al interior de estructuras sociales establecidas (...) es funcional al sistema existente (...) es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (p. 78). Mientras que, la interculturalidad crítica “afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (...) es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (p. 79). Por lo tanto, para que pueda existir interculturalidad crítica dentro de una institución educativa es fundamental incluir a la comunidad en la modificación de las estructuras sociales establecidas, refundándolas desde los aporte de sus particularidades culturales, en un proceso de enriquecimiento conjunto.

En este sentido es fundamental un enfoque de inclusión, donde se respete la diversidad, considerando que en un aula pueden existir alumnos con lenguas, culturas, religiones, estados socioeconómicos, visiones de mundo, distintas a las nuestras, donde, como menciona Rosano (2007) siempre es el otro el de condición de diferente, situando a la diversidad fuera de nosotros. “De esta forma volvemos a la vieja dicotomía de lo normal y

lo anormal, ubicándonos nosotros, por supuesto, en el bando de los normales” (Rosano, 2007, p. 3), nuestra cultura es la “normal”, por lo que los otros deben adecuarse a ella. Sin embargo, la inclusión educativa, en este sentido, debe enseñar, a través de la inclusión a ser iguales, pero diferentes, en el sentido de que todos somos iguales, personas, humanos, sujetos de derechos, con necesidades biológicas, etc. Y diferentes, ya que tenemos intereses, gustos, culturas, y hasta paradigmas muy distintos. “Urge entonces plantearnos como reto el cambio del paradigma de la normalidad por otro que sea mucho más real, más natural, más humano; y ese lo encontramos en la diversidad” (Rosano, 2007, p. 8).

Junto a esto, el trabajar la interculturalidad como inclusión de la diversidad cultural nos permite además “favorecer las identidades individuales y colectivas, la interrelación entre personas de distintos orígenes culturales, así como la generación de competencias prácticas para actuar en el mundo, contribuyendo a la construcción de un modelo de desarrollo más humano y democrático. Con ello, la interculturalidad se convierte en un aspecto fundamental para aprender a vivir juntos y reconocer el valor de las diferencias”. (UNESCO, 2015, p. 2). Enriqueciendo nuestra experiencia como personas y como sociedad.

Trabajar la interculturalidad es importante, además, en el contexto nacional, ya que los pueblos originarios son los que nos aportaran a la construcción de nuestra identidad, y un sentido histórico. En Chile ha existido una pérdida progresiva de esta identidad, al adoctrinar la cultura occidental, tanto en lengua, tradiciones, religiones, etc... existiendo así la pérdida de la lengua autóctona, de las costumbres, valores, saberes y conocimientos ancestrales.

El sistema escolar, puede significar un aporte para transmitir estos conocimientos, en busca de revalorizar las culturas indígenas, contribuyendo al desarrollo de la lengua, la cultura, historia y cosmovisión, rescatando la riqueza de los saberes y conocimientos ancestrales de pueblos indígenas que han habitado y siguen habitando nuestro país como.

Bajo este contexto, en Chile, el compromiso presidencial 2014- 2018 “señala que en el marco de la reforma educacional se impulsará la implementación de una educación intercultural para todos los chilenos y chilenas, que garantice la integración de contenidos

sobre historia y cosmovisión indígena en toda la enseñanza de manera que nuestros estudiantes tengan conciencia y respeto por el valor que tiene la cultura de los pueblos indígenas para el desarrollo de Chile”. (UNESCO, 2015, p. 3). Sin embargo, estas consisten en entregar libros de contenidos de diversas culturas, o prácticas étnicas aisladas, respondiendo a la interculturalidad relacional o funcional, donde no existe una verdadera reformulación o re conceptualización del currículo completo.

3.3 Educación Intercultural Bilingüe

La interculturalidad supone una oportunidad para revitalizar la lengua indígena, propiciando que ésta no se pierda, considerando su importancia, valor histórico y cultural para el país. Donde cada vez existen menos personas que las dominan.

En la actualidad, de los nueve pueblos indígenas reconocidas por el estado, solo cuatro se encuentran vigentes, que son: Mapuche, Aymara, Rapa Nui y Quechua. Con respecto al pueblo atacameño, su lengua, el Kunza, está prácticamente extinguida, salvo por algunas palabras y frases reconstruidas. Dentro de esto, entre los años 2006 y 2009 el conocimiento de la lengua ha descendido de un 14% a un 12% donde la mayoría de los que dominan la lengua son mayores de 60 años, por lo que podría significar un mayor aumento de la extinción de la lengua al morir estas personas, si no se transmite a tiempo (Fondo de las Naciones para la Infancia, 2012). Es por esto que resulta fundamental que los adultos y mayores practiquen estas lenguas con sus familias, con el objetivo de ir trasmitiéndola por generaciones. Dentro de esto, la escuela puede significar una gran oportunidad para promover el traspaso de la lengua a personas de la misma cultura u de otras, en un proceso de adquisición de una segunda lengua.

Entendiendo que la educación intercultural bilingüe supone “una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de otros elementos y contenidos de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal” (López, 2001, citado en UNICEF, 2012 p. 24)

Esta se puede implementar con distintos propósitos, uno de ellos es con el objetivo de preservar las lenguas indígenas, en un enfoque de potencial democratizador, contribuyendo a disminuir la situación de discriminación de las culturas indígenas en una sociedad

dialógica, a través de la inclusión, y el reconocimiento de estas lenguas, enriqueciéndose de la diversidad cultural, en un marco de respeto mutuo. Lo que significa para la sociedad completa el desarrollo intercultural y la convivencia de todas las culturas de su territorio en un marco de horizontalidad.

Por otro lado, se implementa la educación intercultural bilingüe con un sentido de enriquecimiento, a través de la inmersión de una segunda lengua, desarrollando competencias avanzadas en los niño/as y una serie de beneficios cognitivos. Hay estudios que demuestran que los niños que practican una segunda lengua, desarrollan mayor capacidad del lenguaje y de comunicación, y esto amplía su comprensión del mundo y de las culturas.

“El alumno bilingüe por el hecho de manejar dos códigos lingüísticos, se encuentra mejor equipado al momento de enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje y de comunicación, está mejor preparado para resolver problemas con creatividad, toma la palabra con seguridad en diferentes contextos y dar a conocer sus puntos de vista y sus derechos” (Walqui, 2006, citado en UNICEF, 2012, p.19). A su vez, los estudiantes bilingües desarrollan flexibilidad cognitiva, ya que “despliegan mejor el pensamiento convergente, es decir, la capacidad de llegar a una conclusión y/o síntesis a partir de una serie de elementos diferentes y el pensamiento divergente, la capacidad de dar diferentes soluciones a un problema a partir de un punto determinado” (May, Hill & Tiakiwai, 2004, citado en UNICEF, 2012, p.19).

Junto a esto, desarrollan la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de análisis del lenguaje en sus parámetros formales más que en su contenido. Son capaces de comparar y contrastar conscientemente y subconscientemente ambas lenguas, con la capacidad de cambiar de lengua para comunicarse según el contexto en el que se encuentren, generando un pensamiento mucho más flexible.

Es así como el incluir la educación intercultural bilingüe supone una alternativa positiva en el currículo escolar, al apartar tanto cognitiva, como culturalmente, en procesos de revitalizar lenguas originarias, favoreciendo la identidad cultural de estudiantes que pertenezcan o no a algún pueblo originario.

Y esto se puede comenzar a desarrollar desde la educación parvularia, ya que existen estudios relevantes que demuestran que los niños y niñas desde que nacen tienen gran plasticidad neuronal, que les permite adquirir el lenguaje. Se habla de los “periodos sensibles” o de “ventanas de oportunidades”, donde los niño/as presentan importantes periodos en que el cerebro tiene ventajas para consolidar redes neuronales, estas se dan entre los 0 y 3 años de vida (Navarrete & Troncoso, 2009). Las neurociencias nos señalan que el cerebro de un niño/a tiene muchas más conexiones que el de un adulto, debido a que, aquellas conexiones que no son usadas con regularidad en el cerebro, son eliminadas en una “poda neuronal”, generada a los 3 y 12 años (Cortes, Navarrete & Troncoso, 2009). En ello radica la importancia de generar experiencias de aprendizajes en los niño/as desde que nacen.

Piaget señala que a los 2 años de edad, comienza una etapa muy importante en el desarrollo, denominada periodo preoperatorio, donde se afianza la función simbólica, “cuyas múltiples manifestaciones (lenguaje, imaginación, juego simbólico, imitación diferida) aportan una novedad radical a la inteligencia de los niños y niñas” (Cortes, Navarrete & Troncoso, 2009, p. 25).

Esta plasticidad neuronal permite que la adquisición del lenguaje alcance su máximo nivel a una edad temprana, lo que pone de relieve la importancia de la educación parvularia y las posibilidades de aprender varias lenguas en los primeros años.

3.4 Marcos normativos.

Específicamente, en materia de educación parvularia, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra y CONADI, desde los años 90’ han incorporado en forma paulatina la interculturalidad en sus programas educativos.

En 1991 JUNJI crea los jardines étnicos, con el Programa de atención integral a párvulos de comunidades indígenas. Este programa constituye como la primera acción estatal planificada a nivel nacional (Ansaldo y Avendaño, 2004), teniendo como primer foco de desarrollo la región de Magallanes donde se trabajó con comunidades yamanas y kaweskar. Desde esta experiencia base, la JUNJI extiende el programa a los demás pueblos indígenas. “Estos jardines se llamaron en una primera instancia jardines étnicos, debido a que se

enfocaban en un pueblo originario en particular, posteriormente se amplió la perspectiva, teniendo actualmente el nombre de jardines interculturales” (Ministerio de Chile, 2010, p. 89).

El sistema de educación parvularia señala que de un total de 176.066 párvulos que son atendidos por la institución a nivel nacional 9.152 pertenecen a algún pueblo originario, lo que corresponde a un 5,2% del total de los párvulos del país (JUNJI, 2013, p. 9), de los cuales la mayoría de los corresponden al pueblo Mapuche (constituyendo un 80,1% del total de párvulos indígenas).

Los distintos programas interculturales contemplan diversas acciones entre las que se destacan: Promoción de la lengua indígena. Rescate de la alimentación y música indígena. Contratación de personal perteneciente o vinculado a los pueblos originarios. Actualmente, JUNJI cuenta con jardines infantiles y salas cunas interculturales a lo largo del país. Como apoyo a su funcionamiento, “en el año 2009 se elaboró el documento Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural, el que se ha constituido en un material de apoyo y de referencia para los equipos que se desempeñan en estos jardines infantiles” (Ministerio de Chile, 2010, p. 89).

Del mismo modo, la Fundación INTEGRÁ inició sus acciones “en esta área con las llamadas Veranadas Pehuenches en el año 1993 y, posteriormente desde 1998, con iniciativas que incorporan aspectos de interculturalidad en jardines ubicados en áreas de una alta concentración de habitantes indígenas” (Ministerio de Chile, 2010, p. 90).

Posteriormente JUNJI como CONADI acuerdan la realización y desarrollo de “diagnósticos participativos en los jardines étnicos a fin de evaluar sus debilidades y fortalezas. CONADI alentará la creación de materiales educativos pertinentes para la comprensión y aprendizaje de la diversidad cultural en los distintos programas que lleva adelante la JUNJI. Se preocupará de la generación, validación y aplicación de metodologías y estrategias pedagógicas interculturales atingentes a la educación parvularia, que conduzcan, en un mediano plazo, a un currículo intercultural” (JUNJI, 2007). En el año 2017, se firma un convenio entre JUNJI y CONADI, titulado Co-gestión para el aprendizaje de lengua indígena en educación inicial, planteando nuevos puntos a desarrollar en conjunto y de

manera más sistemática apuntando a delinear el modelo de referencia mencionado en los acuerdos anteriores y estipula las siguientes acciones:

1 Creación de un modelo de referencia para la enseñanza de la lengua y cultura indígena en educación parvularia, a partir de la sistematización de las experiencias significativas.

2 La generación de capacidad técnica especializadas al interior de la JUNJI para fortalecer las competencias interculturales y etnolingüísticas del equipo de supervisión y en especial de la/os asesores interculturales.

3 El intercambio de información estadística relacionada con matrículas de niño/as, formación docente continua para lo/as educadores de lengua y cultura indígena (ELCI), recursos didácticos disponibles y toda otra información que permita percibir el aprendizaje de los niños y niñas beneficiarios del convenio en su trayectoria educativa (JUNJI, 2017, p. 5).

Junto a esto, existen distintos marcos normativos legales, tanto a nivel nacional, como también en el marco internacional, como, la Ley sobre Protección Fomento y Desarrollo Indígena N° 19.253 Dicho cuerpo legal fue promulgado el 5 de agosto de 1993, instando a las escuelas que elaboren sus propios planes y programas de estudios considerando el criterio de “descentralización” cumpliendo de esta forma con la enseñanza bilingüe donde exista mayor presencia indígena, idea que surge a partir de dos principios fundamentales que contiene esta ley:

A) Descentralización curricular

B) Contextualización del currículo.

Título IV:

B. El fomento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlo positivamente.

En las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismo del estado que correspondan, desarrollarán un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad como en la sociedad global.

Dentro de las normas internacionales, se encuentra el Convenio 169, que es un tratado internacional adoptado por la Conferencia Internacional del Trabajo en Ginebra, el 27 de junio de 1989, siendo ratificado en nuestro país en septiembre del año 2008, entrando en vigencia el 15 de septiembre del año 2009.

Sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes, y en su interior contiene aspectos significativos de resguardo de los derechos de los pueblos indígenas a nivel internacional destacándose en materia educacional los siguientes aspectos:

Artículo 28:

“Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se habla en el grupo al que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar estos objetivos.

Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y las prácticas de los mismos” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2008, p. 10).

Declaración Universal de los Derechos del Niño y Niña de la Organización de Naciones Unidas. Principio 10:

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole.

Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes (Declaración de los Derechos del Niño, 1959, p. 3)

Convención sobre los Derechos del Niño y Niña. Artículo 30:

“En los estados que exista minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena al derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo. A tener su

propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma” (UNICEF, 1990, p. 16).

Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos;
Artículo 8:

“1-. Los pueblos y las personas indígenas tienen el derecho a no sufrir la asimilación forzosa o la destrucción de su cultura.

2-. Los estados establecerán mecanismos efectivos para la prevención y el resarcimiento de:

A) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia privarlos de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o identidad étnica;

B) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia enajenarles tierras, territorios o recursos.

C) Toda forma de traslado forzoso de población que tenga por objeto o consecuencia la violación o el menoscabo de cualquiera de sus derechos.

D) Toda forma de asimilación e integración forzosa a otras culturas o modo de vida que le sean impuestos por medidas legislativas, administrativas o de otro tipo.

E) Toda forma de propaganda que tenga como fin promover o incitar la discriminación racial o étnica dirigida contra ellos” (Naciones Unidas, 2007, p. 5).

CAPITULO 2

4.- METODOLOGÍA

4.1 Diseño metodológico:

El diseño metodológico responde al paradigma crítico que se caracteriza por indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, provocando transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene (Melero, 2011).

“La concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo” (Melero, 2011, p. 343).

El paradigma crítico por tanto, se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar. Acto de conocimiento que se crea de forma colectiva como interacción de todos los participantes (Melero, 2011, p. 344).

En cuanto al nivel de profundidad, la investigación es de carácter exploratorio, ya que no existen investigaciones previas de la vinculación del enfoque pedagógico Paulo Freire con la interculturalidad. Además, tampoco existen investigaciones que estudien su aplicación en educación parvularia.

Junto a esto, alcanza un nivel de acción transformadora, donde a partir de un diagnóstico de la propia realidad de la comunidad educativa (nivel descriptivo), se establece un plan de acción que termina siendo ejecutado y evaluado, transformando la realidad inicial de lo/as participantes. Implicando un proceso complejo, donde prima la reflexión constante, instaurando nuestros paradigmas en la comunidad educativa, que permitieron ir trazando trayectos, a partir de la toma de decisiones, estableciendo un plan de acción, que involucro a los párvulos, sus familias, las docentes y las organizaciones, que constituyen la comunidad educativa, transformando percepciones que a su vez iban modificando prácticas, logrando una transformación de la realidad personal y comunitaria. Finalizando en una etapa

de evaluación del transcurso que se ha realizado con la comunidad, para conocer sus percepciones en torno al proceso que se realizó, aportando el carácter cualitativo. Hernández et al (1991) señala que la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres humanos y sus instituciones. Busca interpretar lo que va captando activamente, basado en una lógica y proceso inductivo. Explorar y describir, para luego generar perspectivas teóricas.

El carácter cualitativo se basa en el análisis de documentos y en la aplicación de entrevistas, una grupal y otra personal, para conocer la pertinencia del trabajo pedagógico realizado, desde la perspectiva de técnicos, educadoras, familias y comunidades indígenas, permitiéndonos concluir la pertinencia de la metodología de Paulo Freire con la educación parvularia intercultural.

4.2 Tipo de Estudio: Investigación acción participativa.

Este estudio corresponde a una investigación acción participativa, ya que la problemática surge de situaciones prácticas cotidianas experimentadas en un jardín infantil intercultural de la comuna de La Florida, donde, las docentes, técnicos y educadoras de párvulos, buscan realizar acciones para transformar la realidad, a partir de procesos reflexivos, desde un paradigma crítico. “La ciencia (...) es producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas” (Fals Borda, 1989, p. 89).

Elliot (1990) señala que la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores. “Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen, con el propósito de profundizar la comprensión del profesor de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p. 5).

“El método de la investigación-acción tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas” (Martínez, citado en Colmenares, 2011, p. 104), ya que en él se genera conocimiento que

transforma las realidades, haciéndose más pertinente en relación con un método de trabajo educativo renovador, con fundamentos de creatividad y dialogo (Fals Borda, citado en Colmenares, 2011).

Para poder realizar esta investigación acción participativa, y lograr los objetivos planteados, se organizó un plan de acción que orientó el trabajo pedagógico y la innovación de la organización curricular, respondiendo al modelo pedagógico de Paulo Freire, desde Agosto del 2018 hasta enero del 2019, que permitió evaluar a fin del año académico la pertinencia de éste enfoque con la educación parvularia intercultural, surgiendo el conocimiento desde la práctica vivida por lo/as participantes. “El último criterio de validez del conocimiento científico venía a ser, entonces, la praxis, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (Fals Borda, 1989, p. 28). Para ello, el plan de acción contempló en su etapa inicial la visualización del problema planteado, para generar una propuesta de trabajo en base a la implementación de estrategias pedagógicas que respondan al modelo educativo de Paulo Freire, proponiendo distintas actividades donde se podía reflejar esta pedagogía, tanto con los niños y niñas, con sus familias y la comunidad educativa en general, surgiendo, en su desarrollo instancias como los matetün, encuentros, conversatorios, trabajo por proyectos de aula, distribución del espacio por áreas, entre otras. Para finalmente, en una última etapa, poder evaluar y reflexionar sobre el proceso realizado, dando respuesta a las problemáticas planteadas inicialmente.¹

Es importante señalar que todo el proceso de investigación acción participativa se realizó de manera comunitaria, ya que, como menciona Freire (1992) “es posible ir doblando n dimensiones, innovando la organización curricular, la relación educador-educando, las relaciones humanas en la escuela, dirección- profesores, empleados, cuidadores, las relaciones de la escuela con las familias, con el barrio donde se encuentra la escuela” (p. 202).

¹ En anexo N°X se encuentra el Plan de Acción

4.3 Sujetos de la investigación

La muestra “es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández et al, 1991. p. 394).

Sin embargo, para efectos de la presente investigación, el concepto de muestra sólo se utilizará para el proceso de evaluación bajo una perspectiva cualitativa. En la investigación como totalidad utilizamos el concepto de comunidad, ya que en ésta formó el proceso de desarrollo de la investigación. Junto a esto, modificamos el término de recolectar datos, por construir, ya que, en la investigación acción participativa, los datos se van construyendo con los participantes de la comunidad.

Dentro del proceso de la investigación acción los participantes constituyen a lo/as integrantes de la comunidad del jardín infantil de La Florida, compuesta por directora, educadoras, técnicos, apoderados, párvulos y comunidades indígenas, participando en la investigación instaurando el enfoque pedagógico de Paulo Freire, buscando la pertinencia con la educación intercultural crítica, reflexionando en estrategias metodológicas que respondan a ambas concepciones, asumiendo un rol activo en la implementación de las actividades propuestas.

Por lo tanto, en una primera instancia, los participantes son la comunidad del jardín infantil de La Florida, realizando el plan de acción, reflexiones, tomando acuerdos, implementando estrategias metodológicas y generando el proyecto educativo institucional del jardín infantil.

Para efectos investigativos se realizó una selección de participantes para efectuar entrevistas personales y para realizar una entrevista grupal.

Inicialmente para la entrevista personal, se realizó una selección de muestra estructural, considerando el criterio de selección que sature el espacio simbólico, que nos permita acceder a la información más relevante del tema, conformada por educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia, familias y representante del equipo de gestión

intercultural, que hayan participado en el proceso de desarrollo de la implementación del enfoque Paulo Freire.

Los criterios de selección para la entrevista personal son:

- 1.- Rol: Educadoras, técnicos, familia y equipo de gestión intercultural
- 2.- Institución: Perteneciente a la comunidad educativa del jardín infantil
- 3.- Permanencia: Que hayan participado en el proceso de aplicación de la metodología Paulo Freire
- 4.- Accesibilidad: Contar con la disponibilidad y disposición de ello/as para realizar la investigación.

Esta selección, permite considerar una homogeneidad y heterogeneidad.

La heterogeneidad se presenta al considerar a los distintos agentes que componen la comunidad educativa del jardín infantil, en la diferencia de sus roles, considerándolos como tipos de actores en un contexto específico, “al desempeñar roles los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente” (Berger y Luckmann, p. 96). Esto nos permite tener una mayor perspectiva de cómo perciben la pertinencia del trabajo realizado.

Por otro lado, la homogeneidad se presenta al ser personas del mismo jardín infantil.

Con respecto a la selección de lo/as participantes en la entrevista grupal, esta se realizó como muestreo aleatorio simple, otorgando a cada persona la misma probabilidad de ser seleccionada.

4.4 Técnica de investigación

Con respecto a las técnicas y métodos para conseguir pruebas en la fase de revisión y evaluación de la investigación acción, utilizamos multitécnicas “para lograr una visión más profunda de la situación” (Elliott, 1993, p. 96).

- 1.- Análisis de documentos: “Los documentos pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación” (Elliott, 1993, p. 97). Dentro de ellos contamos con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que nos ofrece

orientaciones de lo que se espera favorecer, los principios, valores, misión, visión, concepto de niño y niña, sello educativo intercultural, participación comunitaria, entre otras.

2.- Entrevistas personales en profundidad: Se realizaron cuatro entrevistas en profundidad, con el objetivo de conocer los significados de las docentes y familias, desde una perspectiva personal, ya que, cada persona es independiente, única y particular, por lo que es fundamental conocer sus opiniones desde su biografía, respondiendo a las representaciones interpretativas desde la experiencia de la persona.

La entrevista de investigación es una “conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo” (Delgado y Gutiérrez, 1995, p. 228).

La entrevista en profundidad, también denominada por algunos autores como entrevista abierta. “Generalmente suelen cubrir solamente uno o dos temas pero en mayor profundidad. El resto de las preguntas que el investigador realiza, van emergiendo de las respuestas del entrevistado y se centran fundamentalmente en la aclaración de los detalles con la finalidad de profundizar en el tema objeto de estudio” (Blasco y Otero, 2008, p.3)

Una particularidad que presenta esta técnica es que “permite que se produzca un intercambio de mensajes, en base a una conversación, que va retroalimentando el contexto interpersonal, donde el entrevistador siempre tiene la potestad de orientar la entrevista en función de sus intereses” (Delgado y Gutiérrez, 1995, p. 233).

3.- Entrevista grupal: Para realizar la evaluación final de la pertinencia de la aplicación del enfoque Paulo Freire en la educación parvularia intercultural, se realizó una entrevista grupal en la reunión Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE) de “corte evaluativo año pedagógico 2018”, donde participaron directora, educadoras y técnicos en educación parvularia.

La principal característica de la entrevista en grupo es que trata de captar e interpretar vivencias colectivas, captando representaciones ideológicas, valores o imaginarios. Se trata de reproducir el discurso ideológico cotidiano: creencias y expectativas, deseos, resistencias y temores conscientes e inconscientes (Amezcuza, 2002).

Para ello, utilizaremos la modalidad de grupo focal, que “consiste en una conversación sobre un tema específico que es conocido y tratado en común para indagar la percepción

construida colectivamente” (Morgan, citado en Pardo, 2010, p. 228). Se busca una perspectiva grupal. “El interés se centra en la información que fluye durante la entrevista o sobre la historia del grupo: antecedentes grupales en el tema y en lo que se relaciona con él y la manera de percibirlo”, (Pardo, 2010, p. 228), recatando el contexto, opiniones, acuerdos, discrepancias y la manera que se tiene de representar socialmente el tema en cuestión (Pardo, 2010). El eje central de indagación es el lenguaje verbal y corporal.

Donde el objetivo de esta entrevista es conocer la percepción de las docentes (técnicos y educadoras) con respecto al trabajo realizado, que busca promover la interculturalidad crítica a través del enfoque pedagógico Paulo Freire, y su apreciación respecto a la participación en la investigación acción.

4.5 Credibilidad

Toda investigación cualitativa requiere de estrategias que den validez al estudio, y esto se realizó a través de la triangulación, que permite aumentar el criterio de interpretación (Stake, 1999).

Para dar credibilidad a la investigación se realizó un proceso de triangulación de la información, entre el carácter teórico y metodológico. Teórico al presentar antecedentes teóricos de diversos autores, principalmente los textos de Paulo Freire y el análisis de documentos en el proyecto educativo institucional del jardín infantil. Triangulando con el carácter metodológico al utilizar como instrumentos de investigación la entrevista grupal y las entrevistas en profundidad.

Stake (1999) señala que “para la triangulación de las fuentes de datos observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente. La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (p. 98).

“la triangulación metodológica, intenta afianzar nuestra confianza en nuestra interpretación, podemos complementar la observación directa con la revisión de registros anteriores” (Stake, 1999, p. 99).

Es así, que la estrategia de la triangulación busca dar sustento y validez a nuestras interpretaciones, convirtiéndose en la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único.

CAPITULO 3

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En esta investigación participó toda la comunidad del jardín infantil Antu Mahuida, constituida por los niños y niñas, sus familias, apoderados, las docentes, educadoras y técnicos de educación parvularia, auxiliares de servicios, asistente administrativo, manipuladoras de alimentos, y organizaciones mapuches, quienes participaron en la construcción del proyecto educativo institucional (PEI), a partir de una problemática visualizada en relación a marco teórico que oriente el sello intercultural del centro educativo, con metodologías acorde a éste.

A partir de esa problemática se realizó un trabajo de investigación acción participativa (IAP), definiendo un plan de acción con distintas experiencias y actividades que permitieran dar sustento teórico- práctico al PEI, desde la pedagogía de Paulo Freire. Una vez finalizado el ciclo escolar se realizó una entrevista grupal, a modo de evaluación del proceso investigativo, y entrevistas a la/os participantes, que nos permita concretar los conocimientos surgidos durante este proceso.

Para ello, a continuación, se realizará una triangulación de la información obtenida en las entrevistas en profundidad, la entrevista grupal y el análisis del proyecto educativo institucional del jardín infantil. Donde se identificaron temas emergentes, que permitieron levantar distintas categorías, que son “una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos. La categoría es un instrumento privilegiado del análisis en el análisis cualitativo de teorización. A través de la categoría la teorización comienza a emerger; el investigador, sin detenerse, maneja, desarrolla, relaciona, subdivide, etc.” (Mucchielli, 2001). Llegando a un nivel de abstracción más alto.

Inicialmente podemos observar que en el jardín infantil ha existido una transición en busca de la identidad y del conocimiento relativo al área de la interculturalidad.

En el PEI podemos observar alusión a esto, en la parte del enfoque educativo, donde menciona:

“Este Proyecto Educativo ha ido en su camino de ocho años respondiendo a preguntas como:

a) Quiénes somos: ¿cómo son nuestros niños y niñas?; ¿de dónde procedemos?; ¿qué nos ha motivado a venir de otros lugares?

b) Dónde estamos: ¿Qué características físicas, sociales, económicas y culturales presenta nuestro contexto?; ¿qué aspectos territoriales, infraestructuras, etc. favorecen o dificultan la comunicación intercultural de la población?; ¿cómo percibe cada colectivo a los demás?; ¿hay actitudes discriminatorias hacia algún grupo?; ¿cómo se relaciona el centro con su entorno socio-cultural?; ¿cómo podemos proyectar la acción intercultural hacia el entorno?

c) ¿Hacia dónde queremos ir?: ¿Con qué contamos?; ¿qué dificultades existen para conseguirlo?; ¿cuáles son las mejores vías para avanzar?; ¿cómo proyectar la dimensión intercultural en la organización del centro educativo, en su sistema de relaciones, en el currículo, etc.?; ¿Cómo realizar convergencia con la diversidad cultural presente en el centro educativo?; ¿Cómo promover el protagonismo de los niño/as en sus procesos de aprendizaje?

En este proceso de reflexión orientaremos la planificación y las prácticas del Jardín Infantil, estableciendo las metas a alcanzar, secuenciándolas y priorizándolas en orden a su importancia y viabilidad” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 31).

En este extracto visualizamos la búsqueda de la identidad a partir de preguntas orientadoras para establecer un marco curricular acorde al enfoque educativo intercultural. Donde las funcionarias, las familias y las comunidades han tenido que ser autodidactas en la búsqueda de conocimientos para dar respuesta a estas preguntas, ya que, hace unos años eran escasas las investigaciones en el área, limitándose, la mayoría, a teoría referente a conceptos o definiciones, existiendo un gran déficit en evidencia empírica, donde se evidencie la aplicación de estos conceptos.

“al principio (...) no sabía nada, o sea ¿Cómo lo hago?, pensamos que nos iban a dar una capacitación, nunca fue” (Entrevista n°3, pregunta 1).

“No tuvimos a nadie que nos pudiese guiar, no teníamos norte por decirlo así (...) tuvimos que investigar, aprender, y ser autodidactas” (Grupo focal, pregunta 1, participante 5).

“Solo empezamos a estudiar nosotras, las que queríamos (...) a indagar de que se trataba la educación intercultural (...) y, con mucho miedo de cometer errores, (...) que sintieran que nos estábamos burlando o faltas de respeto, y empezamos a averiguar y hacer cosas que a

veces, que en este día encuentro yo que no tenía mucho sentido, pero era lo que se nos ocurría y lo que pensábamos hacer” (Entrevista n°3, pregunta 1).

De esta manera se comienza a concretar el ideario de un jardín infantil intercultural, donde por falta de capacitación las docentes fueron implementando estrategias pedagógicas que iban considerando pertinentes,

“al principio se cometieron errores pero fueron por el no saber” (grupo focal, pregunta 1, participante 7)

Errores, dentro de los cuales mencionan la folclorización de las culturas, “uno suele folclorizar un poquito la interculturalidad asociándola a como algo específico, a algún baile o a alguna etnia” (grupo focal, pregunta 2, participante 2),

Rescatando aspectos culturales de diversas etnias originarias del país, que no necesariamente tenían pertinencia con las culturas de la comunidad que constituía el jardín infantil, provocándose grandes problemáticas en torno a la identidad,

“dijimos estamos remando para el otro lado y unas hablaban en aimara, otras en rapanui y otras en mapuche (...) no había una unión que todas hiciéramos, que fuéramos parte, no teníamos unos criterios establecidos, pese a que todos son pueblos originarios” (grupo focal, pregunta 1, participante 5).

Del mismo modo, esto generó una dispersión en los conocimientos, y falta de sentido a las experiencias que se realizaban,

“por ejemplo celebrar, no sé, navidad, que aspectos culturales que a veces decimos que no son de nosotras, que no son de nuestra propia cultura, llevarla dentro del aula” (entrevista n°2, pregunta 7).

“Nuestro primer We tripantun era vestidas y sin saber lo que significa la vestimenta” (entrevista N°3, pregunta 1),

“hicimos un show, hicimos una presentación” (entrevista n°3, pregunta 2),

“una presentación en la cual los niños bailaron una canción mapuche, pero no iba al caso un show en una ceremonia (...) Pero fue un Show, o sea, no le dimos el sentido de ceremonia (entrevista n°3, pregunta 3),

“los apoderados decían vamos a disfrazar, en cambio ahora ya hay más conciencia” (Grupo focal, pregunta 1, participante 5).

“No tenía mucho sentido, pero era lo que se nos ocurría y lo que pensábamos hacer” (entrevista n°3, pregunta 1).

Con el tiempo y la investigación se ha comenzado a modificar conceptos, lo que se llama decolonización del discurso, pasando del termino disfraz, a vestimenta, usando el nombre correspondiente para cada prenda y accesorio, el trarilonko (cintillo), la chiripa (pantalón), el küpam (vestido), el trariwe (faja de la cintura), la üküllá (manta), y los chaway (aros), trapelakucha (accesorio pectoral), que deben ser de plata y que en la cultura son heredados de sus antepasados.

A partir de esta discordancia en las prácticas educativas y concepciones de interculturalidad se empezó a generar instancias de reflexión que permitieran establecer objetivos en común, adquiriendo conocimientos de la educación intercultural.

“Logramos decidir y reflexionar bajo este mismo criterio (...) darse cuenta que tenemos que empezar a tejer estas redes para aunar solo una cosa (...) se dijo que el jardín infantil tenía que ser mapuche, porque teníamos más conocimientos, había más personas, teníamos más cercanía con la cultura” (grupo focal, pregunta 1, participante 5).

“Ha sido un proceso que siempre hemos considerado, dentro de lo reflexivo, dentro de la conversación, dentro de un dialogo (...) que sean partícipes todos los actores educativos que están dentro de este jardín infantil” (entrevista n°2, pregunta 3),

“incrementando también a las familias que también se involucren en este proceso educativo” (entrevista n°2, pregunta 5).

“Ha sido una construcción, ha ido creciendo, ha sido una evolución y una reflexión” (grupo focal, pregunta 2, participante 3),

“ha habido un proceso de reflexión (...) todos tenemos una cultura propia que interactúa con otra y dentro de esa dinámica, todos aprendemos de todos, respetando obviamente nuestras culturas” (grupo focal, pregunta 2, participante 2)

Ampliando la percepción de la educación intercultural enfocada a los pueblo originarios, considerando las culturas de todos y todas las integrantes de la comunidad educativa. Permitiendo que

“vinieran más personas, que no sean solo mapuches, la importancia de las culturas familiares (...) también las culturas de cada una de las personas que conforman el equipo” (entrevista n°4, pregunta 4).

Existiendo un replanteamiento del concepto de cultura. “La entenderemos como una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 24).

“La cultura se expresa en las relaciones que los seres humanos establecen en el mundo social, natural y espiritual (...) como se construye, transmite y desarrolla el conocimiento, valores y tipos de organización social, que un pueblo considera propios” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 25).

“Cuando hablo de cultura, en referencia a la forma de vivir y cómo se ha construido esa forma de vivir, que ha sido de generación en generación, desde la oralidad, desde las formas de relacionarse” (entrevista n°4, pregunta 6).

“Cundo uno viene de un estatus más humilde, cuando ha logrado superar ciertas barreras, (...) eso es cultura, que se va transformando pero sin olvidar que tuvimos un origen, que tenemos ahí personas valiosas que son parte de esa identidad” (grupo focal, pregunta 4, participante 2).

Para ampliar el concepto de cultura, podemos encontrar definiciones como “el modo total de vida de un pueblo”, “legado social que el individuo adquiere en un grupo”, “una manera de pensar, sentir y creer”, “conducta aprendida”, “una teoría antropológica sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas”, “mecanismo de regulación normativo”, “técnicas para adaptarse”, entre otras. (Clyde Kluckhohn, citado por Geertz, 2005).

Cliford Geertz, en su libro “La interpretación de las culturas”, nos ofrece una concepción de cultura como un concepto semiótico, que representa un “sistema de interacciones de signos interpretables (símbolos)... en un contexto dentro del cual pueden describirse todos los fenómenos de manera inteligible, es decir, densa... Con significaciones que varían según el esquema de vida que lo informa. Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad” (Geertz, 2005, p. 27).

Geertz (2005) señala que la cultura está compuesta por estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos o grupos de individuos guían su conducta, compartiendo estructuras de significados socialmente establecidos, y tramas de significado que ellos mismos han escrito, estableciendo códigos públicos.

De esta manera, cada grupo de individuos al comenzar a socializar, comienzan a establecer sus estructuras de significados, integrando una lengua específica, conductas, roles, tradiciones. Estableciéndose así, una gran variedad de culturas, en los distintos territorios del planeta.

Estas reflexiones y replanteamientos han promovido

“un cambio, nos hemos ido afiatando más como grupo, como comunidad que somos” (grupo focal, pregunta 2, participante 5).

Donde la comunidad se ha mostrado comprometida, “involucrarse, eso es re importante” (grupo focal, pregunta 2, participante 4), encontrándole sentido a las prácticas pedagógicas que realizan,

“si tú no te empapas de esto, si no crees en esto, si no te encantas con esto, yo creo que no podría ser el estar acá” (entrevista n°3, pregunta 5).

Probablemente éste compromiso surja de la toma de sentido de las prácticas, desde, como menciona la entrevistada, el encantarse con lo que ofrece la educación intercultural, y de este modo señalan que ha sido “una experiencia bien enriquecedora” (grupo focal, pregunta 1, participante 7)

Por “otorgarnos la oportunidad de poder hacer cosas diferentes, de creación (...) de ir incrementando cosas en frente de lo que quieren los chiquillos, o sea los niños y las niñas” (entrevista n°2, pregunta 2).

“Lo que más me gusta es la diversidad que podemos hacer frente a las experiencias de aprendizaje” (entrevista n°2, pregunta 1).

“Me ha parecido interesante poder hacerme participe de un proyecto que abarca la cultura de los pueblos originarios, las culturas familiares que se abordan desde la diversidad.” (entrevista n°4, pregunta 1)

Rescatando “la vinculación que hay con la tierra, con el trabajo con el invernadero, la ruca, y el respeto hacia las otras culturas (...) A la diversidad en verdad, a la diversidad cultural” (entrevista n°1, pregunta 1)

Donde “cada niño y niña puedan vivenciar aspectos distintos desde los pueblos originarios, porque es algo que no está en su cotidiano” (entrevista n°4, pregunta 1),

Aprendiendo “a respetar todas las culturas y a conocer (...) que existen muchas otras familias, quizás no son indígenas, quizás no son venezolanos, pero que también tienen una cultura familiar propia y que viven de una forma distinta, que tienen ritos diarios, que celebran algunas cosas que quizás nosotros no celebramos” (entrevista n°1, pregunta 13).

Rescatando la diversidad cultural, en un proceso de enriquecimiento mutuo. “es retroalimentarse entre culturas, y respetar siempre la cultura del otro, no interponiendo ninguna sobre otra” (grupo focal, pregunta 3, participante 6).

Esto se ve planteado en el PEI del jardín infantil donde se considera el sello intercultural como una oportunidad de enriquecimiento cultural, generando espacios de participación y encuentro donde

“todos aporten con sus conocimientos, (...) donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división o un problema” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 19).

“Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras” (Carihuentro, 2007, citado en PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 20),

“son culturas, y cada una interactúa con la otra, y tienen que ser cooperativas, y generosas, para poder unir y enseñar, una con la otra, y así dejar precedente en la historia” (grupo focal, pregunta 2, participante 4).

“La diversidad cultural es la mayor fuente de creatividad y riqueza de la humanidad. Entraña maneras distintas de ver el mundo. Ofrece enfoques diferentes para la solución de problemas que nos afectan a todos y la valoración de aspectos fundamentales de la vida” (UNESCO, 2015, p. 30).

De este modo, la educación intercultural promueve “una riqueza intelectual, social y emocional que potencia los aprendizajes y el desenvolvimiento en sociedades más complejas y globalizadas” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 26),

Ya que la interculturalidad “afirma el derecho a la propia cultura, y a la valoración de lo intrínseco de cada una de ellas, favoreciendo una relación dialógica y equitativa. Permite abrir otros horizontes de significación, facilitando nuestro acercamiento comprensivo y reflexivo de la diversidad” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 26).

“Yo creo que intercultural es todo, o sea los niños y las niñas y los adultos en verdad, somos interculturales en todos los contextos. En todos los contextos hay culturas distintas (entrevista n°1, pregunta 2), concretándose a partir de “un dialogo entre las culturas” (grupo focal, pregunta 3, participante 4).

La UNESCO (2015) define la interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del dialogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2015, p.2). “Nos plantea a nivel político, la necesidad de trabajar por una democracia que incluya a todos, que respete y se fortalezca con la perspectiva, los conocimientos y la visión del mundo de los diversos pueblos y culturas que habitan el país” (UNESCO, 2017, p.34).

Desde el enfoque de la interculturalidad crítica se entiende como “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racionalización y discriminación” (Walsh, 2009, p. 4).

“La Intercultural, la definiría desde la visión crítica donde cada una de las personas que vive o que participa de este espacio posee distintas posibilidades, herramientas, capacidades, proyecciones, y todo eso permite que construyamos en conjunto” (entrevista n°4, pregunta 11).

“Se plantea desde el ámbito de que todos los actores educativos, familia educadores, técnico, todos en realidad, se habrá a un proceso de dialogo, de comunicación” (entrevista n°2, pregunta 4).

“Es el respeto a la naturaleza, el respeto a las etnias, a las personas, es (...) acompañarlos en un crecimiento integro desde que tener respeto y conocer la cultura de su compañero, de su Palhu, del papá de un compañero” (entrevista n°3, pregunta 6).

Es la “construcción del aprendizaje en función de ¿cómo yo conozco al otro? y ¿cómo el otro me conoce a mí? (...) como el aprender a respetar todas las otras culturas” (entrevista n°1, pregunta 2),

“siendo para ello fundamental el dialogo intercultural, es decir, la comunicación e intercambio entre diferentes culturas o pueblos, desde el reconocimiento mutuo” (UNESCO, 2015, citado en PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 20).

Para poder generar estos espacios de encuentro, de relación dialógica y equitativa y poder construir en conjunto con la comunidad, es fundamental el respeto y visualizar al otro como legítimo otro, desarrollando

“formas de convivencia que promuevan el respeto por las diferencias y la no discriminación, a partir de diálogos respetuosos, la valoración y validación del otro como legítimo otro, en interacciones equitativas de diversidad cultural y promoviendo la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del dialogo y de una actitud de respeto mutuo” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 20).

“Que nos respetemos o que nos podamos relacionar desde la horizontalidad, donde todas estas posibilidades, necesidades, sueños (...) se pueden llevar a cabo bajo una lógica de comunidad, donde todos son aportes a esa comunidad” (entrevista n°4, pregunta 11).

De este modo, resulta fundamental enfatizar que las relaciones deben ser horizontales, sorteando prácticas opresivas, desde el autoritarismo, lo que Hegelianamente diríamos la dinámica del amo y el esclavo, y en palabras de Freire definiríamos como la práctica del opresor y el oprimido. En la educación intercultural todos los integrantes de la comunidad educativa son valiosos desde sus particularidades, y es tarea de los docentes y directivos promover espacios de encuentros dilógicos, de rescate cultural, donde todos sean validados como legítimo otro. Para poder superar esta práctica de opresión, Freire (1970) señala que “el opresor solo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual y pasa a ser un acto de amor hacia aquellos” (Freire, 1970, p. 48), un acto de amor hacia la comunidad educativa.

Estos planteamientos se encuentran insertos en el PEI del jardín infantil, que plantea buscar una

“educación democrática, que erradica la autoridad de los maestros por su inclusión en el mismo nivel de los estudiantes. En un aula existencialista, todo el mundo asiste a los otros miembros de la clase en la búsqueda de su propio aprendizaje” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 33).

“Queremos promover que exista esta continuidad de los saberes, de las propias culturas de las familias, de las propias culturas de los niños y las niñas que están dentro del jardín y

poder entrelazar, porque todas las culturas son válidas, podamos generar un acto de participación de aprendizaje continuo” (entrevista n°2, pregunta 13).

Además, dentro la visión y misión del PEI se plantea:

“Queremos ver mundos integrados, colaboradores, comprometidos con la comunidad educativa. Reñma (Familias) felices de su cultura, que recuperen su historia, dialogantes, reflexivas y respetuosas. Pichikeche (niño/as) con ideas creativas, con tradiciones, con responsabilidad social e individual” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 22).

Y la misión busca ofrecer “Educación Parvularia de calidad a niños y niñas de 3 meses a 4 años, con sello Intercultural, compartiendo su cultura, cosmovisión, kimün (saber) y az che (valores), que promueva el dialogo y el intercambio cultural. Estableciendo relaciones de equilibrio y ekuwün (respeto) entre el mapu y che (tierra y gente) en armonía con la naturaleza. En un ambiente familiar donde el aprendizaje trasciende hacia la formación del newen (fuerza) de cada pichikeche” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 22).

Esto enmarcado en distintos marcos normativos legales que fundamentan el PEI Intercultural, tanto a nivel nacional, como también en el marco internacional, donde encontramos, la Ley sobre Protección Fomento y Desarrollo Indígena N° 19.253, el Convenio 169, la Declaración Universal de los Derechos del Niño y Niña de la Organización de Naciones Unidas, la Convención sobre los Derechos del Niño y Niña, el Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos.

Todos estos marcos legales se encuentran en el PEI del jardín Infantil, ya que, dejan en evidencia la importancia de respetar la cultura de cada niño y niña en su proceso educativo, para lo que resulta fundamental realizar una contextualización del currículo educativo, incluyendo dentro de esto las particularidades culturales de cada estudiante.

Sin embargo, las metodológicas educativas tradicionales no promueven el rescate cultural, generalmente los planes y programas están orientados al currículo tradicional occidental, provocando la asimilación forzosa, lo que presenta una práctica grave, ya que existen marcos legales que enfatizan la prohibición de esta.

Este modelo de educación está basado, en gran parte, en modelos eurocéntricos, regulado por la colonialidad, donde las personas han tenido que adoptar prácticas sociales “aceptables”, según los planteamientos de las elites, como realidades objetivas, en procesos de exterminación de otras culturas, quienes han tenido que someterse, por miedo a la

violencia que ejercieron sobre ellos, influyendo en sus estilo de vida, salud, religión, educación, en general, en la visión de mundo.

Con respecto a esto, Mignolo (2006) señala que ha existido una colonialidad del saber, que se plasma en los aprendizajes que se enseñan en el sistema educativo, el que también responde al eurocentrismo, junto con planeamientos Estado Unidenses, que ejercen soberanía cultural. Dando origen a un proceso de ocultamiento o no reconocimiento de lo no europeo, donde las personas pertenecientes a otras culturas debieron someterse, renegando su religión y cosmovisión, ante el pánico de muerte o expulsión.

“Antiguamente las personas que hablaban mapudungun de hecho no les querían enseñar a sus hijos para que no fueran discriminados en los colegios” (grupo focal, participante 7, pregunta n° 4).

“Tenemos tías aquí, compañeras de trabajo que sus mamás nunca les enseñó mapudungun para que en el colegio no las molestaran, para que no se sintieran discriminadas” (entrevista n°3, pregunta 14).

“Nuestros antepasados, verdad, querían ocultar, querían resguardar, porque querían resguardar esto que no fuésemos invadidos, ni se folclorizara tampoco la cultura mapuche” (grupo focal, pregunta n° 4, participante 5).

Actualmente el curriculum reconoce la diversidad cultural, integrándola a las estructuras sociales constituidas, adecuando la inclusión bajo los sistemas educativos eurocéntricos, coloniales, acomodando su discurso a la interculturalidad, sin que ésta se encuentre presente realmente, acotándola a la mera incorporación de imágenes de indígenas, generando estereotipos, imaginarios étnicos, y al tratamiento antropológico de la tradición folclórica. “La educación intercultural se mantiene sólo como subsistema y como eje integrador” (Walsh, 2009), lo que Catherine Walsh (2009) denomina interculturalidad funcional, “la interculturalidad es funcional al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales (...) por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Tubino, 2005, citado en Walsh, p. 2).

“Una metodología tradicional yo creo que no responde a eso, (...) para nada. Se establece, el lineamiento en función de lo que el colegio quiere, de lo que la educadora le acomoda o lo que es como más productivo en verdad (entrevista n°1, pregunta 6).

“La forma en que se estaban llevando a cabo las experiencias, por ejemplo que nacían desde los adultos, ya es algo que no correspondía” (entrevista n°4, pregunta 4),

“antes usábamos cuadernos, libros, cosa que no propiciaba lo que realmente querían los chiquillos, era más bien algo dirigido y no propiciábamos lo que era el protagonismo del niño y de la niña, (...) ya lo erradicamos (...) queremos que los niños sean partícipes de lo que están aprendiendo, de lo que quieren, lo que desean, sean actores de su propio aprendizaje, y que sean niños con opinión frente a lo que van a hacer más adelante” (entrevista n°2, pregunta 10).

Con respecto a la metodología, esta proviene del griego *méthodos* 'método' y *-logía*. Según la real academia española se define como “ciencia del método”. La metodología, según la Dra. Carmen Hernández Jorge (2005), representa una manera concreta de enseñar. “Método supone un camino y una herramienta concreta que utilizamos para transmitir los contenidos, procedimientos y principios al estudiantado y que se cumplan los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor” (p.2).

Las metodologías educativas suelen girar alrededor de las teorías del aprendizaje (basadas en la psicopedagogía) como son el conductismo, cognitivismo, constructivismo y últimamente el conectivismo. Cada paradigma tiene sus procesos, actividades y métodos de actuación (Fidalgo, 2007).

De este modo se establece que las metodologías se encuentran enmarcadas en los currículum educativos, los cuales varían según la filosofía a la que respondan, según los paradigmas existentes en educación.

Por un lado están las filosofías con bases en el realismo, como el Perennialismo y el Escencialismo, las que se orientan en el crecimiento intelectual, el desarrollo de habilidades esenciales, materias académicas y dominio de conceptos, donde el rol del docente es ayudar a pensar al estudiante racionalmente, desde una perspectiva de autoridad. Su enfoque curricular está en los temas clásicos, materias básicas (inglés, ciencias, historia, matemáticas y lenguas extranjeras), buscando la excelencia académica.

Por otro lado, se encuentran otras filosofías con base en el pragmatismo, como el Progresivismo y el Reconstruccionismo. La primera de estas busca promover la democracia y el desarrollo social, en un proceso de aprendizaje activo y relevante, dentro de esto, podemos encontrar la creación del centro de curso (Dewey, J. 1917), donde el docente es

un guía para resolver problemas, basado en los intereses de los estudiantes. A su vez, el Reconstruccionismo busca una reforma social y política, a través del pensamiento crítico, donde los docentes sirven como agentes de cambios y de reforma, ayudando a los estudiantes a estar actualizados en cuanto a demandas sociales, enfatizándose en las ciencias sociales, asuntos de índole nacional e internacional. Un precursor de esta filosofía es Paulo Freire con su libre *La Pedagogía del Oprimido* (1970).

Una quinta filosofía es la Reconceptualista, que presenta una mirada más integral del sujeto, considerando su crecimiento intelectual, y espiritual. Esta filosofía busca el autoconocimiento, la reflexión personal, espiritual y moral, orientada a la resolución de problemas, donde el docente significa un agente de cambio en el procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudando al estudiante a desarrollarse por sí mismo tanto intelectual como espiritualmente. Dentro de esta filosofía podemos encontrar autores como Claudio Naranjo, Gabriela Mistral, Humberto Maturana, entre otros.

Con estas bases filosóficas podemos notar que en la actualidad en la educación chilena se responde principalmente al Esencialismo, donde los mejores establecimientos educacionales son los que tienen excelencia académica, en las asignaturas básicas. Estos contenidos son medibles con pruebas estandarizadas como en SIMCE y la PSU, a pesar de ser estas muy cuestionadas, y donde cada vez, la educación parvularia se ve más escolarizada, siguiendo esta filosofía de educación.

Es a partir de esta problemática que se comienza a trabajar ésta investigación acción participativa, generando con la comunidad del jardín infantil un plan de acción, que permita contextualizar el currículo desde las características culturales de cada integrante de la comunidad educativa, considerando los intereses y necesidades de los niños y niñas que forman parte de él.

Surgiendo planteamientos como, “¿qué es lo que estamos haciendo? ¿Cómo qué lo estamos haciendo? Que hay posibilidades de juego que se estaban desperdiciando (...) estábamos también (...) a nivel país, en un proceso de cambio desde la actualización de las bases curriculares, entonces bajo esa lógica también no podía quedar fuera de este nuevo planteamiento, o replantearse las acciones que se estaban haciendo” (entrevista n°4, pregunta 4).

Dentro de este proceso, se inició buscando autores que reafirmaran esta mirada de educación intercultural, que favoreciera y respetara los planteamientos señalados anteriormente. Se revisó literatura sobre la pedagogía de Emily Pickler, María Montessori, la pedagogía Waldorf, y la de Paulo Freire, en la cuál de manera unánime se decidió probar con la pedagogía de Paulo Freire. Se revisaron sus libros, artículos, videos, entre otras en las comunidades de aprendizajes de la unidad educativa (CAUE) y se realizó una vinculación de algunos aspectos que podrían ser relevantes para una educación intercultural, realizando un plan de acción, con distintas actividades que se implementaron durante el año.

“Cuando leí me hizo tanto sentido, que era como todo lo que nosotras habíamos estado haciendo, lo que queríamos hacer, pero no teníamos ese referente. Yo no tenía esa seguridad de que estaba bien, y ahí sentí que sí” (entrevista n°3, pregunta 9).

“Era importante que igual se incluyeran distintos autores (...) que se centrara en el sello que tiene el jardín que es intercultural y, no sé, creo que aparte es importante que exista esa reestructuración constante de los proyectos educativos” (entrevista n°1, pregunta 3).

“Se nos abrió una nueva ventana, se no abrió la posibilidad (...) que existe este proceso de comunicación frente a todo lo que estamos realizando dentro de interculturalidad. Y así como mismo dice Freire, hay que vincularlo frente a la realidad que viven los niños y niñas, con sus aprendizajes previos y poder realizar nuevas cosas, frente a lo que ellos quieren y desean y lo que ya tiene dentro, arraigado dentro de su saber” (entrevista n°2, pregunta 14).

De este modo, se busca contextualizar el currículo a las realidades culturales de los integrantes de la comunidad educativa.

El Ministerio de Educación, en su Programa de Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural (2014) señala que la educación intercultural debe ser concebida como “una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de otros elementos y contenidos de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal”. De esta manera, este modelo educativo permite dar continuidad a la formación que el niño y la niña traen desde su entorno más cercano, ya sea que provenga de un pueblo originario o de un país extranjero, y enriquecerla con nuevos conocimientos para una formación integral.

Para ello, la comunidad del jardín infantil ha determinado desarrollar un currículo Autogestionado, con enfoque intercultural, donde

“el proceso de planificación será abordado a partir de las características culturales de las familias y la comunidad en que está inserto, de manera de respetarlas e incorporarlas en las experiencias pedagógicas que se implementan cada día” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 32).

Considerando la flexibilidad curricular que “permite desarrollar una metodología de trabajo pertinente a las diferentes realidades y contextos socioculturales en que se encuentran las comunidades educativas” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 24).

Ya que, como Freire (1992) propone, es necesario “democratizar la organización del curriculum y la enseñanza de los contenidos” (p. 141).

“Este proyecto educativo institucional, está basado en la filosofía del Pragmatismo y el Reconceptualismo, que tiene como características principales buscar la comprensión del párvulo, en procesos de autoconocimiento, reflexión personal, espiritual y moral, considerándolo como un ser integral. Orientado hacia la importancia de cómo resolver los problemas y situaciones de la sociedad, a partir de aprendizajes activos y relevantes”. (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 32).

Un “Currículo Existencialista (constructivista), en busca de un plan de estudios, que se conecte con los párvulos en un nivel profundamente personal, para satisfacer sus necesidades e interés” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 33).

“Hemos avanzado en pos de los niños, y que los niños pueden expresarse, ser felices, podemos trabajar en comunidad, ellos pueden desarrollarse así” (entrevista n°3, pregunta 10).

“Se ha tenido ésta transformación en relación a los intereses de los niños y las niñas, y el protagonismo, (...) desde la participación de los niños y las niñas, porque no es como participar desde fuera”, un ejemplo de esto es su incorporación en las ceremonias de cambio de estación, “en la ceremonia, vivirla, poder hacer las ofrendas, poder hacer el purrun, poder tocar los instrumentos, estar presente y poder vivenciarlo de cuerpo presente, entonces esto ha (...) generado la posibilidad de que ellos estén activamente en las ceremonias” (entrevista n°4, pregunta 16).

Esto en concordancia con lo planteado en el PEI. “La niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Por tanto, resulta fundamental que el equipo pedagógico potencie este rol en las interacciones y experiencias de las que participa” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 28).

“Es súper respetuoso, se considera la opinión y las necesidades, los intereses, los aprendizajes previos de los niños” (entrevista n°1, pregunta 4),

ya 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” (Bases curriculares de la educación parvularia, citado en PEI Antu Mahuida, 2018, p. 28).

“Es importante también nombrar las experiencias previas de los pichikeche, o sea para nosotros es súper importante, por lo mismo nosotras (...) conversamos de tal y tal niño, (...) de decir cuáles son las condiciones en las que viene este niño a éste nivel, y a los distintos niveles, entonces también es importante eso, de resaltar las experiencias previas de cada individuo” (Grupo focal, pregunta 8, participante 8).

Con respecto a esto, Freire (1972) propone que se debe escuchar al pueblo, conocer su visión del mundo, y a partir de ello organizar el contenido programático de la acción educativa, investigando los temas generadores o temáticas significativas del pueblo, captando temas básicos instaurándolo como punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural (Freire, citado en PEI Antu Mahuida, 2018, p. 36).

Según la Dra. Carmen Hernández es importante partir de las necesidades, emociones e intereses del alumnado, “este es un aspecto fundamental porque la motivación conecta con la necesidad, por lo que para estimular al aprendizaje debemos conectar con ella. Ya que a los estudiantes les da una sensación de propiedad y autoría que favorece que se involucren en el aprendizaje” (Newman, citado en Hernández, 2005, p.15). Por lo tanto, si el contenido que se trabajará surge desde sus intereses y necesidades, los párvulos estarán más motivados por aprender, les resultará una experiencia más atractiva, conectando con sus vivencias, permitiéndoles vincular aprendizajes previos, promoviendo aprendizajes significativos, duraderos y de calidad.

Para lograr esto se propone realizar experiencias en torno a un matetün, que es un encuentro o reunión en torno al mate. Es una práctica propia de las personas pertenecientes al pueblo mapuche cuando requieren discutir temas emergentes, tomar decisiones en comunidad, o simplemente conversar. La adaptación para los párvulos es que se les da agua de hierva (lawen) en materos.

“El propósito de los matetün será generar un espacio de encuentro que favorezca la transmisión oral, donde los párvulos, las familias y comunidad puedan expresar sus intereses como punto de partida a los planes de trabajo en aula” (PEI Antu Mahuida, 2018, p. 50).

Es importante “partir de la lectura del mundo, de la comprensión que los educandos están teniendo del mundo” (Freire, 1992, p. 159).

“Los matetün son súper participativos dentro de los chiquillos, porque en ellos pueden comentar y expresan su opinión frente lo que quieren hacer y lo que quieren realizar dentro de la jornada o durante de un plan de acción” (entrevista n°2, pregunta 16).

“Todos los lunes hacíamos un matetün (...) sentirse como parte de un espacio y que tu opinión, que tu sentir se tome en cuenta, es algo que yo creo que emocionalmente sirve mucho para construir un aprendizaje” (entrevista n°1, pregunta 4).

“Cuando hacíamos nuestro matetün, en las salas yo me daba cuenta “pucha que estoy equivocada” yo quería que este mes habláramos de tal cosa, de las estrellas y ellos no quieren eso, ellos querían hablar de los pajaritos, de que cómo vuela, porqué vuelan, que comen. O de los árboles que nombres tienen, porqué se les caen las hojitas, porqué necesitan agua. Entonces el escuchar, ahí estamos escuchando a un receptor, a un niño, de lo que a él le interesa, y lo que él quiere hacer, y yo debo escucharlo y aprender, aportar a lo que él quiere saber, no tengo que imponerle, porque también (...) Paulo Freire habla de la educación impositiva, de la educación que yo quiero y que tiene que ser” (entrevista n°3, pregunta 12).

“A los niños les encantaba tomar (...) esa agüita, y que al principio yo me imaginaba pucha que difícil, quizás ni siquiera hablen (...) a veces costaba mucho como entablar el diálogo, pero cuando ya se habían dado un par de ideas ellos mismos como que se soltaban y empezaban a decir a mí me gustaría trabajar con esto, con esto otro, en esta área, en esta otra área, y eso lo rescato mucho, o sea el conocerlos de esa forma, porque al final se construye un proceso de aprendizaje en función de lo que ellos mismos quieren” (entrevista n°1, pregunta 5).

“En los Matetün por ejemplo, es un momento de encuentro donde también se cómprate, se comparten relatos, se comparten vivencias, se comparte el cotidiano, y es una instancia que no se puede generar en todos los jardines y es un espacio que los niños, las niñas, no siempre conocen y eso se da acá” (entrevista n°4, pregunta 8).

“Lo encontré genial los matetün siento que eran, o sea nosotros registrábamos solo escribiendo, deberíamos haber grabado porque salían unas conversaciones que no te podí imaginar de los niños, que nunca pensé que ellos querían saber esas cosas” (entrevista n°3, pregunta 12).

Esta experiencia de aprendizaje significa un gran aporte a la práctica en la educación intercultural, ya que como podemos evidenciar en los relatos, los párvulos expresaban su opinión con respecto a sus intereses, formando el pensamiento crítico, aprendiendo a encontrarse a través de la oralidad con otros, respetando opiniones, turnos de habla y escucha, planteando lo que desean aprender, lo que Freire llama temas generadores, que en el centro educativo se utilizan para realizar proyectos de aula, que es una “propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas” (González Agudelo, 2001, p. 1), que impulsa al encuentro de soluciones, partiendo del interés de los estudiantes, donde el rol del adulto es favorecer la creación y creatividad, promoviendo actitudes de compañerismo, y formas de pensar reflexivas. De este modo, a partir de los proyectos de aula los niños y niñas podrán ir descubriendo conocimientos, de manera reflexiva, realizando cuestionamientos de problemáticas que busquen resolver. “No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende” (Freire, 1992, p. 227).

Además de esta, existen otras experiencias que promueven el dialogo. “En el diario, tenemos un momento que es el encuentro, es un momento significativo (...) nos reunimos, encontramos, nos vemos nuestras caras, podemos dialogar, podemos saber cómo estamos, aspectos emocionales, y tanto como lo que podemos trabajar durante el día” (grupo focal, pregunta 8, participante 3).

Dentro de esta instancia también se comparten sueños, práctica que es habitual en la cultura mapuche, donde en comunidad se busca algún significado “el relato de sus sueños, (...) cómo él se sintió en ese momento y cómo lo logramos comentar con los compañeros, se comenta, se comparte, y eso hace también (...) que colaboremos con su identidad” (grupo focal, pregunta 8, participante 8).

“El momento de Trawün del encuentro, donde nos juntamos, hacemos un círculo, conversamos acerca de las experiencias, que tienen que ver con estos círculos de cultura, y conversamos de lo cotidiano, desde lo que proyectamos, desde las vivencias, desde las fechas importantes para cada uno, para cada una, desde que significado tienen ciertas cosas que pasan desde las noticias que hay a nivel de país, etc.” (entrevista n°4, pregunta 13).

Con respecto a esto, Freire (1967) hace referencia a los círculos de cultura, donde “se instauran debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación” (p. 98).

Junto a esto, señalan que “hay un detalle súper importante porque el encuentro, al hacerse en círculo, promueve la horizontalidad, o sea, aquí no tenemos al niño visto desde la inferioridad o desde que él tiene que aprender todo lo que yo le voy a depositar en su cabeza, cierto, sino todo lo contrario, estamos en el mismo nivel y así como yo puedo aprender de ese niño, él también puede aprender de mí, y de todos en general” (grupo focal, pregunta 8, participante 2).

Otra instancia de encuentro que mencionan es la recepción en las mañanas

“es un momento de encuentro de las familias, las adultas que reciben, los niños, las niñas, donde es un momento de contención, donde es saber cómo está el otro, de mirarse (entrevista n°4, pregunta 13).

“Como tú los recibes, con cariños (...) uno hola mi amor, ¿cómo estás?, (...) lo respetas en su esencia, en lo que ellos quieren en ese minuto y después ellos solitos se empiezan a soltar y hacer su rutina diaria” (grupo focal, pregunta 8, participante 4).

Dentro de la organización pedagógica mencionan el juego de áreas. Los espacios educativos de sala y la ruka se subdividen en áreas las que son definidas por cada equipo educativo respondiendo a los intereses y necesidades de los párvulos.

“Existen 3 áreas propuestas para iniciar: kimün kuwu (hacer con las manos) relativo a todo el trabajo artístico, de creación con las manos, construcción, y resolución de problemas. Lof reñma (comunidad, familia) relativo al trabajo en y con las familias y comunidades. Y Ñuke mapu (madre tierra) relativo al trabajo, cuidado y conexión con la naturaleza, fenómenos naturales y ciencias. En cada área los espacios se encontraran intencionados para lograr cumplir con el objetivo de aprendizaje propuesto para el mes, que le permita al párvulo elegir cualquier elemento del área de manera autónoma, donde, a partir de la mediación de la adulta guiará el desarrollo del aprendizaje seleccionado” (PEI Antu Mahuida, 2018, p. 54).

“Ellos planifican lo que quienes hacen en las áreas, (...) en grupos pequeños, entonces ahí también uno toma su opinión, de acuerdo como está ese día, (...) para que ellos puedan realizar lo que ellos estimen (...) planifican el quehacer (grupo focal, pregunta 9, participante 5).

“Se respeta mucho lo que ellos quieren hacer al trabajar en distintas áreas” (entrevista n°1, pregunta 4).

“Hacemos el juego de áreas, que también lo podemos relacionar con estas posibilidades de creación que tiene cada uno, dentro de lo que cada uno conoce también” (entrevista n°4, pregunta 13).

Además en una de las entrevistas se hace vinculación a Paulo Freire en “la libertad del aprendizaje, que él tiene que decidir, como ser único, qué es lo que quiere aprender en ese minuto, porque eso que va a hacer en ese minuto va a ser significativo para él” (grupo focal, pregunta 4, participante 10).

Existen diversas investigaciones sobre esta metodología, de juego de área o rincones. Una de ellas, es la realizada por María Blas Merino (2014) quien postula la importancia del trabajo por rincones, entendiendo por rincones a “los espacios situados dentro del aula donde los alumnos llevan a cabo en pequeños grupos o individualmente tareas manipulativas, investigan, desarrollan su creatividad y autonomía y realizan proyectos guiándose por sus gustos, intereses y su curiosidad” (p. 11).

Los rincones “facilitan a los niños y niñas la posibilidad de hacer cosas, a nivel individual y en pequeños grupos; al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo: se juega, se investiga, se explora, es posible curiosear, (...) sin la obsesión de obtener resultados inmediatos a toda costa” (Laguía y Vidal, 2008, citada en Blas, 2014, p. 10).

“Este tipo de organización favorece la adaptación a los distintos intereses, ritmos de aprendizaje y diferencias de cada niño o niña, en definitiva, procura una educación más individualizada a la vez que permite la interacción del alumnado” (Blas, 2014, p.11).

María Montessori (1870-1952) una de las pedagogas más influyentes en el trabajo por rincones, habla de la educación sensorial como base del aprendizaje en la educación parvularia, “a través de la actividad manipulativa y de la experimentación, se permiten interiorizar los aprendizajes e ir adquiriendo conocimientos nuevos” (Figueras y Pujol 1989, citados en Salvador, 2015). Montessori cree en la posibilidad de poner a disposición del alumnado materiales estructurados y que a partir de ellos éste observe, descubra y se autocorrija. Su intención es dotar de libertad a los niños y niñas para que potencien y auto desarrollen sus capacidades. El trabajo por rincones se caracteriza por la capacidad de elección del alumnado y por la auto gestión del mismo para la realización de las

actividades. De esta manera los niños y niñas se habitúan a trabajar de forma autónoma y a pedir ayuda solo cuando la necesiten, han de tener autonomía para escoger la actividad que quieren realizar dentro del rincón, para pensar como la deben realizar, para organizar el material que necesitan, promoviendo así el protagonismo del niño/a en su proceso de aprendizaje, donde el rol del adulto pasa a ser de mediador.

En educación el término mediación se incorpora a partir de los estudios de Vygotsky, para quien los procesos mentales superiores en los seres humanos son mediados por herramientas poderosas como el lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos. Este autor considera el aprendizaje como un proceso fundamentalmente social, por lo que la enseñanza constituye el medio por el cual progresa el desarrollo. “El contenido socialmente elaborado del conocimiento humano y la estrategia cognoscitiva necesaria son evocados en los estudiantes de acuerdo con sus niveles evolutivos reales” (Vygotsky, 2000, p. 197). De acuerdo con Pilonieta (2000), la mediación se refiere a la forma de interacción pedagógica, que conduce a la generación de experiencias positivas de aprendizaje, principal dispositivo de aprendizaje y desarrollo emocional de las personas. Por su parte, Tebar (2003) afirma que mediar es un estilo de interacción educativa, orientado por una serie de creencias y principios antropológicos y psicopedagógicos. Explica que la mediación es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas; tiene una dimensión educativa porque actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos. “Este proceso posibilita el reencuentro, la aceptación e implicación en un proceso transformador, modificador y constructor de la persona; por lo que es posible sólo en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas”. (Escobar, 2011, p. 60)

Es por esto, que resulta fundamental iniciar un proceso de reflexión orientado a que los docentes aprendan a "dudar" de sus propios procesos y estrategias de enseñanza y a descubrir otras posibilidades para sus metodologías, desarrollar habilidades didácticas en la labor docente y en la práctica del modelo educativo (Margarita M. Carvajal, 2009).

Debemos realizar una reflexión en torno a los contenidos programáticos de la educación, con el uso coherente de materiales, métodos y técnicas, donde sean los educandos quienes se involucren en la organización programática, democratizando los contenidos y su

enseñanza. El problema es ideológico “a saber, quien elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué” (Freire, 1992, p. 137).

Haciendo énfasis al tipo de materiales que se utilizan, priorizando los objetos concretos. “Trabajar con las cosas reales, materiales nobles, semillas, cosas, materiales que ya sean familiares para ellos, (...) que ya tiene un olor particular, tiene una forma, cosa de que él lo conozca y lo trabaje y lo indague de manera propia (...) de manera más cómoda, más auténtica” (grupo focal, pregunta 10, participante 8).

También, “trabajamos con instrumentos ancestrales propios de nuestra cultura, (...) con el Kultrún, (...) con sus cascahuillas, que son propias de nuestro pueblo” (grupo focal, pregunta 8, participante 8).

Enfatizando la importancia de la música en la educación, que propician prácticas de “participación colectiva por encima del lucimiento individual con un espíritu de juego agonístico (...) dar énfasis así a una socialización en música que apunte desde los primeros años” (Concha, 2010, p. 107), y donde la cultura mapuche, con sus instrumentos ceremoniales nos aporta un aprendizaje desde la concepción de la apreciación sonora, ya que en el pueblo mapuche no existe el termino música, ni músico, sino que sonido, donde los instrumentos buscaban representar distintos sonidos de la naturaleza. Permitiendo la “apertura hacia otras maneras de concebir lo “musical”, no solamente en términos de músicas vanguardistas, tradicionales u otros (...), sino en cuanto reconocer la musicalidad en el contexto sonoro cotidiano que rodea tanto a los niños como a los adultos” (Concha, 2010, p. 107).

“El kurruf mueva las hojitas también nos dice cosas, no sé po las piedras cuando suenan, los pájaros” (entrevista n°4, pregunta 4).

“Teníamos una pileta (...) todo el día caía agua y era como que representaba el sur y te daba una paz, cuando se estaban durmiendo no poníamos música a los niños y sentíamos ese ruidito, era tan especial” (entrevista n°4, pregunta 5).

También se les solicita que lleven un CD o pendrive con música que escuchen habitualmente o que represente a su cultura “cada niño trae su música en un pendrive y sabemos que música escuchan, porque la escuchan” (grupo focal, pregunta 5, participante 7),

“cuando uno lo pone ellos son los primeros en saltar, cantar, y puede ser de alguna cultura o de cualquier estilo de música” (grupo focal, pregunta 5, participante 5).

“Entonces ahí vamos recopilando material para poder saber qué tipo de familia tenemos, cuál es su cultura, que es lo que ellos hacen, les gusta” (grupo focal, pregunta 5, participante 7).

Otra actividad que se realizó para conocer la cultura familiar de los párvulos fue en un proyecto de aula de cuentos donde “cada niño de su casa tiene que traer un cuento y lo hace de acuerdo a su cultura, a su vivencia” (grupo focal, pregunta 5, participante 7).

La idea principal es que lo confeccionen junto a su familia, motivando la creación y creatividad del párvulo y posteriormente es relatado por él o ella, o por algún integrante de su familia.

Además, dentro de la habitualidad “los momentos de alimentación que son bien respetuosos, en los momentos de la relación con la tierra” (entrevista n°4, pregunta 13).

“La relación con la tierra creo que es una relación de convivencia y complemento. Como nosotros, parte de la tierra, y como parte de la tierra tenemos que armonizar con ella, tenemos que vivir en equilibrio, tenemos que cuidarla como la tierra nos cuida a nosotros, alimentarla como la tierra nos alimenta” (entrevista n°4, pregunta 14).

Para ello, se trabaja principalmente en el Folill mapu o invernadero, que tiene por objetivo “promover el contacto directo con la naturaleza, invitando a los niños y niñas a participar en el proceso de crecimiento de plantas, vegetales, y frutas” (PEI Antu Mahuida, 2018, p. 59).

En él pueden preparar la tierra, hacer almácigos, trasplantar, y cosechar. También se realiza trabajo en el huerto en el antejardín lo cual

“permite el trabajo al aire libre, fomentando el cuidado del medio ambiente al desarrollar actividades que le permitan harnear la tierra, plantar, regar y cosechar” (PEI Antu Mahuida, 2018, p. 56).

Además se realizó el día de la ñuke mapu, donde la comunidad trabajo en hermosear el jardín infantil, realizando tazas a los árboles, sacando maleza, armando cercos, entre otros y la actividad planta tu aliwen, donde cada familia llevó un árbol y lo plantaron en la patio del jardín infantil con su hijo/a, con el compromiso de cuidarlo durante su permanencia en el centro educativo para verlo crecer.

Otra instancia de trabajo fue la Ruka que “es un espacio educativo donde se busca promover el encuentro cultural. Está implementada con material de distintas culturas, principalmente mapuche, que favorezca el rescate de tradiciones y prácticas pertinentes a la cultura” (PEI Antu Mahuida, 2018, p. 59).

Aquí se realizaron actividades con los niños y niñas y con los adultos, como los matetün, juego de áreas, relato de cuentos, reuniones de apoderados, entre otras.

Finalmente, “de lo que hacemos en el cotidiano, creo que lo más importante y transversal es poder mantener las ceremonia ancestrales, desde la cosmovisión de los pueblos originarios, ésta relación con el calendario agrícola que define las estaciones del año, creo que eso enmarca todo lo que se hace en el jardín” (entrevista n°4, pregunta 15).

Con respecto a esto, una entrevistada relata una conversación que entablo con su hijo donde le mencionaba que en el hemisferio sur, el cambio de año era en el solsticio de invierno en Julio, según la astronomía y el calendario agrícola,

“yo le hablaba que el año nuevo era en Julio, que el año nuevo mapuche, y me decía “mamá tienes toda la razón, en este hemisferio el año nuevo es en ésta fecha” (entrevista n°3, pregunta 4).

“Todos los pueblos originarios tienen en común que el calendario agrícola, permite desarrollar distintos procesos, o que procesos se desarrolla de acuerdo a ese calendario” (entrevista n°4, pregunta 7).

Por lo que se celebra “El Wiñol Tripantu, en general todos los kupaymi que hay en cambio de estación, (...) hacemos celebraciones y conmemoraciones de eventos importantes a nivel de pueblos originarios, que no se vivencian en otros lugares” (entrevista n°4, pregunta 15).

“Dentro del año realizamos algunas actividades de lof (...) las principales son we tripantu, donde se celebra el comienzo de un nuevo ciclo según la cosmovisión de los pueblos originarios de este hemisferio; el día de la reñma, instancia donde celebramos el derecho a tener una familia, resaltando su importancia; el carnaval de los colores, actividad en la que se conmemora la diversidad cultural presente en el jardín infantil; el aniversario del jardín, donde celebramos un nuevo año de trabajo y crecimiento; el día de la mapu, que promueve el contacto con la naturaleza en contextos comunitarios, entre otras” (PEI Antu Mahuida, 2018, p. 57).

Estas actividades de lof son experiencias de carácter comunitario, donde se invita a participar a todos y todas las integrantes del centro educativo y surgen del dialogo con las familias quienes señalan que fechas, celebraciones o conmemoraciones son relevantes realizar en sus culturas.

“Hicimos el rescate de algunas fechas importantes, como por ejemplo el día del planeta tierra lo adecuamos a la ñuke mapu, el wiñol tripantu (...) lo hacemos pero también fue un proceso de reflexión, al principio fue folclorizado hasta llegar a este encuentro como realmente se debe hacer, y en otras instancias también la domo indígena y fechas que son a lo mejor al diario, para otras personas no son importantes, para nosotras es un rescate cultural lo que queremos hacer” (grupo focal, pregunta 5, participante 3).

“De ahí también las cosas a nivel comunitario, desde las vivencias con las familias, (...) para poder generar un encuentro (...) que implica un momento de organización, de tomar decisiones, de proyectar, y después poder compartirlo” (entrevista n°4, pregunta 15).

Esto a partir del dialogo, de la oralidad, “en el conocimiento que cada una va teniendo de sus apoderados, que vengan, que aporten, de donde vienen (...) cada persona tiene una historia y esa historia nosotros la podemos rescatar día a día en una conversación, en la oralidad” (grupo focal, pregunta 5, participante 4).

Existiendo una “transición entre que la familia viene a aportar desde afuera al jardín, creo que ha sido súper importante porque ya no lo vemos tan así, si no que hacemos una construcción conjunta, y desde ese punto de vista, desde que la familia tiene que necesariamente venir a las reuniones para poder planificar, para poder realizar las actividades en conjunto, de la importancia de su cultura para poder ir haciendo esta misma construcción pero a partir de lo que vayan ellos visualizando que nosotros, como jardín, quizás podemos ampliar, como dar de posibilidad, por ejemplo que puedan venir a hacer los talleres, que puedan venir, no sé, alguien que sepa de tejidos viene y lo comparte, lo transmite, bueno, a parte del convivir en ese momento compartir algún alimento, otra persona viene cuenta que tiene conocimiento de alguna manualidad, viene lo hace, se lo presentan al equipo, se lo presentan a los niños, las niñas (entrevista n°4, pregunta 8).

De este modo se le solicita que participen en las actividades de lof, desde sus saberes culturales, un ejemplo de esto,

“sucedió el otro día en la actividad de (...) la reñima, de la familia, en donde los niños tenían la posibilidad de venir con (...) quien fuese cercano, que quisiera compartir un momento de entretenimiento, de juego ancestral, y dentro de eso se les pidió a algunas familias que pudiesen compartir algo que ellos supieran, por ejemplo en este caso fue Leyda que hizo... un juego” (grupo focal, pregunta 5, participante 5),

“un canto que se hace a los niños en Venezuela” (grupo focal, pregunta 5, participante 7).

“La del hueso (...) entonces ahí estamos empezando a unir, porque de Venezuela lo bajó acá, lo compartió aquí (...) en este centro educativo, cada familia quizás hizo lo mismo que hice yo, mostro la canción, el video a su familia, y en este caso mi hija ya se lo aprendió, y quizás ella después lo cuente, lo cante y así va a empezar a correr” (grupo focal, pregunta 5, participante 5).

Este ejemplo representa una clara evidencia de cómo se pueden ir transmitiendo actividades culturales, donde una familia venezolana enseña un juego llamado hueso a la comunidad del jardín infantil, estas a su vez lo socializan con sus familias, y ellas lo comparten con sus conocidos, existiendo un enriquecimiento cultural que aporta a la síntesis cultural o interculturalidad.

“Y algo muy importante, yo sentí que ella se sintió muy bien, muy bien acogida y como que se soltó, porque ella igual venía, inmigrante, con mucho miedo, (...) pensando que podían discriminarla a ella, al niño” (grupo focal, pregunta 5, participante 7),

“estaba feliz” (grupo focal, pregunta 5, participante 5)

y preguntaba, “¿ustedes creen que ellos me quieran escuchar?, si es una canción de mi pueblo (...) y cuando los niños bailaban, porque tenía mucho ritmo, bailaban y ella se sentía súper bien y, me dijo que se fue feliz” (grupo focal, pregunta 5, participante 7).

“Y lo otro que se sintió acogida (...) porque llegó otro apoderado, (...) y él traía su bongo, su yembé. Y él llegó al tiro sacó su yembé, se integró y comenzó a tocar” (grupo focal, pregunta 5, participante 4).

“Sin previa planificación” (grupo focal, pregunta 5, participante 8).

Generándose una dinámica comunitaria, donde otro apoderado al verla cantar se acercó de manera espontánea a tocar el yembé para apoyar su canción, con confianza, ya que eso evidencia el ambiente familiar que se genera en los espacios comunitarios.

“Él llegó, se incorporó a acompañar a ésta apoderada, y por eso también yo hago hincapié a la comunidad, a lo comunitario, al sentido que tiene eso que es maravilloso porque nos sentimos parte de esta comunidad, parte de este espacio” (grupo focal, pregunta 5, participante 8).

De esta manera evidenciamos uno de los aspectos más relevantes de esta investigación acción participativa, que es la importancia de la participación comunitaria, que promueva el sentimiento de pertenencia con el centro educativo, para que, desde su cultura familiar logremos la interculturalidad, siendo fundamental propiciar espacios de diálogo, ya que es la única manera de poder conocer la diversidad cultural presente en la comunidad del jardín infantil, tanto con los párvulos, para conocer sus intereses, prácticas, creencias, y con sus familias, invitándolas a participar en la planificación de actividades, en la toma de decisiones y en la generación del proyecto educativo institucional, donde cada participante aporte desde su propia cultura, de manera respetuosa, buscando converger ideas, conceptos, y creencias, promoviendo el enriquecimiento, valorando la diversidad.

“la interculturalidad es una participación, por decirlo contemporáneamente, ciudadana, que significa, que todas (...) las personas que participamos dentro de una comunidad tenemos que intercambiar, interrelacionarnos de manera activa, saludándonos, mirándonos, conversando, socializando, compartiendo” (grupo focal, pregunta 6, participante 8).

En un comienzo era baja la participación de las familias en las reuniones o trawün que se realizaban, pero con el paso del tiempo, al ir visualizando que su participación era fundamental en la toma de decisiones y que estas incidían directamente en lo que sus hijos e hijas iban a aprender comenzó a existir mayor participación e involucramiento.

“Ha habido involucramiento y participación de las familias, en ese sentido la participación, el estar aquí, en las reuniones, generar momentos de diálogos, de conversación y reflexión” (entrevista n°4, pregunta 20),

ya que el “hacer comunidad (...) tiene que ver con el involucrarse” (grupo focal, pregunta 2, participante 8).

“La comunidad es toda participe dentro de la educación, existe un dialogo constante que podamos poder reflexionar frente lo que es la interculturalidad como tal” (entrevista n°2, pregunta 12).

Con respecto a esto en el Proyecto educativo se plantea que “la pedagogía intercultural requiere de la colaboración de la familia-comunidad, de la escuela, para desarrollar una metodología de sistematización de los conocimientos disciplinarios y culturales” (PEI, Antu Mahuida, 2018, p. 5),

“yo creo que es parte esencial de la interculturalidad el trabajo comunitario, (...) no se puede trabajar la cultura si no estamos unidos, si no nos miramos, si no nos saludamos, si no nos vemos, si no nos contamos cosas” (grupo focal, pregunta 6, participante 8),

“si no nos valoramos (grupo focal, pregunta 6, participante 2).

“Es como decir que, si no hay comunidad no hay dialogo y sin dialogo no se llega a lo que es la interculturalidad” (entrevista n°2, pregunta 17).

“La educación comunitaria está hablando de muchas culturas, de aprender del otro, de ayudarse en común” (entrevista n°3, pregunta 14).

Efectivamente, la interculturalidad se da en el encuentro respetuoso de las culturas, que no implica necesariamente su convergencia, ya que cada cultura es valiosa como tal, la importancia resalta en cómo en ese encuentro se producen instancias de enriquecimiento cultural, aportando a la contextualización del currículo educativo, tomando decisiones y estableciendo acuerdos a partir de la oralidad, del dialogo intercultural, en instancia de participación comunitaria, y es a partir de este encuentro en la diversidad que se va a ir generando una cultura propia de centro educativo.

Esto “ha permitido poder ir reconstruyendo conceptos que estamos utilizando de comunidad, de cultura, de interculturalidad, desde la oralidad, llevarlos a ser valores que se trabajan, y a partir de eso comenzar a llevarlo a la práctica desde el curriculum, viviéndolo” (entrevista n°4, pregunta 20).

Implicando “hacer una transformación personal, y cuando uno hace una transformación personal se da cuenta inmediatamente que no puede trabajar solo, sino que tienes que

acudir a esa comunidad, hacer fuerza con esto, y esa fuerza tiene que ver con reflexión” (grupo focal, pregunta 2, participante 8).

Para ello, es fundamental involucrar a las familias en el Curriculum “las familias yo creo que igual se tienen que involucrar en el proceso educativo de los niños y de las niñas, o sea si yo busqué un jardín con un sello intercultural es por algo, porque me interesa ese sello” (entrevista n°1, pregunta 12).

Como estrategia en el plan de acción, se realizaron distintos *matetün* y *trawün* con las familias y la comunidad, abordando distintos temas para incentivar la participación comunitaria. Inicialmente se realizó un conversatorio en torno a la conmemoración de la mujer indígena o día de la *domo* indígena, donde participaron personas de distintas culturas, mapuches, aymara, ecuatorianos y personas con distintas culturas familiares. Ahí surgieron muchos temas interesantes desde los conocimientos y vivencias de cada participante, como los roles en la sociedad, las guardadoras de semillas, entre otros, insertándose el gusto y goce por estas instancias de enriquecimiento.

En “las conversaciones que son los *matetün*, las familias puedan comunicar su propia cultura” (entrevista n°2, pregunta 9).

Fue a partir de esto, que se comenzaron a realizar *trawün* para planificar experiencias de aprendizajes de *lof*, y para concretar el proyecto educativo institucional del jardín infantil, lo que fue muy positivo.

“Cuando hacíamos los *trawün* yo sentía que los papás se emocionaban al contar su experiencia y yo aprendía de eso, y yo también podía aportar, sentí que era una conexión súper linda y que al final salíamos como amigos, como conocido, o ya no era la misma persona que entro a la *ruka* a ese *trawün*” (entrevista n°3, pregunta 12).

“Me gusto participar de la reflexión que se generó, de construir conocimientos en conjunto, de escuchar las opiniones del resto y ver un poco como todas se planteaban o replanteaban el sello o el futuro (...) del jardín. Eso fue igual rico, darse cuenta de que existía ese proceso de reflexión crítica, dentro de un jardín, que no se ve siempre” (entrevista n°1, pregunta 8).

Se espera promover una educación liberadora, que busque los programas curriculares dialógicamente con la comunidad educativa, considerando las realidades de los estudiantes. “Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició” (Freire, 1992, p. 157).

En estas instancias también se invitó a participar a las comunidades indígenas y redes de apoyo, que trabajan directamente con el jardín infantil.

“Es importante la participación de la comunidad, sobre todo de quienes nos vienen a enseñar (...), la construcción de lazos con redes de apoyo que puedan brindar esos aprendizajes” (entrevista n°1, pregunta 14).

Otro aspecto relevante de mencionar es cómo esta construcción comunitaria por parte de los adultos, incide directamente en los comportamientos de los niños y las niñas, donde ellos y ellas aprenden de las conductas que ven en los adultos.

“Si nosotros somos comunidad y nosotros vamos remando para el mismo lado los niños también lo perciben, entonces ellos también son capaces de organizarse, de bailar, de conversar con otro, si hay un bebe que está llorando los más grandes acuden a atenderlo, o si alguien se calló también, entonces eso también habla de un convivir en comunidad y es demostrado también por los niños, que los niños igual lo hacen, porque entre ellos también se conocen, no solamente conocen a los que están en su sala, sino que conocen a los otros niños de las otras salas, y tienen amigos también” (grupo focal, pregunta 2, participante 5).

Esto se favorece, ya que se realizan muchas actividades de lof o de comunidad, donde participan todos los párvulos juntos. Además dentro de la dinámica diaria el juego de patio es comunitario, los niños y niñas deciden donde quieren estar, por lo que se mezclan párvulos de distintos niveles.

“Lo mismo cuando estamos en los patios, si un niño se va a otro extremo donde yo no estoy, pero tengo compañeras que están allá que me hacen una seña “está conmigo”, es comunidad” (entrevista n°3, pregunta 9).

Esto se realiza así, debido al objetivo del juego de patio, que es “promover la libre exploración en ambientes naturales, favoreciendo el cuidado y respeto por la naturaleza,

realizando juegos colaborativos, grupales, promoviendo el compañerismo, el respeto por el otro y la sana convivencia” (PEI Antu Mahuida, 2018, p. 50).

De este modo podríamos concluir que la pedagogía de Paulo Freire es muy pertinente con la educación intercultural,

“creo que es lo que más se acerca a la interculturalidad. Creo que es la posibilidad de poder ampliar lo educativo, hacia algo educativo intercultural y crítico” (entrevista n°4, pregunta 10).

Que “afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2009, p.4).

Es necesaria una transformación del currículo y una descolonización del sistema educativo, que considere a los educandos, que construya una sociedad más equitativa y justa, uniéndonos en una “lucha incesante en favor de la democratización de la sociedad, que implica la democratización de la escuela como necesaria democratización, por un lado, de la programación de los contenidos y, por el otro, de su enseñanza. Pero, reafirmo, no debemos esperar a que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para comenzar la democratización de la elección y de la enseñanza de los contenidos” (Freire, 1992, p. 140).

Romper radicalmente con el colonialismo y rechazar el neocolonialismo. Superar la burocracia colonial, la escuela colonial, formulando una política cultural que enfrente seriamente la cuestión de las lenguas nacionales, despectivamente llamadas dialectos por los colonizadores (Freire, 1992), rescatando las lenguas originarias en procesos de revitalización histórico cultural. Aprendiendo que en la nueva práctica democrática “es posible ir aumentando los espacios para los pactos entre las clases e ir consolidando el diálogo entre quienes son diferentes” (Freire, 1992, p. 233), construyendo en unión una cultura escolar, que considere a todos en sus particularidades, entendiendo que “siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que yo, como tú de otro, lo constituyo como yo” (Freire, 1994).

“Paulo Freire es súper abierto, (...) te ofrece y brinda información de cómo debiese ser un proceso educativo y tú vez como lo acomodas a tu realidad, entonces yo creo que es súper pertinente sobre todo considerando que aquí hay distintas culturas, (...) propone esa

construcción de aprendizaje, en el conocimiento del otro, en función del conocimiento del otro, entonces, si yo creo que es pertinente” (entrevista n°1, pregunta 8).

“Habla mucho de la comunidad, que somos seres, somos únicos, somos seres que traemos una esencia y que cada uno tiene un aporte, y que todos los aportes de estos saberes hacen un todo, y eso es comunidad” (grupo focal, pregunta 7, participante 4).

Junto a esto, es importante considerar que tanto la interculturalidad como la educación intercultural se sustentan en el dialogo, propuesta que tiene gran similitud con la pedagogía Freiriana. “El camino del liderazgo revolucionario debe ser el diálogo, el de la comunicación, el de la confrontación” (Freire, 1970, p. 212), surgiendo la Teoría de la acción cultural dialógica, la que se constituye a partir de la colaboración, la la unión, la organización y la síntesis cultural. Conceptos que se trabajaron dentro del plan de acción con la comunidad,

“conceptos que se sustentan también la teoría que es, la colaboración, la organización y la unión, o sea estamos hablando de cuatro conceptos que son súper importantes en nuestro sello del jardín infantil” (grupo focal, pregunta 7, participante 8).

La Colaboración se da entre sujetos, quienes utilizando el dialogo se encuentran para transformar el mundo en colaboración. El “yo” dialógico sabe que el “tú” es quien lo constituye. Donde ambos pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existen, por tanto, un dominante y un dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación (Peña, 2013).

Los sujetos se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación, a partir de la comunicación, de un dialogo que no impone, no manipula, no doméstica. Los sujetos se vuelcan sobre la realidad que problematizada, los desafía. “La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla (Freire, 1970, p. 220), ejerciendo un análisis crítico sobre la realidad-problema. “En este descubrimiento se hace posible la adhesión y la confianza a los demás en una visión y proyecto común, donde la comunión provoca la colaboración, la que conduce al liderazgo y a las masas a la fusión” (Freire, 1970, p. 223)

El esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí y de éstos con el liderazgo para lograr la liberación es la segunda característica de la teoría de la acción dialógica. “El liderazgo se obliga incansablemente a desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre si y de estos con él para lograr la liberación” (Freire, 1970, p. 225). El futuro se debe construir en unión con otros. Esta unidad es posible alterando los mecanismos de la división, como los mitos, los slogans y la ideología de opresión, que separan al sujeto de su realidad, pero también lo cognoscitivo de lo afectivo y de lo activo (Peña, 2013). “A fin de que los oprimidos se unan entre sí, es necesario que corten el cordón umbilical de carácter mágico o mítico, a través del cual se encuentran ligados al mundo de la opresión” (Freire, 1970, p. 229).

De este modo, al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas. La organización supone el esfuerzo de liberación en una tarea común con los líderes: instaurar el aprendizaje de la pronunciación del mundo y su transformación, lenguaje y acción que no la dice y hace sólo el líder, sino con el pueblo. (Peña, 2013). Dando paso al siguiente elemento de la acción dialógica que es la síntesis cultural, la que viene a conocer con el pueblo, y no a enseñar, transmitir o entregar algo a éstos. “En la síntesis cultural los actores se integran con los hombres del pueblo, que también se transforman en actores de la acción que ambos ejercen sobre el mundo” (Freire, 1970, p. 237), enfrentándose la propia cultura, presentándose como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante.

“Paulo Freire menciona la síntesis cultural que hace que cada niño y cada niña que trae su propia cultura de su casa, se incorpore acá en el jardín infantil y esto sea dinámico, esa es la idea” (grupo focal, pregunta 7, participante 8).

La síntesis cultural, “no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que se niega es la invasión de una por la otra” (p. 239), resolviendo la contradicción existente entre la visión del mundo del liderazgo y la del pueblo, con el consiguiente enriquecimiento de ambos. Freire propone que se debe escuchar al pueblo, conocer su visión del mundo, y a partir de ello organizar el contenido programático de la acción educativa, investigando los temas generadores o temáticas

significativas del pueblo, captando temas básicos, instaurándolo como punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural.

“Podría vincularlo, todos los momentos, pero específicamente los momentos desde las vivencias culturales, del cómo se va construyendo (...) desde la generación de lo comunitario (...) desde la autodeterminación, desde que es lo que nosotras podemos ir auto aprendiendo, auto educándonos, desde la reflexión crítica, desde el quehacer de toda la comunidad para buscar este fin también, que sea participativo, que sea activo, que sea reflexivo, crítico, y que en general tenga esta circularidad (entrevista n°4, pregunta 9).

“En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia” (Freire, 1992, p. 227).

“Me hace sentido Paulo Freire cuando te dice que hay que educar y que las personas (...) sientan que tienen sus derechos y (...) reclamar sus derechos, y que tienen que sentirse orgullosas de lo que traen de su cultura (grupo focal, pregunta 3, participante 7).

Con respecto a esto, Freire (1992) plantea que la interculturalidad “se constituye en la libertad conquistada, en el derecho asegurado a moverse, cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una para sí, único modo como se hace posible que crezcan juntas” (p. 188). Donde efectivamente existirá una tensión, pero no por el miedo, sino por el proceso de estar construyendo, creando, produciendo a cada paso la propia cultura, que jamás estará lista y acabada.

Para esto, es fundamental comenzar por replantear el currículo escolar, que responde principalmente a la filosofía tradicional esencialista, orientada al crecimiento intelectual, el desarrollo de habilidades esenciales en materias académicas y dominio de conceptos, donde el rol del docente es ayudar a pensar al estudiante racionalmente, desde una perspectiva de autoridad. Es una educación bancaria que “anula el poder creador de los educandos, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad” (Freire, 1970, p. 81).

“Me llamó mucho la atención cuando dijo que la educación no era un banco donde uno iba a depositar, (...) vengo a tirar esto, esto se tienen que aprender (...) y me voy, no me interesa que pasa con eso” (entrevista n°3, pregunta 10).

Estableciéndose como opresores de los estudiantes, al pretender transformar su mentalidad, en procesos de dominación, “cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1970, p. 77).

“Tampoco es un balde en donde yo voy y deposito todo, hablo, hablo, hablo todo lo que a mí me dijeron que tengo que lograr en ese semestre, en ese año, el objetivo mío como educando, como profe es que los niños ni siquiera aprendan, si no que sepan lo que es la materia que va ahora, en este semestre y yo la digo, la deposito en un recipiente ahí la empiezo a decir y me voy. (...) Eso me hizo sentido con Paulo Freire que él no quiere que seamos unos simples, educando, o unos simples profesores, no sé, de explicar, de hablar una hora sin saber que el niño lo está recibiendo como lo tiene que recibir” (entrevista n°3, pregunta 10),

con palabras huecas, desvinculada muchas veces de la realidad de los estudiantes. Donde el educando fija, memoriza, repite sin percibir el significado de lo que está repitiendo. Tenemos que,

“escuchar al otro, si realmente está interesado en lo que yo estoy enseñando o lo que le estoy explicando, (...) ¿Qué les gustaría hacer? ¿Con qué quieren hacerlo?, o sea escuchar un poco al receptor y yo enfocarme en eso” (grupo focal, pregunta 7, participante 7).

No se puede continuar con la “educación como se da generalmente, la educación bancaria, o sea, generalmente cada niño es un número, un aporte en dinero, prácticamente (...) y acá (...) en este centro, (...) cada niño es un ser independiente, individual, único, e irrepetible” (grupo focal, pregunta 7, participante 4).

Debemos impulsar una educación que implica el “ dialogo porque si no es una educación monótona, la cual es como hablar, hablar, y no sé si al otro le interesa o lo está escuchando, lo está aprendiendo, en el fondo eso a mí me hizo harto sentido” (grupo focal, pregunta 7, participante 7).

Esto a su vez, es completamente aplicable en educación parvularia, ya que, “Paulo Freire ve al niño como un ser especial, único y que hay que respetar ante todo” (grupo focal, pregunta 7, participante 4).

“Yo creo que sí porque, principalmente Paulo Freire le da una validez a la persona como un sujeto, (...) que era irrepetible, singular, único, importante, con (...) experiencias de vivencia, por lo tanto, al tener ese valor nosotros obviamente miramos desde esa misma

perspectiva aun niño. Ya no es un niño subestimado, (...) mirado como un ser inferior, todo lo contrario, es un niño que nosotros estamos empoderando, a que tome sus propias decisiones, a que se respeten sus vivencias, sus sensaciones, todo lo que en él va ocurriendo y también sus aportes, o sea, se consideran sus aportes para la construcción de lo que comúnmente se hace en el aula, lo que se hace fuera de ésta” (grupo focal, pregunta 10, participante 2).

Una educación que, siendo respetuosa con la comprensión del mundo de los niños y niñas, los desafíe a pensar críticamente, a asumir su ciudadanía, que promueva su curiosidad, en una práctica educativa progresista, con educadores y educadoras críticas, donde todos aprendan y enseñen, con la libertad de crear, de inventar y reinventar. “Una educación abierta, democrática, que estimulase en los niños el gusto por la pregunta, la pasión del saber y de la curiosidad, la alegría de crear y el placer del riesgo, sin el cual no hay creación” (Freire, 1992, p. 171).

“Yo tengo esa convicción. Creo que de verdad eso es lo que estamos generando, creo que estamos dando un espacio de convivencia que no es habitual en los centros educativos, a educación parvularia creo que es menos habitual e incluso en los jardines interculturales, hay jardines que no practican esto como algo habitual, no es parte de su proyecto educativo, no les hace mucho sentido, de hecho algunas personas no conocen y no funcionan de esta manera, todavía están en un proceso de interculturalidad que tiene que ver con lo que le sirve al sistema, con lo que funciona, un poquito de esto un poquito de esto otro, pero nosotros la estamos practicando a diario y estamos tomándolo como la forma de hacer educación“(entrevista n°4, pregunta 12).

“Considero que es válida, frente a lo que realizamos dentro del jardín, dentro de la conversación, y dentro de las reuniones que hemos tenido se puede elaborar y tener esta mirada más integrada de los saberes de los chiquillos”(entrevista n°2, pregunta 15).

Una educación que sea respetuosa con la comprensión del mundo de los estudiantes, que los desafíe a pensar críticamente. “Una educación en cuya práctica de la enseñanza de los contenidos jamás se dicotomizase de la enseñanza de pensar correctamente. De un pensar antidogmático, antisuperficial” (Freire, 1992, p. 201).

“Estamos todos trabajando en post de un objetivo que son nuestros niños y lo que están aprendiendo, porque ellos tienen que explorar libremente, conocer, tocar, palpar, sentir (...) las cosas y vivirlas, y lo están viviendo acá y eso es genial, es lo que a mí me encantó de este sello intercultural” (entrevista n°3, pregunta 9).

Interculturalidad que supone una “creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines común. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias” (Freire, 1992, p. 189), logrando la unidad en la diferencia.

“Es como a nivel político, también nosotras como agentes educativos también tenemos como ese pensamiento crítico que nos lleva a pensar netamente en lo político” (grupo focal, pregunta 11, participante 8),

porque, si bien, los educadores también son oprimidos del sistema educativo nacional, y en cuanto el oprimido logra la concientización de su opresión, inicia acción cultural por la liberación y en este contexto se convierte en creador de cultura en un proceso de conocimiento. Proceso que pudo gestarse a partir de la investigación acción participativa, que tiene como propósito “producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política” (Fals Borda, 1989, p. 33).

Investigación que “fue surgiendo a partir de las necesidades que se fueron generando aquí en el equipo y de las falencias que habían respecto de lo teórico, porque no había un sustento o una guía que orientara la forma de llevar a cabo este proceso intercultural, y a partir de eso mismo se generaron estas instancias de reflexión que permitieron a su vez generar los cambios” (entrevista n°4, pregunta 21).

“La IAP constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte permite la expansión del conocimiento, y por otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores” (Colmenares, 2011, p. 103). La investigación se construye de acuerdo a las necesidades de conocimiento que perciban las personas.

“Lo que más rescato es haber podido generar instancias de reflexión y de cambio, que hayan sido construcciones que nacieron desde las problemáticas que se estaban presentando en el jardín, desde las falencias que habían, desde las necesidades que se estaban generando (...) y en ese sentido la posibilidad de poder generar estos cambios creo que ha sido el

hacer con el equipo, eso ha sido lo más importante, poder ir reconstruyendo” (entrevista n°4, pregunta 2).

“la IAP transforma a los sujetos y al tiempo transforma su propia realidad, de tal manera que es una pedagogía de la transformación, tal y como años después lo postulara Freire y otros Pedagogos Críticos” (Calderton, et all, 2014, p.1).

“Fue deconstruir para reconstruir (...) eso permitió que al estar presentes, pudieran generar acciones pero desde el equipo” (entrevista n°4, pregunta 3).

“Me gusto participar de la reflexión que se generó, de construir conocimientos en conjunto, de escuchar las opiniones del resto y ver un poco como todas se planteaban o replanteaban el sello o el futuro (...) del jardín. Eso fue igual rico, darse cuenta de que existía ese proceso de reflexión crítica, dentro de un jardín, que no se ve siempre” (entrevista n°1, pregunta 9).

Respecto a esto, Colmenares (2011), quien cita a Fals Borda señala que, efectivamente, el conocimiento se debe construir en conjunto con toda la comunidad, en un trabajo educativo renovador, con fundamentos de creatividad y dialogo, para transformar su realidad.

“Trabajamos como comunidad, como unidad y eso es súper rescatable, yo creo que esto es muy fuerte, esto es potente (...) porque se hace comunidad” (grupo focal, pregunta 2, participante 8).

“Esos avances desde el año pasado, el escuchar a las familias en un trawün, en un matetün, escuchar lo que las familias esperan de nosotros, lo que ellos quieren para sus hijos, escuchar también como (...)se educaron ellos y como se están educando sus hijos” (entrevista n°3, pregunta 8).

“Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento.” (Fals y Brandao: 1987, 18). “La IAP propicia reflexiones colectivas que permiten toma de conciencia igualmente colectiva” (Calderton, et all, 2014, p.3)

Si bien, señalan que fue un proceso “muy agotador, muy desgastante, me ha parecido que ha sido un trabajo muy importante, pero ha sido bien satisfactorio (...) ha sido una

transición (...) hay ciertas resistencias que se han ido generando en el cómo hacemos el cambio, en el que cada una puede tomar decisiones, en el que hay que hacerlo en conjunto, y en ese sentido aunque se den labores, no siempre se efectúan (...) pero se contraponen a la satisfacción de poder haber hecho un trabajo, de concretarlo, de estar en las reflexiones con los equipos, de poder ver que está floreciendo lo que tu estas plantando” (entrevista n°4, pregunta 17).

Por lo que resulta fundamental que las personas se vayan involucrando en el proceso, considerando el valor de su participación en él, a partir de reflexiones constantes, ya que, la concepción del trabajo comunitario implica muchas veces cambiar paradigmas establecidos en los sistemas de relacionarse, donde en la sociedad actual prima el individualismo.

“Estamos en la desconstrucción primero de paradigmas antiguos y luego reconstruyendo lo que fuimos generando desde esta investigación, o desde este plan de acción” (entrevista n°4, pregunta 21).

“Tú todos los días estas aprendiendo algo nuevo, (...) de los niños, de tus compañeras, de la tierra, de todo (...), vas descubriendo que vas cambiando y lo que te parecía anterior bueno, ahora no te parece tan bueno, (...) y vas replanteando nuevos procesos y en eso estamos”, (grupo focal, pregunta 12, participante 4).

Constituyéndose como un proceso permanente, a largo plazo. “creo que aún estamos en ese proceso de reconstruir y de poder fortalecer todo lo que implica este cambio desde una visión más crítica, desde el empoderamiento” (entrevista n°4, pregunta 21).

“Como en todo orden de cosas hay que corregir pequeñas cosas, porque como dije anteriormente, hay ensayo y error, y con esto estamos construyendo y la educación es un aprender día a día” (grupo focal, pregunta 12, participante 4).

Finalmente, dentro de este proceso, se pudo visualizar como a partir de las reflexiones se comienza a generar un empoderamiento por parte de la comunidad educativa frente a lo que se estaba realizando. Cada vez son más las opiniones, y los niveles de reflexión son cada vez más profundos.

“Una de las cosas importantes es el empoderamiento del equipo educativo eso como que ha marcado un hito en cuanto a lo que podemos hacer y en cuanto a la mirada desde lo pedagógico que se puede hacer en el jardín infantil” (entrevista n°4, pregunta 16).

“Lo que me gustó mucho fue la CAUE (...) todos hablamos así con tanta pasión, con tanto respeto” (grupo focal, pregunta 6, participante 4).

Agregan, además, “Está directamente relacionado con el nivel de compromiso, que cada una adquiriera, o sea si en algún momento lo que yo pienso, lo que yo opino, o la visión que yo tengo, está tomada en consideración, ósea eso hace que obviamente yo me comprometa con ese, hay una parte de mí en esa esencia, entonces obviamente me va a amarrar en cuanto al compromiso, y va a hacer que uno tenga como esa motivación intrínseca, una motivación interna, a querer mejorar, a querer ser parte del proyecto, a que las cosas resulten bien (...) Yo creo que las personas cuando forman parte, realmente se comprometen (grupo focal, pregunta 11, participante 2).

Por lo que esta técnica de investigación, además de producir conocimientos, permitió empoderar al equipo educativo en su rol, replanteándose críticamente su paradigma educativo, la visión de niño y niñas, el concepto de cultura e interculturalidad, asumiendo su responsabilidad como agentes de cambio, transformando la realidad opresora, comprobando que tomando acuerdos en comunidad se puede flexibilizar el currículo, en busca de generar una pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Donde uno de los desafíos aún es el “estrechar los lazos en relación a lo que es la visión más crítica para poder generar un proceso educativo diferente” (entrevista n°4, pregunta 21), un proceso educativo con fuerte sustento teórico, en permanente revisión y actualización, que sea pertinente a la sociedad que va cambiando constantemente.

5.1 PRINCIPALES HALLAZGOS

Esta investigación acción ha permitido emerger distintos hallazgos.

Inicialmente nos permite evidenciar que el implementar un enfoque educativo intercultural implica un proceso de reflexión que requiere tiempo y constancia en la reformulación permanente de conocimientos, trascendiendo antiguos paradigmas, replanteando constantemente las prácticas educativas que permitan lograr una educación intercultural.

Las entrevistadas señalan que en un inicio se comenten muchos errores, al no contar con capacitaciones, y donde las orientaciones pedagógicas que existen, responden a una filosofía tradicional esencialista, orientada al crecimiento intelectual, el desarrollo de habilidades esenciales, materias académicas y dominio de conceptos, integrando la

interculturalidad como una unidad temática, limitándose a enseñar tradiciones de distintas etnias, en libros de textos, con algunas palabras, frases, vestimentas, ubicaciones, bailes, comidas, entre otras características, desde una mirada superficial, de manera aislada, en una mirada externa, estática y cerrada, centrándose en planes de estudio y en contenidos curriculares, en un enfoque de curriculum complementario, en una dinámica que no permite vivir y enriquecerse con la cultura del otro, de manera significativa. Promoviendo la floclorización de las culturas, y prácticas que no promueven una verdadera interculturalidad. Un ejemplo es el que mencionan en las entrevistas, al señalar que en un inicio, al buscar instaurar una pedagogía intercultural comienzan a implementar frases y canciones en mapudungun, rapanui y aymara, sin tener mayor conocimiento de estas culturas. Además realizan ceremonia como el we tripantu, señalando que al inicio se realizaba una especie de show, donde los niños y niñas bailaban una canción, acción que no tiene ninguna relación con el sentido de la ceremonia de un we tripantu.

Lo mismo ocurre con los programas de Educación Intercultural Bilingüe, que proponen las políticas educativas, utilizando como herramienta metodológica libros de texto con algunas palabras o frases en distintas lenguas de manera aislada, palabras sin sentido, y sin contexto, atenuando la importancia de la oralidad, de la transmisión de conocimientos en relatos (epew), revitalizando la lengua y la cosmovisión. Además, en muchas culturas existen palabras que tienen significados mucho más profundos que la mera traducción, aportando al enriquecimiento espiritual y valórico. Es por esto, que se considera de gran importancia que la transmisión de la lengua debe venir desde personas que las conozcan en profundidad, donde los educadores de lengua y cultura indígena (ELCI) juegan un papel fundamental, al tener conocimientos ancestrales que pueden transmitir a la comunidad. Sin embargo, para esto es necesario el trabajo coordinado, donde el/la ELCI sea considerado/a parte valiosa de la comunidad educativa, ya que muchas veces no tienes mayores conocimientos en el área pedagógica, por lo que el trabajo debe ser coordinado, favoreciendo el enriquecimiento mutuo.

De esta manera, resulta fundamental la reflexión constante respecto a las prácticas que se realizan para promover la interculturalidad, favoreciendo la permanente actualización, más allá de la concepción de la educación intercultural, desde el enfoque teórico. Si bien,

sabemos que busca la interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del dialogo y de una actitud de respeto mutuo (UNESCO, 2015), necesitamos instaurar el cómo lograr esto en la praxis, erradicando la interculturalidad funcional que menciona Walsh (2010), que es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente, al no tocar las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, continuando con un sistema educativo monocultural, una educación bancaria.

Resulta fundamental realizar cambios curriculares, promoviendo la interculturalidad crítica, que afirma la necesidad de cambiar las estructuras y condiciones de poder, “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (Walsh, 2010, p. 79), partiendo desde la convicción de que cada persona trae consigo una cultura particular, que debe ser considerada, por lo que es fundamental incluir a la comunidad educativa (párvulos, familias, docentes, comunidades), en la modificación de las estructuras sociales establecidas en el currículo, refundándolas desde los aporte de sus particularidades culturales, en un proceso de enriquecimiento conjunto, que genere la propia cultura del centro educativo. Una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de otros elementos y contenidos de otros horizontes culturales, que rescate la cultura de cada persona que constituye la comunidad, descolonizando las prácticas educativas eurocéntricas, generando un modelo educativo comunitario que favorezca la interculturalidad, contextualizando el currículo, con una riqueza intelectual, social y emocional que potencia los aprendizajes, siendo complemente factible con el modelo pedagógico propuesto por Paulo Freire, que nos invita a re humanizar la educación, involucrando a la comunidad, replanteándose críticamente el mundo, para poder ser agentes de cambio, asumiendo su responsabilidad histórica, pensando y comprendiendo los problemas que afectan su realidad social, buscando soluciones a estos, auto reconociéndose y cobrando conciencia, como autores responsable de su propia historia, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad y libertad, donde, la investigación acción participativa significa una técnica acorde, al tener como objetivo identificar problemáticas de la comunidad educativa para transformarlas.

Como se mencionó en una entrevista, implica un proceso de de-construir para reconstruir, generando acciones desde el equipo, invitando al empoderamiento de la comunidad educativa como agentes de cambio.

Freire propone que se debe escuchar al pueblo, conocer su visión del mundo, y a partir de ello organizar el contenido programático de la acción educativa, investigando los temas generadores o temáticas significativas del pueblo, captando temas básicos, instaurándolo como punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural (Freire, 1992), generando un currículo existencialista, constructivista, de permanente construcción comunitaria, en busca de un plan de estudios, que se conecte con los párvulos en un nivel profundamente personal, para satisfacer sus necesidades e interés, democratizando la escuela, la programación de los contenidos y su enseñanza.

Siendo de este modo, completamente aplicable a la educación parvularia, al implicarse una educación respetuosa con la comprensión del mundo de los niños y niñas y que al mismo tiempo los desafía a pensar críticamente, reflexionando, asumiendo su ciudadanía, promoviendo su curiosidad, en una práctica educativa progresista, con educadores y educadoras críticas, donde todos aprendan y enseñen, con la libertad de crear, de inventar y reinventar. “Una educación abierta, democrática, que estimulase en los niños el gusto por la pregunta, la pasión del saber y de la curiosidad, la alegría de crear y el placer del riesgo, sin el cual no hay creación” (Freire, 1992, p. 171).

Para esto, experiencias como los matetün (encuentros en torno al mate), donde los párvulos se reunían compartiendo agua de hierbas, para dialogar, reflexionar, tomar acuerdos, y orientar la programación de contenidos, proponiendo trabajos en base a proyectos de aula, implico instancias de mucho enriquecimiento, tanto para los niños y niñas en la búsqueda de sus propias respuestas a cuestionamientos que les surgían, como para las docentes, quienes se involucraron en la investigación de cuestionamientos que muchas nunca se habían planteado. Impulsando la búsqueda de soluciones, partiendo del interés de los párvulos, donde el rol del adulto es favorecer la creación y creatividad, promoviendo actitudes de compañerismo, y formas de pensar reflexivas.

Además de estas experiencias se recata la ambientación de espacio para promover el juego de áreas, que favorezca la libre exploración utilizando materiales nobles, ofreciendo el

acceso y la manipulación de elementos naturales, que cada día se pierden más en medio de las tecnologías. Junto a esto, se rescatan momentos como la bienvenida, como instancia de relaciones respetuosas. El encuentro en las mañanas, ofrece un momento de mirarse a las caras y de conversar con el otro, rescatando la oralidad, hablando de sus sentimientos, emociones, sus sueños, proyecciones, entre otros temas.

También se rescata la importancia de la música, utilizando instrumentos ancestrales, otorgando una mirada más amplia a los sonidos, reconociendo la musicalidad en el contexto sonoro cotidiano.

Es importante resaltar que dentro de la investigación uno de los aspectos que más se repitió fue el contacto con la naturaleza, cómo desde la cosmovisión ancestral hay que revitalizar la conexión con la tierra, concibiéndola como ser vivo, que hay que respetar y proteger, desde una visión de valoración a todo lo que la tierra nos otorga en la vida. La ñuke mapu es el origen de toda la vida, por lo que hay que valorarla.

Es fundamental que estos conocimientos, trasciendan del jardín infantil a las familias, para que exista coherencia en los aprendizajes, por lo que se enfatiza el trabajo con las familias, estableciendo las llamadas actividades de lof, o de comunidad, resaltando algunas como el wiñol trupantu, ceremonia de cambio de ciclo; Día de la ñuke mapu, cuidando el medio ambiente; Planta tu aliwen, donde cada familia planta su árbol con el compromiso de cuidarlo y verlo crecer; Día de la reñma, donde se celebra el derecho a tener una familia, independiente de como este constituida ésta; Carnaval de los colores, resaltando la diversidad cultural presente en el jardín infantil, entre otras. Estas actividades se planificaron en conjunto con las familias y las comunidades, evidenciándose dentro de la investigación un progresivo avance en el nivel de participación, vinculándolo a la visualización por parte de las familias como agentes de cambio, donde sus opiniones son consideradas en la toma de decisiones, involucrándose y participando desde sus saberes culturales, generándose una dinámica comunitaria.

Utilizando estrategias como los matetün, para conversar sobre diversos temas de interés comunitario, favoreciendo espacios de encuentros donde cada participante aporta desde sus conocimientos culturales, e instancias de reuniones o trawün, para tomar acuerdos en planificaciones y estableciendo criterios para el proyecto educativo institucional.

Se pudo evidenciar la importancia de la participación comunitaria, que promueve el sentimiento de pertenencia con el centro educativo, donde, a partir de la diversas culturas familiares, busquemos la interculturalidad, la síntesis cultural (Freire, 1970), la unidad en la diversidad (Freire, 1992), instaurando una propia cultura educativa, dándole identidad al proyecto educativo, permitiéndonos evidenciar que, si bien, la interculturalidad se da en el encuentro respetuoso de las culturas, ésta no implica necesariamente su convergencia, ya que cada cultura es valiosa como tal, la importancia resalta en cómo en ese encuentro se producen instancias de enriquecimiento cultural, aportando a la contextualización del currículo educativo, tomando decisiones y estableciendo acuerdos a partir de la oralidad, del dialogo intercultural, en instancia de participación comunitaria, y es a partir de este encuentro en la diversidad que se fue generando una cultura propia de centro educativo, que rescata las particularidades culturales de cada participante.

La interculturalidad no se trata de converger o mezclar las culturas, sino del encuentro en la diversidad, afirmando el derecho a la cultura propia y a la valoración de lo intrínseco de cada una de ellas, donde cada persona orgullosa de su cultura se enriquezca de la cultura del otro, en relaciones de respeto y tolerancia. Por lo que la educación intercultural vendría a promover espacios para estos encuentros, en dinámicas dialógicas, que inviten a la comunidad a participar en la construcción de su propio currículo partiendo de la propia cultura del alumnado, trascendiendo los aprendizajes academicistas para construir valores, sociedades armoniosas, respetuosas, tolerantes, capaces de reflexionar, de enfrentar conflictos, buscando soluciones conjuntas, organizándose para llegando a acuerdos, a partir de los objetivos en común. Donde el rol de los directivos es de dinamizador de la comunidad, promoviendo relaciones de horizontalidad en la toma de decisiones, erradicando prácticas opresivas, desde el autoritarismo, lo que Hegelianamente diríamos la dinámica del amo y el esclavo, y en palabras de Freire definiríamos como la práctica del opresor y el oprimido.

Por consiguiente, la educación intercultural crítica debería ser implementada de manera transversal a todo los centros educativos, ya que al ser una educación que involucra a la comunidad, partiendo de la realidad es ésta, contextualizando el currículo, promueve una educación democrática, significativa para todos.

Asimismo si deseamos instaurar una educación intercultural, necesariamente debemos ejercer una pedagogía comunitaria para ello.

De este modo, planteo entender la educación intercultural de manera integral, como el encuentro dialógico respetuoso entre personas de distintas culturas, por medio de estrategias de participación comunitaria, que permitan reformular y re conceptualizar las estructuras sociales establecidas, partiendo desde la cultura de referencia de los educandos, contextualizando el currículo.

6.- CONCLUSIONES

Esta Investigación acción participativa ha significado un gran aporte a la comunidad educativa del jardín infantil, ya que surge desde la necesidad percibida por ella, quienes, a partir del planteamiento de la pertinencia de las metodologías tradicionales eurocéntricas para favorecer la educación intercultural, buscan un marco teórico que sustente un nuevo paradigma educativo, para generar una interculturalidad crítica, ya que, si bien, se busca enseñar la diversidad cultural, ésta se torna estática y cerrada, centrándose en planes de estudio y en contenidos curriculares, en un enfoque de curriculum complementario, donde se estereotipa las culturas en base a rasgos externos, enfocándose en aspectos superficiales. De esta manera, luego de generar una búsqueda bibliográfica, se concuerda orientar el proyecto educativo del jardín infantil con la pedagogía de Paulo Freire, planteándose como objetivo general el “Desarrollar y evaluar la pertinencia entre el enfoque pedagógico Paulo Freire y la educación parvularia intercultural, por medio de estrategias participativas”, la que a su vez se subdivide en objetivos específicos. Inicialmente, generar e implementar experiencias educativas desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire, generando para ello un plan de acción, para lo que, anteriormente se estudió esta metodología con el personal del jardín infantil, generando propuestas comunitarias de acciones a realizar, que sean pertinentes a la interculturalidad crítica, y a la educación parvularia, organizando el plan de acción, generando adaptaciones y cambios curriculares, en planificaciones, jornada del tiempo diario, experiencias comunitarias, y constituyendo el Proyecto Educativo Institucional en comunidad.

Para promover una organización adecuada, se realizaron Comunidades de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE), reuniones donde se abordaron temas contingentes teóricos, abordando conceptos como que entendemos por cultura, que es la interculturalidad, cuál es la diferencia entre la visible, la funcional y la crítica, cual es nuestra visión de niño y niña, cuál es el rol mediador dentro del proceso de aprendizaje de los párvulos, entre otros temas, y todos los lunes en las tardes se destinó una hora para realizar una reunión práctica organizativo, en la que, impulsando procesos reflexivos se analizó cómo favorecer la

interculturalidad crítica en el jardín infantil, realizando el nexo con el proceso dialógico que significa la interculturalidad crítica presente en la propuesta educativa de Paulo Freire, desde la teoría de la acción dialógica, vinculando conceptos como el proceso de diálogo, cultura, pensamiento crítico, temas generadores, educación comunitaria, entre otras. Desde las que surgen propuestas de cómo integrar este enfoque a las prácticas pedagógicas diarias, en algunas actividades, con los niños, niñas, sus familias y la comunidad, fortaleciendo el sello intercultural.

Estas reuniones fueron fundamentales para comenzar los cuestionamientos iniciales para comenzar a cambiar antiguos paradigmas en las prácticas pedagógicas, capacitándonos teóricamente, como comunidad educativa, ya que, “la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras, su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas, que habitan en ellas, siempre prontas a ser reactivadas” (Freire, 1992, p. 202).

Todas las propuestas pedagógicas surgieron desde la comunidad, docentes, manipuladoras de alimentos, auxiliares de servicio, las familias, y los párvulos, quienes implementaron las experiencias descritas en el plan, las que se realizaron sin inconvenientes, surgiendo en la marcha otras actividades que de igual modo respondían al modelo pedagógico que plantea Paulo Freire, democratizando la organización del Curriculum y sus contenidos.

Esto resultó ser muy enriquecedor para el equipo, ya que, mencionan que sentían la necesidad de tener un referente teórico acorde a su visión de educación, donde, a medida que iban conociendo el modelo metodológico de Paulo Freire iban descubriendo que ya realizaban muchas actividades orientadas a esta metodología, lo que generó seguridad en las prácticas pedagógicas.

De esta manera surgieron alternativas de trabajo como el conversatorio con las familias y las comunidades en torno a la conmemoración de la mujer indígena, donde se organizó un encuentro que tenía por objetivo generar un espacio de diálogo entre los distintos miembros de la comunidad educativa, para lograr la unidad en la diferencia, respondiendo a la diversidad cultural presente, logrando integrar de manera democrática las perspectivas de cada persona para la organización curricular de la transmisión de la cultura y el generar identidad con el jardín infantil, estableciendo objetivos comunes.

En este encuentro participaron, directora, educadoras y técnicos en educación parvularia, apoderados, dos organizaciones mapuches, y una organización Ecuatoriana, y significo una instancia de encuentro muy enriquecedora, surgieron temas emergentes de interés de las familias, donde se plantearon distintas visiones de mundo según las culturas y temas en común como son el calendario agrícola, el respeto y contacto con la naturaleza, la importancia de la transmisión oral del conocimiento, entre otras. Aspectos que aportaron al concepto de cultura que constituiría el proyecto educativo del jardín infantil, que surge desde la unión en la diversidad.

Por otro lado, una de las propuestas de trabajo en aula fue modificar la metodología en la organización de los espacios. Esto a raíz de la evaluación realizada en la CAUE del 10 de agosto donde se desprende la necesidad de dar un nuevo enfoque a la práctica educativa del trabajo en áreas de manera que permita promover el protagonismo del niño y la niña en su proceso de aprendizaje. Freire (1992) señala “la necesidad de desafiar la curiosidad de los educandos en una práctica educativa progresista; la presencia critica de educadoras y educadores, mientras que, enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña” (p. 172).

Para esto, en una reunión de educadoras se readecuó la planificación de áreas, definiendo la propuesta de trabajar en tres o cuatro áreas:

- kimün kuwu (hacer con las manos) relativo a todo el trabajo artístico, de creación con las manos, construcción, y resolución de problemas.
- Lof reñma (comunidad, familia) relativo al trabajo en y con las familias y comunidades.
- Ñuke mapu (madre tierra) relativo al trabajo, cuidado y conexión con la naturaleza, fenómenos naturales y ciencias.
- Az che (valores) trabajados de manera transversal

Como debemos regirnos por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, los equipos de aula definen un objetivo de aprendizaje mensual para cada área, e intencionan esos espacios con materiales que les permita mediar para lograr dicho aprendizaje, independiente de que el niño/a seleccione cualquier material. Por ejemplo, si definimos un

aprendizaje de nociones lógico matemáticos relativos a la seriación, se puede disponer en el espacio del área palos de helados de distintos colores, masas de colores, tapas de botellas de distintos colores y tamaños, etc. y es el párvulo el que seleccionara el material que más le agrade, y donde el rol del adulto será solo mediar a través de preguntas para que el niño/a logre seriar con el material que seleccionó.

Esto ha significado un desafío a derribar viejas creencias relativo al modo de enseñar con prácticas desde el adultocentrismo, dándole un enfoque donde es el párvulo quien puede elegir y descubrir a partir de la exploración libre, donde el rol del adulto es mediar, observar y acompañar. En un inicio esto generó controversia, ya que algunas docentes sentían que su rol como educadoras o técnicas se veía anulado, sin embargo luego de la reflexión y del evidenciar que la propuesta efectivamente era respetuosa con lo que los párvulos querían, realizando una experiencia libre pero bajo una estructura ordenada, se cumplía con el objetivo de aprendizaje propuesto en la planificación y además surgían aprendizajes inesperados. A raíz de esto, se propuso integrar un cuaderno de registro de aprendizajes emergentes o aprendizajes inesperados, donde se pueda evidenciar el dominio de algún aprendizaje que no fue propuesta desde el adulto.

Otra implementación fue el trabajo por proyecto, donde a partir de los intereses de los niños y las niñas, o de temas generadores que se planteaban, se realiza una investigación para dar respuesta a sus preguntas. El proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas” (González Agudelo, 2001, p. 1), que impulsa al encuentro de soluciones, partiendo del interés de los estudiantes. Donde el rol del adulto es favorecer la creación y creatividad, promoviendo actitudes de compañerismo, y formas de pensar reflexivas. Las dinámicas de este tipo de proyectos exige que los estudiantes trasciendan de la formulación de un problema y de la simple consulta bibliográfica y se vean en la necesidad de desarrollar habilidades para enfrentarse a los procesos, vivencias, búsqueda de soluciones o las metas que lleven a la solución de los problemas o situaciones problemáticas escogidas (Jurado Valencia 2003, p. 19). Esto es similar a lo que señala Freire (1967) al referirse a los círculos de cultura, donde “se instauran debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación” (p. 98). Los proyectos de aula, como estrategia didáctica

pueden ser experiencias significativas, que a partir de un problema o pregunta propuesta por el estudiante busca indagar, investigar con el docente, revisar situaciones problemáticas similares, realizar la captura de los datos, organizarlos, interpretarlos, proponer posibles soluciones y con los insumos anteriores adentrarse en el camino del conocimiento.

Estas instancias de trabajo por proyecto de aula fueron una de las con mayor aceptación, ya que los párvulos y sus familias se involucraban mucho en la búsqueda de los cuestionamientos que los niños y las niñas se iban realizando, generándose una progresión en el cuestionamiento del mundo por parte de los párvulos, quienes en un comienzo solo proponían un tema, pero con el tiempo se comenzaban a cuestionar aspectos de la vida cotidiana, favoreciendo su pensamiento lógico, la resolución de problemas y el pensamiento científico, donde a partir de la investigación aprendían los niños, las niñas, sus familias y las docentes.

Otra práctica propuesta y realizada desde el plan de acción con gran aporte al conocimiento pedagógico fue el encuentro en torno al mate o matetün. El propósito de los matetün fue generar un espacio de encuentro que favorezca la transmisión oral, donde los párvulos, las familias y comunidad puedan expresar sus intereses como punto de partida a los planes de trabajo en aula. Es importante “partir de la lectura del mundo, de la comprensión que los educandos están teniendo del mundo” (Freire, 1992, p. 159).

Los matetün se realizaron en distintos momentos. En las mañanas con los párvulos como instancia para comentar como se sienten, que soñaron, que tomaron de desayuno, que esperan del día, entre otras, que favorezca el sentido del encuentro en torno a la oralidad. Durante el día, en instancias para conocer los intereses de los párvulos, donde ello/as proponían temas para abordar en aula, a través del trabajo en áreas o como proyectos de aula. En las salas cunas, debido a que aún no se comunican de manera verbal, se realizaron matetün en conjunto con las familias quienes plantearon temas que les gustaría potenciar en sus hijo/as (temas generadores). Y con las familias y el equipo pedagógico para planificar actividades comunitarias (de lof) donde todo/as participaron en la toma de decisiones.

Estos encuentros fueron un aporte importante a la constitución de toma de acuerdos desde la comunidad, significando un gran aporte a la construcción del currículo del jardín infantil. Las docentes mencionan que estos encuentros fueron muy enriquecedores, al permitirles

planificar a partir de los intereses de los niños y las niñas, y que también les permitió comprobar que los párvulos son capaces de generar reflexiones, discusiones y conversaciones con miradas críticas, promoviendo el cambio de paradigmas desde la visión de niño y niña que tenían. Además estas instancias favorecieron la participación de las familias y la comunidad en instancias de diálogos respetuosos donde todos los que participaron aprendieron de los otros, permitiendo instalar una dinámica del reconocimiento mutuo a través de la oralidad.

Finalmente otra estrategia que se estableció fue promover el mapudungun, debido a la importancia de revitalizar la lengua indígena, propiciando que ésta no se pierda, considerando su valor histórico y cultural para el país. Se implementa la educación intercultural bilingüe con un sentido de enriquecimiento, a través de la inmersión de una segunda lengua, desarrollando competencias avanzadas en los niño/as y una serie de beneficios cognitivos. Freire (1992) señala, “No den la espalda a esas lenguas, a esas culturas, sino que sírvanse de ellas y estúdienlas, aprovéchenlas en sus aspectos positivos” (p. 213).

Hay estudios que demuestran que los niños que practican una segunda lengua, desarrollan mayor capacidad del lenguaje y de comunicación, y esto amplía su comprensión del mundo y de las culturas. “El alumno bilingüe por el hecho de manejar dos códigos lingüísticos, se encuentra mejor equipado al momento de enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje y de comunicación, está mejor preparado para resolver problemas con creatividad, toma la palabra con seguridad en diferentes contextos y da a conocer sus puntos de vista y sus derechos” (Walqui, 2006, citado en UNICEF, 2012, p. 19). A su vez, los estudiantes bilingües desarrollan flexibilidad cognitiva, ya que “despliegan mejor el pensamiento convergente, es decir, la capacidad de llegar a una conclusión y/o síntesis a partir de una serie de elementos diferentes y el pensamiento divergente, la capacidad de dar diferentes soluciones a un problema a partir de un punto determinado” (May, Hill & Tiakiwai, 2004, citado en UNICEF, 2012, p. 19). Junto a esto, desarrollan la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de análisis del lenguaje en sus parámetros formales más que en su contenido. Son capaces de comparar y contrastar consciente y subconscientemente ambos

lenguas, con la capacidad de cambiar de lengua para comunicarse según el contexto en el que se encuentren, generando un pensamiento mucho más flexible.

Es así como el incluir la educación intercultural bilingüe supone una alternativa positiva en el curriculum escolar, al aportar tanto cognitiva, como culturalmente, en procesos de revitalizar lenguas originarias, favoreciendo la identidad cultural de estudiantes que pertenezcan o no a algún pueblo originario, por lo que se fomentó el mapudungun de manera transversal durante toda la jornada diaria, donde, a partir de encuentros con las familias se definió un glosario y frases que fuesen relevantes para utilizar en la habitualidad. Estas se ponían en práctica en el jardín infantil y se compartían a las familias en las agendas de cada párvulo, con el propósito de poder entablar conversaciones en mapudungun.

De esta manera se pudo ir concretando el Proyecto Educativo Institucional, donde la directora se encargó de recopilar la información que fue surgiendo en el proceso de las reuniones, matetün, CAUE, donde fueron emergiendo distintas adecuaciones en torno a la visión de niño y niña, a los valores, cambio en conceptos como organización del tiempo v/s jornada diaria, y principalmente el enfoque pedagógico vinculado a la educación intercultural crítica, en busca de la “ruptura radical del colonialismo y el rechazo, igualmente radical, del neocolonialismo. La superación de la burocracia colonial, la superación de la escuela colonial” (Freire, 1992, p. 213). Un proyecto educativo que tenga identidad propia que refleje la visión de la comunidad que la conforma, donde exista coherencia entre las prácticas educativas y los idearios.

Para finalizar este proceso de investigación acción se realizó cuatro entrevistas, a una apoderada del jardín infantil, a una educadora, una técnico y a la encargada del equipo de gestión intercultural. Quienes relataron que les pareció este proceso de construcción de conocimiento en la praxis.

Además se realizó un grupo focal, ya que las personas que participaron en el proceso se conocían previamente. Junto a esto, este tipo de técnica de investigación permitió rescatar sus discurso en torno al tema, y la relación que se regeneró entre las participantes, como menciona Morgan (1997), centrándose en el análisis de la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones al tema propuesto por el investigador, donde se evidenció

la relación positiva que existe entre las docentes, generándose un ambiente familiar, cálido, de respeto y valoración, donde se escucharon con respeto, avalando el discurso de sus compañeras, complementando con algunas ideas. De este modo, podemos evidenciar además que existe un discurso coherente entre ellas, ya que estos idearios planteados surgieron desde sus propios cuestionamientos y reflexiones, permitiéndoles evidenciar que los conocimientos que fueron emergiendo fueron producto de sus reflexiones. De esta manera, podemos señalar que la investigación acción participativa significó una gran herramienta orientadora. Inicialmente debido a la pertinencia al surgir desde la necesidad del equipo educativo, quienes buscan un sustento teórico que concordara con su ideario de educación intercultural, estableciendo la pedagogía de Paulo Freire para ello, surgiendo un segundo planteamiento en tono a la pertinencia de aplicar esta metodología en educación parvularia, ya que el modelo pedagógico de Paulo Freire está orientado a la educación de adultos. En búsqueda de estos cuestionamientos comienzan un plan de trabajo, encontrando el conocimiento en la praxis, teniendo relevancia en la práctica social, iniciando un proceso investigativo donde ellas mismas fueron resolviendo sus preguntas, por medio de la reflexión y la indagación permanente, donde los datos se fueron construyendo con las personas de la comunidad, lo que resalta su valor, ya que, son las personas las protagonistas, no el investigador, garantizando, desde sus intenciones, la veracidad de los datos obtenidos, debido a que el conocimiento se produce para resolver problemas de la comunidad, no para el goce particular del investigador, sin embargo, permitiéndole a este, estar en la realidad social desde perspectivas que van más allá de lo que la perspectiva clásica posibilita, conociendo a través de experiencias que toman cuerpo y sentido en la acción transformadora y que en esa misma medida producen conocimiento, empoderando a la comunidad para transformar su realidad, involucrándose en niveles más profundos, en relaciones de horizontalidad, sujeto- sujeto, en contra de la educación bancaria, creando una educación en comunidad para la comunidad, confiando en que las personas son capaces de producir su conocimiento, sus saberes, logrando integrar saberes diferentes de manera enriquecedora, que es precisamente lo que la interculturalidad busca, generándose un proceso de construcción social de aprendizajes y de conocimientos para el cambio,

combinando investigación con acción, praxis y la participación auténtica que son las bases de una nueva sociedad.

De esta manera se da respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, superándolos, ya que, efectivamente se concretó la pertinencia del modelo pedagógico de Paulo Freire con la educación intercultural, desde sus planteamientos e ideales. Junto a esto, se comprueba, en la praxis que este modelo de pedagogía crítica y participación comunitaria se puede trabajar en la educación parvularia, que los párvulos son completamente capaces de reflexionar, tomar decisiones de manera independiente y organizarse comunitariamente. Además, la riqueza de esta investigación permitió generar una comunidad comprometida, empoderada y reflexiva, que trabajando en unión lograron develar concomimientos como que la interculturalidad se sustenta en el dialogo entre las personas, de manera respetuosa, valorando sus diferencias, por lo tanto la educación intercultural supone el enriquecimiento de la diversidad presente en una institución educativa, para lo que es fundamental conocer esta diversidad, conociendo a los integrantes de la comunidad escolar, constituida por los párvulos, sus familias, las docentes, asistentes, directivos y la comunidad que apoya el trabajo pedagógico. Para esto se requiere promover instancias de encuentro intercultural a través del dialogo, generando un trabajo comunitario, lo que podemos articular con la pedagógica de Freire, que es promovida desde la investigación acción participativa. De este modo podemos notar la sincronía que existe entre estos tres conceptos, educación intercultural critica, la pedagogía comunitaria de Paulo Freire y la investigación acción participativa, existiendo gran coherencia, en un proceso circular, donde una promueve la otra.

Finalizando esta investigación acción participativa, se abren muchas propuestas de continuidad. Inicialmente como menciono una entrevistada, el principal desafío de continuidad que deja esta investigación es la necesidad de cambiar el paradigma en torno a la educación intercultural, dejar de verla como prácticas étnicas aisladas, y asumirla como parte trasversal del currículo educativo, haciéndola parte de la sociedad.

Junto a esto, resultaría interesante investigar un proceso similar en otra institución educativa, para validar que el efecto de participación y el nivel de involucramiento por

parte de la comunidad se va fortaleciendo, tal como ocurrió en esta investigación, ya que, quizás en otro contexto los resultados sean distintos, aportando nuevos conocimientos.

También se podría expandir la investigación buscando la pertinencia de otro modelo educativo que favorezca la educación intercultural, desde el enriquecimiento metodológico.

Finalmente, la investigación acción participativa invita permanentemente a investigar distintos fenómenos educativos, basándose en problemáticas que los centros educativos deseen transformar de manera significativa.

CAPITULO 4

7.- BIBLIOGRAFÍA

Libro

- Dussel, E. (1993). *Eurocentrismo y Modernidad*. pp. 57-70.
- Elliott J. (1920). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Fals Borda y Rodriguez Brandao C. (1987) *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fals Borda Orlando. (1989). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Santafé de Bogotá, Colombia. Tercer Mundo Ediciones
- Freire P. (1967) *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI
- Freire P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Argentina S.A.
- Freire P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI
- Freire P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
- Freire P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. México. Editorial Siglo XXI
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, España. Gedisa, S.A.
- Glatthorn, A., Boschee, F., & Whitehead, B. (2006). *Curriculum leadership. Development and implementation*. California. Sage
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica. México.
- Mignolo W, (2006). *La opción descolonial: El pachakuti conceptual de nuestro tiempo*. Universidad Autónoma de México. pp.1-10

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado
- Ministerio de educación. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos de ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina. Edición Paidós.
- Ornstein, A & Hunkins, F. (1998). *Curriculum. Foundations, principles and issies*. Boston. Allyn and Bacon.
- Pando, M. & Villaseor, M. (2010). *Modalidades de entrevista grupal en la investigación social; en Para Comprender la Subjetividad*. D.R. El Colegio de México, A.C, México, Tercera edición.
- Stake R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Editorial Morata
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Francia. UNESCO
- UNESCO. (2017). *Conocimiento Indígena y políticas educativas en América Latina*. Santiago. UNESCO
- UNICEF. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de implementación del sector de la lengua indígena en Chile*. Santiago. Maval
- Walsh Catherine. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz, Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zemelman Myriam, Jara Isabel. (2006). *Seis episodios de la educación Chilena, 1920- 1965*. Santiago, Chile. LOM Ediciones Ltda.

Tesis

- Blas Merino María. (2014). *La metodología de trabajo por rincones en el aula de educación infantil*. Trabajo fin de grado. Universidad de Valladolid. España.

- Carihuentro Millaleo Sergio. (2007). *Saberes mapuches que debería incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Tesis publicada. Universidad de Chile. Chile
- Cortes, C., Navarrete, E., Troncoso, M. (2009). *Construyendo experiencias desde la temprana infancia: Una perspectiva educacional considerando la neurociencia*. Tesis no publicada. Universidad de Chile. Chile.
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Tesis no publicada. Universidad de Cuenca. Ecuador

Revista

- Concha Molinari Olivia (2011). El párvulo, el sonido y la música. *Revista musical chilena*, N° 65
- Escobar Nancy (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica*, N° 20
- González Agudelo Elvia (2001). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. *Revista Universidad de Medellín*, Vol. 73, 124-132
- Jurado Valencia Fabio (2003). La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. *Revista magisterio, educación y pedagogía*, Vol. 2. Santa fe de Bogotá.

Fuentes electrónicas

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Ginebra, [en línea]
Disponible en:
<https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
(Consultado el 12/05/19)
- Blasco Teresa y Otero Laura. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). Centro Nacional de Medicina Tropical. Instituto de Salud Carlos III, [en línea]
Disponible en:

<file:///C:/Users/core2hp/Downloads/408-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1615-1-10-20150616.pdf>

- Carvajal Margarita. (2009). La didáctica en la educación, [en línea]
Disponible en:
http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf
(Consultado el 23/06/19)
- Fidalgo Ángel. (2007). Metodología Educativa, [en línea]
Disponible en:
<https://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/10/08/metodologias-educativas/>
(Consultado el 23/06/19)
- Hernández Jorge Carmen. Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades, [en línea]
Disponible en:
<https://gtisd.webs.ull.es/metodologias.pdf>
(Consultado el 23/06/19)
- Naciones Unidas. (2007). Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos, [en línea].
Disponible en:
https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
(Consultado el 10/06/19)
- Peña A, (2013). Paulo Freire y la Teoría de la acción dialógica. [En línea]
Disponible en:
<https://paulofreireacciondialogica.wordpress.com/2013/06/19/paulo-freire-y-la-teoria-de-la-accion-dialogica/>
(Consultado el 05/05/2019)
- Rodas, J. (2013). Abya yala, el verdadero nombre de este continente, [en línea].
Disponible en:
<http://cronicasinmal.blogspot.cl/2013/03/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este.html>
(Consultado el 10/06/19)

- UNICEF. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño y Niña. [en línea].
Disponible en:
http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf
(Consultado el 10/06/19)

Otras Fuentes

Orientaciones pedagógicas:

- Ministerio de educación. (2016). 12 de octubre: el encuentro entre dos mundos y la interculturalidad. Santiago, Chile.

8. ANEXOS

8.1 Plan de acción Investigación Acción participativa

Fecha	Objetivo	Acción a realizar	Descripción
10 de Agosto 2018	<p>- Evaluar con el equipo pedagógico la pertinencia de los enfoques metodológicos tradicionales con lo que propone la interculturalidad crítica.</p> <p>- Definir con el equipo pedagógico el enfoque pedagógico más pertinente a la interculturalidad crítica, según propuestas de distintos enfoques presentados en reunión CAUE</p>	Comunidades de aprendizajes de la unidad educativa (CAUE)	<p>Las CAUE son reuniones donde participan educadoras y técnicos en educación parvularia del jardín infantil, en algunas también se invita a apoderados, organizaciones de pueblos originarios, asesoras JUNJI y/o de COMUDEF, dependiendo del contexto del tema a abordar. Se realizan de 15:00 a 17:30 hrs. ya que, dos veces al mes los párvulos se retiran a medio día.</p> <p>En esta ocasión participaron educadoras, técnicos en educación parvularia y un delegado de sala que representa a cada nivel. La reunión constó de dos partes.</p> <p>En la primera parte de la reunión se realizó una evaluación del trabajo pedagógico realizado el primer semestre, orientándonos a la pertinencia del enfoque pedagógico que se estaba llevando a cabo con la interculturalidad crítica que intentamos promover.</p> <p>Además se presentó la visión y misión estipulada con las familias en el PEI, las revisamos y agregaremos algunas definiciones con respecto a que niño/a queremos promover.</p> <p>La segunda parte, constó de conocer distintos enfoques pedagógicos, para lo cual, cuatro educadoras realizaron una investigación de pedagogías como: Montessori, Pikler, Paulo Freire, Waldorf. Presentándolas al equipo educativo.</p> <p>A partir de estas opciones se realiza una reflexión en torno a ¿Cuál de estas metodologías responde más a la visión de niño/a que deseamos favorecer? Y ¿Cuál responde más a nuestra idea de interculturalidad crítica?</p> <p>Las conclusiones de esta reunión fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El enfoque pedagógico utilizado el primer semestre no promueve el niño/a que deseamos favorecer, y tampoco responde a la idea de interculturalidad crítica. - Con respecto a los enfoques pedagógicos presentados, se consideró que la pedagogía de Paulo Freire es la más pertinente a nuestro sello educativo. <p>Evidencia: Sistematización CAUE</p>

14 de Agosto	Capacitar al personal docente en el enfoque pedagógico de Paulo Freire, generando propuestas comunitarias de acciones a realizar en el jardín infantil que sean pertinentes a la interculturalidad crítica, organizando un plan de acción.	Reunión de equipo de educadoras	Dos martes al mes se reúne el equipo de educadoras y la directora a realizar trabajo administrativo. En esta reunión se reflexionó y se organizó el plan de acción a seguir para la investigación acción, estableciendo fechas para reuniones, capacitaciones, propuestas.
20 de Agosto 2018	Capacitar al personal docente en el enfoque pedagógico de Paulo Freire, generando propuestas comunitarias de acciones a realizar en el jardín infantil que sean pertinentes a la interculturalidad crítica, organizando un plan de acción.	Reunión de interculturalidad	Para promover una organización adecuada, todos los lunes se realiza una reunión de interculturalidad, desde las 16:30 a 17:30 hrs. ya que los párvulos se retiran a las 16:30. En estas reuniones se abordan temas contingentes teóricos o prácticos organizativos. En esta ocasión, la directora en conjunto con la educadora del equipo de gestión intercultural preparan una reunión donde ahondaron conceptos como que es la interculturalidad, cuál es la diferencia entre la visible, la funcional y la crítica, impulsando procesos reflexivos para analizar cómo podemos favorecer la interculturalidad crítica en el jardín infantil. Luego realizando el nexo con el proceso dialógico que significa la interculturalidad crítica se presentará la propuesta educativa de Paulo Freire, desde la teoría de la acción dialógica. Estas reuniones se seguirán realizando, con el objetivo de ir capacitándonos como comunidad educativa en nuestro que hacer pedagógico, ya que, “la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras, su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas, que habitan en ellas, siempre prontas a ser reactivadas” (Freire, 1992, p. 202).

			Evidencia: Sistematización reunión intercultural.
24 de agosto 2018	Capacitar al personal docente en el enfoque pedagógico de Paulo Freire, generando propuestas comunitarias de acciones a realizar en el jardín infantil que sean pertinentes a la interculturalidad crítica, organizando un plan de acción.	CAUE Paulo Freire	<p>La directora en conjunto con una educadora de párvulos prepararan la reunión CAUE donde se propició un espacio de reflexión en torno a las propuestas metodológicas de Paulo Freire, vinculadas al proceso de dialogo, de la cultura, del pensamiento crítico, entre otras. Proponiendo como integrar este enfoque a las prácticas pedagógicas diarias, en educación parvularia, fortaleciendo el sello intercultural.</p> <p>En esta CAUE participaron la directora, educadoras y técnicos en educación parvularia y dos apoderados, quienes reflexionaron sobre esta pedagogía y propusieron algunas actividades que se pueden realizar en el jardín infantil, con los niños, niñas, sus familias y la comunidad.</p> <p>Evidencia: Sistematización CAUE. Audio de extracto de la CAUE.</p>
28 de Agosto	Capacitar al personal docente en el enfoque pedagógico de Paulo Freire, generando propuestas comunitarias de acciones a realizar en el jardín infantil que sean pertinentes a la interculturalidad crítica, organizando un plan de acción.	Reunión equipo de educadoras	<p>En esta reunión se reflexionó en torno a las actividades propuestas en la CAUE anterior en torno al enfoque metodológico Paulo Freire que respondan a la interculturalidad, ya que, como Freire (1992) propone es necesario</p> <p>“Democratizar la organización del curriculum y la enseñanza de los contenidos” (p. 141).</p> <p>De esta manera surgen las siguientes alternativas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio con las familias y las comunidades en torno a la conmemoración de la mujer indígena. - Matetün con los párvulos y las familias para tomar acuerdos en cuanto a contenidos. - Trabajo pedagógico por áreas. - Círculos de cultura o proyectos de aula. - Cuadernos de participación de la familia (reñma). <p>Integrando estas actividades en el plan de acción.</p>

07 de Septiembre	Implementar experiencias educativas desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire, descritas en el plan de acción.	Conversatorio: “conmemorando a la mujer indígena”	<p>En el contexto de la conmemoración de la mujer indígena se organiza un conversatorio que tiene como objetivo generar un espacio de encuentro cultural a través del dialogo, que favorezca la unidad en la diferencia, ya que, como señala Freire (1992) “una nueva práctica democrática es posible al ir aumentando los espacios para los pactos entre las clases e ir consolidando el dialogo entre quienes son diferentes” (p. 233). Se inicia por una reflexión en torno al rol de la mujer indígena en la transmisión oral de la cultura. Luego se presenta el tema del rol de nuestra comunidad educativa como mediadores de aprendizajes en la transmisión de la cultural.</p> <p>El sentido de este conversatorio es generar un espacio de dialogo entre los distintos miembros de la comunidad educativa, para lograr la unidad en la diferencia, respondiendo a la diversidad cultural presente, logrando integrar de manera democrática las perspectivas de cada persona para la organización curricular de la transmisión de la cultura y el generar identidad con el jardín infantil, estableciendo nuestros objetivos comunes.</p> <p>Evidencias fotográficas.</p>
11 de Septiembre	Realizar adaptaciones y cambios curriculares con enfoque pedagógico de Paulo Freire, en planificaciones, jornada del tiempo diario, experiencias comunitarias, Proyecto Educativo Institucional.	Readecuación de planificación por áreas	<p>A raíz de la evaluación realizada en la CAUE del 10 de agosto se desprende la necesidad de dar un nuevo enfoque a la práctica educativa del trabajo en áreas de manera que nos permita promover el protagonismo del niño y la niña en su proceso de aprendizaje. Freire (1992) señala “la necesidad de desafiar la curiosidad de los educandos en una práctica educativa progresista; la presencia critica de educadoras y educadores, mientras que, enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña” (p. 172).</p> <p>Para esto, en una reunión de educadoras se readecuo la planificación del áreas, definiendo trabajar en tres o cuatro áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kimün kuwu (hacer con las manos) relativo a todo el trabajo artístico, de creación con las manos, construcción, y resolución de problemas. - Lof reñma (comunidad, familia) relativo al trabajo en y con las familias y comunidades. - Ñuke mapu (madre tierra) relativo al trabajo, cuidado y conexión con la naturaleza, fenómenos naturales y ciencias. - Az che (valores) trabajados de manera transversal

			<p>Como debemos regirnos por las Bases Curriculares de la educación Parvularia, los equipos de aula definirán un aprendizaje mensual para cada área, e intencionarán esos espacios con materiales que les permita mediar para lograr dicho aprendizaje, independiente de que el niño/a seleccione cualquier material. Por ejemplo, si definimos un aprendizaje de nociones lógico matemáticos relativos a la seriación, puedo disponer en el espacio del área palos de helados de distintos colores, masas de colores, tapas de botellas de distintos colores y tamaños, etc. y es el párvulo el que seleccionara el material que más le agrada, y donde el rol del adulto será solo mediar a través de preguntas para que el niño/a logre seriar con el material que seleccionó.</p> <p>Evidencia: Planificaciones</p>
25 de septiembre	Implementar experiencias educativas desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire, descritas en el plan de acción.	Trabajo por proyecto de aula/ círculo de cultura	<p>El proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas” (González Agudelo, 2001, p. 1), que impulsa al encuentro de soluciones, partiendo del interés de los estudiantes. Donde el rol del adulto es favorecer la creación y creatividad, promoviendo actitudes de compañerismo, y formas de pensar reflexivas.</p> <p>Las dinámicas de este tipo de proyectos exigen que los estudiantes trasciendan de la formulación de un problema y de la simple consulta bibliográfica y se vean en la necesidad de desarrollar habilidades para enfrentarse a los procesos, vivencias, búsqueda de soluciones o las metas que lleven a la solución de los problemas o situaciones problemáticas escogidas (Jurado Valencia 2003, p. 19).</p> <p>Esto es similar a lo que señala Freire (1967) al referirse a los círculos de cultura, donde “se instauran debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación” (p. 98).</p> <p>Los proyectos de aula, como estrategia didáctica pueden ser experiencias significativas, que a partir de un problema o pregunta propuesta por el estudiante busca indagar, investigar con el docente, revisar situaciones problemáticas similares, realizar la captura de los datos, organizarlos, interpretarlos, proponer posibles soluciones y con los insumos anteriores adentrarse en el camino del conocimiento.</p> <p>“Toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente</p>

			<p>porque se conoce y no se enseñe porque se aprende” (Freire, 1992, p. 227).</p> <p>De este modo, a partir de los proyectos de aula los niños y niñas podrán ir descubriendo conocimientos, de manera reflexiva, realizando cuestionamientos que problemáticas que busquen resolver. “Una educación abierta, democrática, que estimule en los niño/as el gusto por la pregunta, la pasión del saber y de la curiosidad, la alegría por la pregunta, la pasión del saber y de la curiosidad, la alegría de crear y el placer del riesgo, sin el cual no hay creación” (Freire, 1992, p. 171).</p> <p>Evidencias: Proyectos de aula.</p>
A diario, de manera transversal	Implementar experiencias educativas desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire, descritas en el plan de acción.	Uso del mapudungun	<p>La interculturalidad supone una oportunidad para revitalizar la lengua indígena, propiciando que ésta no se pierda, considerando su importancia, valor histórico y cultural para el país. Se implementa la educación intercultural bilingüe con un sentido de enriquecimiento, a través de la inmersión de una segunda lengua, desarrollando competencias avanzadas en los niño/as y una serie de beneficios cognitivos.</p> <p>Freire (1992) señala, “No den la espalda a esas lenguas, a esas culturas, sino que sírvanse de ellas y estúdienlas, aprovechenlas en sus aspectos positivos” (p. 213).</p> <p>Hay estudios que demuestran que los niños que practican una segunda lengua, desarrollan mayor capacidad del lenguaje y de comunicación, y esto amplía su comprensión del mundo y de las culturas.</p> <p>“El alumno bilingüe por el hecho de manejar dos códigos lingüísticos, se encuentra mejor equipado al momento de enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje y de comunicación, está mejor preparado para resolver problemas con creatividad, toma la palabra con seguridad en diferentes contextos y da a conocer sus puntos de vista y sus derechos” (Walqui, 2006, citado en UNICEF, 2012, p. 19). A su vez, los estudiantes bilingües desarrollan flexibilidad cognitiva, ya que “despliegan mejor el pensamiento convergente, es decir, la capacidad de llegar a una conclusión y/o síntesis a partir de una serie de elementos diferentes y el pensamiento divergente, la capacidad de dar diferentes soluciones a un problema a partir de un punto determinado” (May, Hill & Tiakiwai, 2004, citado en UNICEF, 2012, p. 19).</p> <p>Junto a esto, desarrollan la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de análisis del lenguaje en sus parámetros formales más que en su contenido. Son capaces de comparar y contrastar consiente y subconscientemente ambos lenguas, con</p>

			<p>la capacidad de cambiar de lengua para comunicarse según el contexto en el que se encuentren, generando un pensamiento mucho más flexible.</p> <p>Es así como el incluir la educación intercultural bilingüe supone una alternativa positiva en el curriculum escolar, al aportar tanto cognitiva, como culturalmente, en procesos de revitalizar lenguas originarias, favoreciendo la identidad cultural de estudiantes que pertenezcan o no a algún pueblo originario, por lo que debemos fomentar el mapudungun de manera transversal durante toda la jornada diaria.</p>
Una vez a la semana o cuando se estime conveniente	Implementar experiencias educativas desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire, descritas en el plan de acción.	Matetün por nivel	<p>Un matetün es un encuentro o reunión en torno al mate. Es una práctica propia de las personas pertenecientes al pueblo mapuche cuando requieren discutir temas emergentes, tomar decisiones en comunidad, o simplemente conversar, generalmente en las mañanas cuando realizan interpretación de los sueños (peuma).</p> <p>El propósito de los matetün será generar un espacio de encuentro que favorezca la transmisión oral, donde los párvulos, las familias y comunidad puedan expresar sus intereses como punto de partida a los planes de trabajo en aula. Es importante “partir de la lectura del mundo, de la comprensión que los educandos están teniendo del mundo” (Freire, 1992, p. 159).</p> <p>Podemos realizarlos en distintos momentos, como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar matetun con los párvulos en las mañanas para comentar como se sienten, que soñaron, que tomaron de desayuno, que esperan del día, entre otras, que favorezca el sentido del encuentro en torno a la oralidad. - Realizar matetün para conocer los intereses de los párvulos, donde ello/as propongan temas para abordar en aula, a través del trabajo en áreas o como proyectos de aula. <p>En las salas cunas, debido a que aún no se comunican de manera verbal, se puede realizar el matetün en conjunto con las familias quienes pueden plantear temas que visualicen de interés de sus hijo/as (temas generadores).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar matetün con las familias y el equipo pedagógico para planificar actividades comunitarias (de lof) donde todo/as participen en la toma de decisiones. <p>Como está orientado a los niños y niñas se realizan los matetun con hierbas medicinales (lawen) como menta, melisa, orégano, paico, entre otras.</p>

			Evidencia: Registros de acuerdos y reflexiones del nivel.
09 Noviembre	Implementar experiencias educativas desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire, descritas en el plan de acción.	CAUE Intercultural	Verónica Millaqueo, asesora intercultural de JUNJI, perteneciente al pueblo mapuche, realizará una reunión CAUE que tiene como propósito concientizar al equipo pedagógico con el sentir de la cultura ancestral mapuche, el significado que se le otorga a los ritos, a los símbolos, la cosmovisión, la conexión con la naturaleza, que favorezca la comprensión del mundo de otros pueblos, para poder transmitirlo a los párvulos y las familias desde el sentir y vivir cultural. Freire señala que fundamental respetar el contexto cultural de los educandos, conociendo lo que “traen consigo de comprensión del mundo, en la más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros. Cómo evitar la dicotomía entre esos saberes, el popular y el erudito, o cómo comprender y experimentar la dialéctica entre lo que Snyders llama cultura primaria y cultura elaborada” (Freire, 1992, p. 110).
Proceso permanente	Realizar adaptaciones y cambios curriculares con enfoque pedagógico de Paulo Freire, en planificaciones, jornada del tiempo diario, experiencias comunitarias, Proyecto Educativo Institucional.	Modificaciones del Proyecto educativo Institucional (PEI)	La directora será la encargada de traspasar la información que se vaya recopilando en el proceso de estas reuniones donde han ido surgiendo distintas adecuaciones en torno a la visión de niño y niña, a los valores, cambio en conceptos como organización del tiempo v/s jornada diaria, y principalmente el enfoque pedagógico vinculado a la educación intercultural crítica, en busca de la “ruptura radical del colonialismo y el rechazo, igualmente radical, del neocolonialismo. La superación de la burocracia colonial, la superación de la escuela colonial” (Freire, 1992, p. 213).
11 de diciembre 2018	Evaluar con la comunidad educativa (técnicos,	Entrevistas personales	Se realizará entrevistas a una educadora, una técnico, un apoderado y a algún representante de pueblos indígenas que haya participado en el proceso de esta investigación acción, con el objetivo de evaluar el proceso, las metodologías

	<p>educadoras, familias y organizaciones de pueblos indígenas) la pertinencia del enfoque metodológico de Paulo Freire con la educación parvularia intercultural, a partir de los procesos y metodologías utilizadas.</p>		<p>utilizadas y la pertinencia del enfoque pedagógico Paulo Freire con la educación parvularia intercultural.</p>
<p>11 Enero 2019</p>	<p>Evaluar con la comunidad educativa (técnicos, educadoras, familias y organizaciones de pueblos indígenas) la pertinencia del enfoque metodológico de Paulo Freire con la educación parvularia intercultural, a partir de los procesos y metodologías utilizadas.</p>	<p>CAUE Corte evaluativo año pedagógico 2018</p>	<p>En esta reunión técnica se realizará una entrevista grupal, donde se reflexione en torno al trabajo pedagógico realizado el año 2018, donde se evaluarán estrategias utilizadas y la pertinencia de la metodología Paulo Freire con el sello intercultural. Además se evaluará la pertinencia del enfoque pedagógico Paulo Freire en la educación parvularia. Finalmente se realizará una reflexión que permita proponer sugerencias para el trabajo del año 2019.</p>

8.2 Entrevistas en profundidad N°1

Fecha: 15-03-2019

Lugar: Jardín infantil Intercultural de La Florida.

Función de la entrevistada en el jardín infantil: Apoderada

Duración de la entrevista: 18 minutos

Entrevistadora: Hola buenas tardes, bienvenida.

Entrevistadora: ¿En qué te desempeñas?, ¿Cuál es tu rol dentro del jardín? ... actualmente

Apoderada: Yo soy apoderada del nivel UI ñum loika, medio menor A, mi hijo está ahí.

Entrevistadora: Ya

Apoderada: eso

Entrevistadora: ¿Y hace cuanto tú conoces el proyecto del jardín infantil?

Apoderada: Desde el segundo semestre del 2018

Pregunta 1

Entrevistadora: Y ¿Qué te pareció, como llegar acá al jardín, notaste algo como diferente, algo te gusto, o algo que te halla llamado la atención particularmente de acá?

Apoderada: Si, me gustó hartó el trato que hay hacia los niños, el sello de buen trato, y el sello intercultural. Esas fueron las dos cosas que me llamaron la atención, sobre todo la vinculación que hay con la tierra, con el trabajo con el invernadero, la ruca, y el respeto hacia las otras culturas también es algo que me importaba que mi hijo aprendiera. A la diversidad en verdad, a la diversidad cultural.

Pregunta 2

Entrevistadora: Y ¿Cómo definirías tu como eso del tema de la diversidad cultural? ¿Cómo se ha llevado a cabo?

Apoderada: O sea lo que más me gustaría, o sea,... como yo lo defino en verdad, es que yo creo que intercultural es todo, o sea los niños y las niñas y los adultos en verdad, somos interculturales en todos los contextos. En todos los contextos hay culturas distintas, y la idea sería en un jardín, que tiene este sello, que se aprenda a respetar todas esas culturas, y que se aprenda una con otra y se produzca como un proceso de... a se me fue la palabra,

pero como de construcción del aprendizaje en función de ¿cómo yo conozco al otro? y ¿cómo el otro me conoce a mí?. No solamente como con una cultura, que es como aquí la principal, que es la cultura mapuche, si no como que, como el aprender a respetar todas las otras culturas. Es algo que a mí me interesa, y que así yo lo entiendo.

Pregunta 3

Entrevistadora: Y dentro de lo que se vivió, por ejemplo el año pasado. Con todo este proceso del cambio, con la reformulación del PEI y los cambios de las metodologías, ¿qué piensas tú sobre eso que se vivió ahí?

Apoderada: Ya, como la reestructuración el PEI era importante que igual se incluyeran distintos autores, eso fue súper importante y que se centrara como en el sello que tiene realmente el jardín que es intercultural, y que, no sé, creo que aparte es importante que exista esa reestructuración constante de los proyectos educativos, siento que eso fue súper bueno. Y lo otro era... no me acuerdo.

Pregunta 4

Entrevistadora: Con respecto a las metodologías.

Apoderada: Con las metodologías. ¿Cómo es la metodología que se ocupa en las salas?

Entrevistadora: Claro.

Apoderada: Ya, yo creo que eso me encanta en verdad. Porque es súper respetuoso, se considera la opinión y las necesidades, los intereses, los aprendizajes previos de los niños, cuando se hacen los matetün, se respeta mucho lo que ellos quieren hacer al trabajar en distintas áreas de trabajo, aunque en ocasiones no se daba tan así, pero en general, o sea esa es la ideología, es lo que se propone y bueno ahí cada uno ve como lo hace pero yo si veía que en el Lafken Kurruf se producía, o sea todos los lunes hacíamos un matetün y en la semana se respetaba que los niños trabajaran en áreas, y eso es súper productivo para ellos, o sea sentirse como parte de un espacio y que tu opinión, que tu sentir se tome en cuenta, es algo que yo creo que emocionalmente sirve mucho para construir un aprendizaje.

Pregunta 5

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más rescatas de los matetün por ejemplo?

Apoderada: Que a los niños el encantaba tomar mate jajaja. Que a los niños les encantaba tomar esa agüita, y que al principio yo me imaginaba pucha que difícil, quizás ni siquiera

hablen, pero sí ellos estaban contando, a veces costaba mucho como entablar el dialogo pero cuando ya se habían dado un par de ideas ellos mismos como que se soltaban y empezaban a decir a mí me gustaría trabajar con esto, con esto otro, en esta área, en esta otra área, y eso lo rescato mucho, o sea el conocerlos de esa forma, porque al final se construye un proceso de aprendizaje en función de lo que ellos mismos quieren.

Pregunta 6

Entrevistadora: Y con respecto a las metodologías tradicionales ¿tú crees que una metodología tradicional responde a eso?

Apoderada: Ay no, es horrible. No, una metodología tradicional yo creo que no responde a eso, sobretodo en un colegio, o sea, no, para nada. Se establece, no sé, el lineamiento en función de lo que el colegio quiere, de lo que la educadora le acomoda o lo que es como más productivo en verdad.

Pregunta 7

Entrevistadora: y tú ¿vinculas una metodología tradicional con un sello intercultural?

Apoderada: No conozco muchos colegios que tengas así como...

Entrevistadora: que trabajen como con sello intercultural

Apoderada: Que trabajen con sello intercultural

Entrevistadora: Pero dentro de las metodologías ¿tú crees que pueda ser?

Apoderada: Ay yo sí creo que es compatible, pero habría que reestructurar igual un poco, no sé, la metodología de ese centro.

Pregunta 8

Entrevistadora: Ya, y con respecto a cuándo se decidió, más que nada, trabajar una metodología como la que propone Paulo Freire, ¿Tú crees que en realidad se da una pertenencia entre la metodología con el sello intercultural?

Apoderada: Sí, yo creo que sí. A grandes rasgos, o sea es que igual lo que propone Paulo Freire es como súper abierto, no es como una metodología cerrada de que así es que tienen que ser las cosas, como por ejemplo, no sé, lo puede establecer Montessori. Él no, como que te ofrece y brinda información de cómo debiese ser un proceso educativo y tú vez como lo acomodas a tu realidad, entonces yo creo que es súper pertinente sobre todo considerando que aquí hay distintas culturas, o sea no solamente gente que es mapuche y

como que él también propone esa construcción de aprendizaje, en el conocimiento del otro, en función del conocimiento del otro, entonces, si yo creo que es pertinente.

Pregunta 9

Entrevistadora: Y ¿Qué te pareció formar parte de este proceso de cambio, de la transición, del cambio de la metodología y lo que fue el PEI generalmente?

Apoderada: O sea, yo no conocí tanto el otro PEI, pero si ahora conocí lo que se hizo el año pasado, a mitad de año, y también me doy cuenta con lo que se está viviendo ahora, que siento que también es un cambio, es un cambio importante, entonces se nota igual la diferencia de cómo se llevan a cabo las cosas. Ser parte de ese cambio, o sea no sé si fui tanto, pero si me gusto participar de la reflexión que se generó, de construir conocimientos en conjunto, de escuchar las opiniones del resto y ver un poco como todas se planteaban o replanteaban el sello o el futuro, un poco en verdad, del jardín. Eso fue igual rico, darse cuenta de que existía ese proceso de reflexión crítica, dentro de un jardín, que no se ve siempre.

Pregunta 10

Entrevistadora: Y tú crees, que. ¿Qué crees tú que es necesario, como para que se pueda dar efectivamente una educación intercultural crítica?

Apoderada: mmm, yo creo que la participación de la familia es súper importante y que el equipo igual tenga en claro hacia dónde van, ósea que todas vayan hacia el mismo lado, y que todos sepan cómo, qué es lo que ellos buscan, porque igual aquí es un sello intercultural, pero en las reuniones de interculturalidad a veces se dice como hacia donde..., como es intercultural pero, no prima una cultura sobre otra, pero igual aquí hay relevancias la cultura mapuche es lo más importante dentro del jardín, entonces no sé si pueda existir un sello intercultural con... no sé.

Entrevistadora: Enfoque en.

Apoderada: Enfoque... no sé, en cultura mapuche. No sé si eso existe, pero creo que eso es algo que aquí podría ser así. Y se me perdió la pregunta.

Pregunta 11

Entrevistadora: ¿Qué es lo que crees tú que sería importante para que pudiese existir una educación intercultural crítica?

Apoderada: Ah ya. Eso, la participación de la familia, la participación del equipo y que todos remaran para el mismo lado. ¿Eso ya lo había dicho?

Pregunta 12

Entrevistadora: Sí. Y ¿qué piensas tú que es importante, porque crees tú que es importante la participación de la familia, del equipo?

Apoderada: Pucha el equipo porque son los que están con los niños todos los día, y las familias, porque las familias yo creo que igual se tienen que involucrar en el proceso educativo de los niños y de las niñas, o sea si yo busqué un jardín con un sello intercultural es por algo, porque me interesa ese sello, entonces no es como que yo venga a dejarlo y chao, no sé, me desligo.

Pregunta 13

Entrevistadora: Pero tú como madre ¿qué te interesa del sello intercultural?

Apoderada: Eso po', que el Matías aprenda como, a respetar todas las culturas y a conocer que no vive en una burbuja en verdad, que no es como solamente su cultura familiar, sino que aun así existen muchas otras familias, que quizás no son mapuches, quizás no son indígenas, quizás no son venezolanos, pero que también tienen una cultura familiar propia y que viven de una forma distinta, que tienen ritos diarios, que celebran algunas cosas que quizás nosotros no celebramos, y como que él aprenda a respetar eso, y a conocer también. Eso es lo que más me interesa.

Pregunta 14

Entrevistadora: Súper. ¿Crees también, dentro de lo que me nombrabas, como el tema de la participación comunitaria, que es relevante para una educación intercultural?

Apoderada: ¿Cómo participación comunitaria?

Entrevistadora: Como de la comunidad en general, la familia, el equipo.

Apoderada: Ah ya

Entrevistadora: Las personas de los pueblos originarios que nos vienen a acompañar acá. En general.

Apoderada: Sí, yo creo que es súper relevante. O sea es importante la participación de la comunidad, sobre todo de quienes nos vienen a enseñar, como... hoy día andaba la papay por ahí.

Entrevistadora: Sí.

Apoderada: Claro, a pesar de que es intercultural y que tenemos este enfoque que es mucho más centrado en la cultura mapuche, también me interesa que él aprenda eso, o sea son sus raíces. Vivimos en un país que estaba originalmente poblado por muchos mapuches o por muchas etnias, ¿o no? no sé si se dice así. Y me importa que mi hijo conozca eso, entonces por eso creo que es importante como, la participación y como, la construcción de lazos con redes de apoyo que puedan brindar esos aprendizajes, como, no sé, la familia de la Menku que participa o del Kalfutraru. Eso.

Pregunta 15

Entrevistadora: ¿Qué opinas de?... ¿Tú crees que se puede dar un proceso de dialogo entre las personas de las distintas culturas? ¿Entre la diversidad del?

Apoderada: Ay sí. Sí yo creo que sí, siempre que se haga con respeto, o sea con esa apertura de mente de conocer al otro, yo creo que siempre se puede dar ese dialogo.

Entrevistadora: Súper. Eso, yo creo que ya tocamos todos los temas que estaban aquí planteados

Apoderada: Ya.

Entrevistadora: Muchas gracias.

Apoderada: Ya, de nada.

8.3 Entrevistas en profundidad N°2

Fecha: 18-03-2019

Lugar: Jardín infantil Intercultural de La Florida.

Función de la entrevistada en el jardín infantil: Educadora de párvulos

Duración de la entrevista: 15 minutos

Entrevistadora: Buenas tardes (...) ¿Cuál es tu cargo? ¿En qué te desempeñas en el jardín?

Educadora de párvulos: Soy educadora de párvulos de sala cuna mayor.

Entrevistadora: ¿Hace cuánto tiempo que trabajas en el jardín?

Educadora de párvulos: Voy a cumplir en Agosto 6 años

Pregunta 1

Entrevistadora: Y ¿qué te ha parecido trabajar acá? ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Lo que más te ha llamado la atención?

Educadora de párvulos: Lo que me ha parecido, es que ha sido un proceso constante de reflexión, de integración, de comunicación frente a lo que hacemos. Lo que más me gusta es la diversidad que podemos hacer frente a las experiencias de aprendizaje.

Pregunta 2

Entrevistadora: ¿Cómo ha sido el proceso desde que empezaste tú aquí en el jardín infantil?

Educadora de párvulos: Ha sido un proceso, como te dije de mucha reflexión, de otorgarnos la oportunidad de poder hacer cosas diferentes, de creación, sobre todo eso, que es importante, de ir incrementando cosas en frente de lo que quieren los chiquillos, o sea los niños y las niñas.

Pregunta 3

Entrevistadora: y dentro de lo mismo del proceso, con del tema de interculturalidad ¿Cómo se ha vivido?

Educadora de párvulos: Ha sido un proceso que siempre hemos considerado, dentro de lo reflexivo, dentro de la conversación, dentro de un dialogo que ha sido constante dentro de nuestra comunidad, que sean partícipes todos los actores educativos que están dentro de este jardín infantil, y que ha sido sobre todo algo oportuno, buscando lo mejor para los niños y las niñas.

Pregunta 4

Entrevistadora: Súper. Y ¿Cómo se plantea el jardín infantil, crees tú, la interculturalidad?

Educadora de párvulos: Se plantea desde el ámbito de que todos los actores educativos, familia educadores, técnico, todos en realidad, se habrá a un proceso de dialogo, de comunicación, y que así podamos construir lo que es la interculturalidad.

Pregunta 5

Entrevistadora: ¿Y cómo se ha ido llevando a cabo eso, en los años?

Educadora de párvulos: Va creciendo, a medida que vamos conociendo otras posturas, incrementando también a las familias que también se involucren en este proceso educativo, y ha sido una evolución constante, como te dije, siempre a través de la reflexión.

Pregunta 6

Entrevistadora: y en aspectos prácticos de las actividades que se pueden ir realizando, ¿Han existido varianzas?

Educadora de párvulos: Desde el principio hasta ahora, sí. Desde que, usted hablo antes que hacíamos cosas que ahora, como que lo vemos, lo reflexionamos y decimos “oh, hicimos eso”.

Pregunta 7

Entrevistadora: ¿Cómo qué?

Educadora de párvulos: Por ejemplo celebrar, no sé, navidad, que aspectos culturales que a veces decimos que no son de nosotras, que no son de nuestra propia cultura, llevarla dentro del aula.

Pregunta 8

Entrevistadora: ¿Otro ejemplo?

Educadora de párvulos: A ver, ¿Qué más? ¿Qué otra cosa? Lo mismo de ahora de semana Santa, los huevitos, o Halloween, son cosas que quizás en algún momento lo proyectamos y fue como “no po’, no es dentro de nuestra cultura y ahora no los hacemos no más”, que también fue un proceso de que las familias también tuvieran esta comunicación frente a nuestro proyecto educativo, las cosas que hacemos, las experiencias de aprendizajes, fueran enfocadas a todos los aspectos intercultural.

Pregunta 9

Entrevistadora: ¿Y actividades que ahora se realizan, que antes no se hacían?

Educadora de párvulos: Por ejemplo hacemos lo que es la mujer indígena, la conmemoración de la mujer indígena, nuestro Wetripantu, las conversaciones que son los matetün, tenemos la integración de estos y también de las familias que puedan comunicar su propia cultura acá dentro del jardín infantil.

Pregunta 10

Entrevistadora: Súper. Y con respecto a las metodologías que se usaban antes ¿Qué me podrías comentar de eso? ¿Cómo de las metodologías tradicionales que se llevaban a cabo?

Educadora de párvulos: Mira antes por ejemplo, los más grandes usábamos cuadernos, usábamos, teníamos un libro, cosa que no propiciaba lo que realmente querían los chiquillos, era más bien algo dirigido y no propiciábamos lo que era el protagonismo del niño y de la niña. Hoy en día ya lo erradicamos cien por ciento de nuestra metodología, queremos que los niños sean partícipes de lo que están aprendiendo, de lo que quieren, lo que desean, sean actores de su propio aprendizaje, y que sean niños con opinión frente a lo que van a hacer más a delante.

Pregunta 11

Entrevistadora: Y ¿tú crees que la visión que había antes con los enfoques correspondía a lo que propone la educación intercultural?

Educadora de párvulos: No, para nada. Para nada, a través de procesos reflexivos, de comunicación, del dialogo continuo que hemos tenido frente la comunidad, hemos logrado obtener que ahora, hoy en día, realmente se pueda profundizar lo que es la interculturalidad.

Pregunta 12

Entrevistadora: ¿Qué me podrías decir sobre eso?

Educadora de párvulos: Donde son todos partícipes. Como la comunidad es toda participe dentro de la educación, existe un dialogo constante que podamos poder reflexionar frente lo que es la interculturalidad como tal.

Pregunta 13

Entrevistadora: Y los nuevos enfoques que están trabajando ahora, que tú dices que buscan el protagonismo y todo, los intereses de los niños, ¿tú crees que si tiene relación con la educación intercultural?

Educadora de párvulos: Claro, todo el rato. Porque queremos promover que exista esta continuidad de los saberes, de las propias culturas de las familias, de las propias culturas de los niños y las niñas que están dentro del jardín y poder entrelazar, porque todas las culturas son válidas, podamos generar un acto de participación de aprendizaje continuo.

Pregunta 14

Entrevistadora: Y esto ¿cómo lo ves tú cuando se propuso trabajar con el enfoque de Paulo Freire?

Educadora de párvulos: Se nos abrió una nueva ventana, se no abrió la posibilidad de ser partícipes de algo que quizás se abordada desde el adulto, que también lo podemos hacer ahora de la mirada de los niños y las niñas, que existe este proceso de comunicación frente a todo lo que estamos realizando dentro de interculturalidad. Y así como mismo dice Freire hay que vincularlos frente a la realidad que viven los niños y niñas, con sus aprendizajes previos y poder realizar nuevas cosas, frente a lo que ellos quieren y desean y lo que ya tiene dentro, arraigado dentro de su saber.

Pregunta 15

Entrevistadora: Entonces a raíz de esto que tú me cuentas, ¿tú crees que es pertinente la educación que propone Paulo Freire en la educación parvularia, a pesar que su educación sea orientada a los adultos?

Educadora de párvulos: Sí, considero que es válida, frente a lo que realizamos dentro del jardín, dentro de la conversación, y dentro de las reuniones que hemos tenido se puede elaborar y tener esta mirada más integrada de los saberes de los chiquillos. Entonces eso nos da un amplio bajase de aprendizajes.

Pregunta 16

Entrevistadora: Súper ¿qué me podrías decir un poco, con respecto al plan de acción que se llevó a cabo el año pasado?

Educadora de párvulos: Dentro del plan de acción se realizaron, bueno las CAUE las reuniones técnicas que participa la educadora y las técnicas frente a la reflexión continua que hemos tenido frente a integrar lo que es la educación comunitaria frente al jardín infantil. También tenemos bueno el Wetripantu, el matetün, los matetün son súper participativos dentro de los chiquillos porque en ellos pueden comentar y expresan su

opinión frente lo que quieren hacer y lo que quieren realizar dentro de la jornada o durante de un plan de acción. ¿Qué más podría ser? Tenemos el día la mujer indígena, la conmemoración, tenemos también el día de la reñima, que también se conmemora en base a la comunidad a lo que quería la familia, los niños y la comunidad educativa.

Pregunta 17

Entrevistadora: con respecto a lo mismo que me dices de la comunidad ¿crees que la participación comunitaria es relevante?

Educadora de párvulos: Es súper relevante, sobre todo acá dentro del jardín, dentro de la visión que tenemos y de la reflexión que tuvimos. La comunidad es importantísima para poder lograr y concretar los objetivos que hemos realizado o que queremos realizar, entonces es como decir que, si no hay comunidad no hay dialogo y sin dialogo no se llega a lo que es la interculturalidad.

Entrevistadora: Súper, muchas gracias por tu tiempo y por la disposición a contestar mis preguntas.

Educadora de párvulos: De nada.

8.4 Entrevistas en profundidad N°3

Fecha: 22-03-2019

Lugar: Jardín infantil Intercultural de La Florida.

Función de la entrevistada en el jardín infantil: Técnico en educación parvularia

Duración de la entrevista: 38 minutos

Entrevistadora: Buenas tardes, (...) cuéntame ¿Cuál es tu función dentro del jardín infantil?

Técnico en educación parvularia: Soy técnico en párvulos

Entrevistadora: ¿Hace cuánto que trabajas acá?

Técnico en educación parvularia: Hace, vamos para los 9 años. Desde que comenzó el jardín.

Pregunta 1

Entrevistadora: Ya, y cuéntame, dentro de todo este proceso que tú has vivido, ¿Cómo has visualizado el avance que ha tenido el jardín, los cambios que han surgido?

Técnico en educación parvularia: Avances, muchos. En un principio cuando llegamos, cuando me hablaron de este proyecto yo dije como que ya lo sé todo, ósea yo con 20 años o 25 años que tenía de experiencia dije eh ya voy a ir a ver ese jardín que tiene un sello distinto a lo que yo he visto todo el tiempo que he trabajado y era súper distinto, no sabía nada, no sabía nada de interculturalidad, ni siquiera me había preocupado de saber lo que era un sello, era un jardín tradicional y punto, con los monitos Disney, con los cuentos, y llegue acá y era todo nuevo, todo nuevo, hasta el entorno. Encontrarnos con salir al patio o sentarnos en el patio y que hubieran lagartijas, todo eso fue, al principio hasta como miedo, como, hacer algo en el cual no sabía nada, o sea ¿Cómo lo hago? Pensamos que nos iban a dar una capacitación, nunca fue. Solo empezamos a estudiar nosotros, las que queríamos, empezamos a estudiar, a indagar de que se trataba la educación intercultural y, con el referente si de que teníamos comunidades mapuches que venían acá y, con mucho miedo de cometer errores, porque ellos su cultura en realidad es milenaria y todo tiene un sentido, y teníamos mucho miedo al cometer errores y que ellos sintieran que nos estábamos burlando o faltas de respeto, y empezamos a averiguar y hacer cosas que a veces, que en este día encuentro yo que no tenía mucho sentido, pero era lo que se nos ocurría y lo que

pensábamos hacer, por ejemplo el Wetripantun, nuestro primer Wetripantun era vestidas y sin saber lo que significa la vestimenta, que en muchos casos

Pregunta 2

Entrevistadora: ¿Con vestimentas mapuches?

Técnico en educación parvularia: Vestimenta mapuche ,que en muchos casos son heredadas por sus abuelas, antepasados, las joyas, nos fuimos a comprar joyas a Meiggs, unas joyas como de lata, todo eso y más, hicimos un show, hicimos una presentación, o sea fue como una fiesta no una ceremonia.

Pregunta 3

Entrevistadora: ¿Ustedes la hicieron con los niños la presentación?

Técnico en educación parvularia: con los niños, una presentación en la cual los niños bailaron una canción mapuche que se llama canto para hacer dormir a un niño. Fue súper emocionante, porque la canción es muy linda, pero no iba al caso un show en una ceremonia, y las niñas se pusieron vestimentas, todas vinieron con una guagua y, lo bueno sí que habíamos conversado, entendido la canción, la habías traducido, se tradujo y los niños sabían de qué se trataba. Pero fue un Show, o sea, no le dimos el sentido de ceremonia, y ahora, si tú me preguntas, ahora vivir un Wetripantun es totalmente distinto, o sea vemos desde cuando vestimos al Rewe, de qué banderas van, ¿por qué?, ¿Qué es una ceremonia? ¿quién la dirige? la rogativa, porque no se pueden sacar fotos, antes era como “ooohg ¡se enojan, se enojan, porque no se pueden sacar fotos, que terrible!”, ahora sabemos porque y que no es tan terrible si no que es como, a ver, espantar a los Ngen con el flash o con el celular y que los Ngen son espíritus que están presentes en los rewes están presentes, están presentes en todas las ceremonias y que en realidad es distraer también a los ceremoniantes cuando están en su, porque ellos están concentrados, están en un momento súper especial.

Pregunta 4

Entrevistadora: ¿Y cuando ustedes empezaron con el sello intercultural le encontraron pertinacia, sentido en un principio?

Técnico en educación parvularia: Si, si, si y eso me fue encantando a mí con esto, porque como mi hijo también estudio algo con la tierra, agronomía, por ejemplo yo le hablaba que

el año nuevo era en Julio, que el año nuevo mapuche, y me decía “mamá tienes toda la razón, en este hemisferio el año nuevo es en ésta fecha”, después yo le decía que las plantas había que pedirles permiso, que tratarlas bien, que con los niños y me decía “toda la razón, las plantas sienten, las plantas están vivas” y cuando hablábamos de que la naturaleza hablaba, o sea yo, antiguamente, me hubieses preguntado esto antes de estar acá “que ridículo, o sea ¿Cómo?” Y cuando me fui dando cuenta de que claro, la lluvia tiene un sonido y algo nos quiere decir, que ya es invierno que va a cambiar la estación y a los niños igual, el que el kurruf mueva las hojitas también nos dice cosas, no sé po las piedras cuando suenan, los pájaros, o sea alguien me hubiese hablado de esto antes yo no, o sea no creo, lo hubiese encontrado ridículo.

Pregunta 5

Entrevistadora: ¿Tú crees entonces que es necesario que el equipo le sienta pertinencia al sello para poder realmente...?

Técnico en educación parvularia: Sí, de todas maneras. Si tú no te empapas de esto, si no crees en esto, si no te encantas con esto, yo creo que no podrías ser el estar acá, pero es tan difícil que no te encantes porque día a día lo estás viviendo y estas dándote cuenta de que es una realidad que nosotros no vemos en nuestra vida urbana, en toda la bulla, y el espacio acompaña mucho porque creo que ellos cuando pensaron es este jardín, porque también fue una comunidad mapuche, pensó en todo, pensó en la mahuida, acá en la montaña en los cerros que tenemos, pensó en el espacio, pensó en la forma de las salas, hasta en el agua que teníamos al principio, que después el CESMA la prohibió porque era peligroso, teníamos una pileta en el cual todo el día caía agua y era como que representaba el sur y te daba una paz cuando se estaban durmiendo no poníamos música a los niños y sentíamos ese ruidito, era tan especial.

Pregunta 6

Entrevistadora: Y dentro de lo que se ha vivido ¿tú cómo definirías la educación intercultural? ¿Qué sería para ti la educación intercultural?

Técnico en educación parvularia: Para mí es el respeto a la naturaleza, el respeto a todas las etnias, a todas las personas, es como, a ver, con los niños es enseñar, acompañarlos en un

crecimiento integro desde que tener respeto y conocer la cultura de su compañero, de su Palhu, del papá de un compañero, y acompañarlo en vivir las experiencias del día a día y conocer cómo se hacía antiguamente, como lo hacían los pueblos antiguos, no sé'po, las etnias antiguas, es como, no sé'po, para mí es tan importante el respeto en eso y la educación intercultural como que junta todo eso.

Entrevistadora: ¿y tú crees que eso es posible, la convergencia de todas las culturas de los distintos niños?

Técnico en educación parvularia: Sí, sí.

Pregunta 7

Entrevistadora: ¿Y qué crees que es necesario para que se de esa como cruce entre las culturas?

Técnico en educación parvularia: El respeto es lo primero y el escuchar, la oralidad también, que ellos puedan contar como es su cultura en sus casas, como la viven, como la vivieron los que vivían con sus abuelos, o como la viven cuando van al sur porque hay muchos niños que tienen familia en el sur, eso, el permitir que ellos puedan contar su experiencia y que puedan vivirlas también acá y que puedan replicarlas acá y respetarlas

Pregunta 8

Entrevistadora: Y con respecto a los enfoques educativos en los que nosotros trabajamos, por ejemplo anteriormente trabajamos con un enfoque tradicional, como lo que se da en todos los lugares, en los jardines, colegios y todo ¿cómo te ha parecido a ti ese cambio, en las metodologías que se han estado usando?

Técnico en educación parvularia: ¿Pero el cambio ahora?

Entrevistadora: Claro con lo que trabajamos el año pasado

Técnico en educación parvularia: Ah no, yo creo que un avance importante, yo creo que, a mí me da mucho gusto, me siento muy feliz cuando siento que hemos avanzado y que hemos avanzado en pos de los niños, y que los niños pueden expresarse, ser felices, podemos trabajar en comunidad, ellos pueden desarrollarse así. Esos avances desde el año pasado, el escuchar a las familias en un trawün, en un matetün, escuchar lo que las familias esperan de nosotros, lo que ellos quieren para sus hijos, escuchar también como se educaron, como se educaron ellos y como se están educando sus hijos.

Pregunta 9

Entrevistadora: Y eso que tu mencionabas ¿Cómo definirías tú, qué es para ti el trabajo comunitario?

Técnico en educación parvularia: De partida, o sea para mí es óptimo, es lo mejor. Para mí es lo que yo siempre he querido y creo que aunque uno no lo logre 100%, pero al trabajarlo e ir mejorando día a día, al irse preparando, leyendo. Lo mismo que pasó que a mí me pasó cuando tú nombraste a Paulo Freire me vino esa gana de poder saber quién era y cuando leí me hizo tanto sentido, que era como todo lo que nosotras habíamos estado haciendo, lo que queríamos hacer, pero no teníamos ese referente. Yo no tenía esa seguridad de que estaba bien, y ahí sentí que sí, que estaba bien y que es un avance y es como, no sé, preparar a las personas, a los niños, a los papas, a los apoderados, a todos, de que la educación tan solo no es estudiar un texto, es todo o sea ellos se tienen que educar en cuanto a sus derechos, en cuanto al respeto, al que lo escuchen, al derecho a escucharse, el derecho a que alguien si no sabe, si hay alguien que no sabe leer, escribir tiene derecho a que se lo enseñemos, y uno darse el tiempo, o sea si hay un papá acá que nunca aprendió a leer a escribir y lo podemos ayudar, obvio, eso es comunidad. Lo mismo cuando estamos en los patios, si un niño se va a otro extremo donde yo no estoy, pero tengo compañeras que están allá que me hacen una seña “está conmigo”, es comunidad, es lindo porque estamos todos trabajando en post de un objetivo que son nuestros niños y que lo que están aprendiendo, porque ellos tienen que explorar libremente, conocer, tocar, palpar, sentir que la... no mostrarles un dibujo “mira así es la lluvia”, sentir las cosas y vivirlas, y lo están viviendo acá y eso es genial, es lo que a mí me encantó de este sello intercultural.

Pregunta 10

Entrevistadora: Y de lo que tu mencionas que te hizo mucho sentido cuando conociste la pedagogía de Paulo Freire ¿qué es lo que más podrías rescatar de, lo que más te llamó la atención?

Técnico en educación parvularia: Me llamó mucho la atención cuando dijo que... que la educación no era un banco en donde uno iba a depositar, así “ya vengo a depositar, vengo a tirar esto, esto se lo tienen que aprender”, es como ir a un banco a depositar y chao, y me voy, no me interesa que pasa con eso. O sea me hizo sentido porque la educación que yo

tuve era así, o sea en la sala el que escuchó aprendió, y el que aprendió, aprendió, y el que no chao. Y no'po la educación no es así, tampoco es un balde en donde yo voy y deposito todo lo... hablo, hablo, hablo todo lo que a mí me dijeron que tengo que lograr en ese semestre, en ese año, el objetivo mío como educando, como profe es que los niños ni siquiera aprendan, si no que sepan lo que es la materia que va ahora, en este semestre y yo la digo, la deposito en un recipiente ahí la empiezo a decir y me voy. O sea me hizo mucho sentido el que uno tiene que empaparse de esto y saber que lo que está entregando le va a servir al niño y que el niño lo está entendiendo y está siendo receptor mí, y entonces que se haga ese enlace, esa comunicación y que yo sepa, y si él me dice “no, no entendí” yo me doy el tiempo de explicarle, a lo mejor de que, hagamos algo lúdico, o hagamos algo más, que él pueda entender mejor, unas tres veces o señalándose con objeto que él pueda tocar, palpar, mirar, o “mira vamos a ver como la naturaleza nos habla”, y le pongo ejemplos así súper claros. Eso me hizo sentido con Paulo Freire que él no quiere que seamos unos simples, educando, o unos simples profesores, no sé, de explicar, de hablar una hora sin saber que el niño lo está recibiendo como lo tiene que recibir.

Pregunta 11

Entrevistadora: Y a pesar de que Paulo Freire, de que su educación está orientada a los adultos, ¿tú crees que es adaptable a la educación parvularia?

Técnico en educación parvularia: Sí, de todas maneras, sí, sí. Porque todos los adultos aunque no queramos, igual somos niños por dentro y llevamos un niño que a veces no lo dejamos salir y que tenemos cosas que a lo mejor desde que íbamos al colegio las guardábamos para no hacer el ridículo y no preguntarlas, por vergüenza, no sé, y él te da la oportunidad, yo todo lo que leí de él, él te da esa confianza, y te hace empoderarte de que sí tú puedes, de que tienes derecho, de que tú tienes derecho a decir “sabes que no entendí” o “no te encuentro razón, conversémoslo” eso sentí cuando leí, y leí partes de su filosofía, o sea es lo él piensa, es de lo que él... como él empezó en esto y me encanté, me encanté y quiero seguir indagando sobre eso.

Pregunta 12

Entrevistadora: Y dentro del plan de acción que se realizó el año pasado, como las actividades que se llevaron a cabo, ¿qué me podrías comentar sobre eso? Qué eran vinculadas a la educación intercultural con Paulo Freire

Técnico en educación parvularia: No yo sentí que el año pasado avanzamos mucho, de hecho no sé si, tú lo entiendes, no tuvimos ELCI entonces yo dije “nosotros nos vamos a alejar mucho de todo lo que es intercultural, de todo lo que puede ser esta educación, si no tenemos una profesora de lengua”, que ella es una hablante que ella ha vivido todo esto todas esas experiencias de comunidades de sus tradiciones. Y me di cuenta cuando hablamos de Paulo Freire, empezamos a hacer cosas en post de lo que habíamos aprendido de él, los trawün, cuando hacíamos los trawün yo sentía que los papás se emocionaban al contar su experiencia y yo aprendía de eso, y yo también podía aportar, sentí que era una conexión súper linda y que al final salíamos como amigos, como conocido, o ya no era la misma persona que entro a la ruka a ese trawün. Lo mismo con el niños cuando hacíamos nuestro matetün, en las salas yo me daba cuenta “pucha que estoy equivocada” yo quería que este mes habláramos de tal cosa, de las estrellas y ellos no quieren eso, ellos querían hablar de los pajaritos, de que cómo vuela, porqué vuelan, que comen. O de los árboles que nombres tienen, porqué se les caen las hojitas, porqué necesitan agua. Entonces el escuchar, ahí estamos escuchando a un receptor, a un niño, de lo que a él le interesa, y lo que él quiere hacer, y yo debo escucharlo y aprender, aportar a lo que él quiere saber, no tengo que imponerle, porque también Paulo habla de la Paulo Freire habla de la educación impositiva, de la educación que yo quiero y que tiene que ser. No. El niño igual aprende, y aprende bajo sus intereses y yo tengo que encargarme de que lo que a él le interesa él lo pueda recibir óptimamente y como tiene que ser, y darle las herramientas.

Pregunta 13

Entrevistadora: ¿Ahí tú lo puedes vincular como que si se puede llevar la educación de Paulo Freire a la educación parvularia?

Técnico en educación parvularia: Claro, de todas maneras. Sí.

Pregunta 14

Entrevistadora: Eso, creo que ya abordamos todos los temas. Ah. El último tema que creo que podemos abordar un poco más es el tema de la participación comunitaria. ¿Tú crees que es relevante la participación comunitaria para que se dé un sello intercultural?

Técnico en educación parvularia: Sí. Porque nosotros no vivimos solos, no vivimos... la educación comunitaria está hablando de muchas culturas, de aprender del otro, de ayudarse en común. Entonces si yo estoy, acá en un club cerrado, con mis pares, con los que estamos todos los días, con la problemática que pueden haber acá, no hago comunidad a lo mejor con los choferes de micro que están viviendo algo, no empatizo con ellos, no me interesa, nunca los voy a invitar por ultimo a que vengan acá a conocer nuestra realidad, a conocer, lo que ellos miran de arriba. Ellos de arriba miran que aquí hay una ceremonia y yo los miro que quieren aprender, quieren mirar, que hay mapuches y quieren como que ellos sacan sus conclusiones, y cuando los hemos ido a invitar se han sentido súper bien, alagados y como que no lo quieren creer. A lo mejor no han venido todos, una vez vi como dos personas, dos choferes que vinieron, y lo encontré genial porque pudimos llegar a ellos, a lo mejor a otros no, pero si se sienten bien al incluirlos. Lo mismo con las personas en la parroquia, ahora no lo hemos hecho, pero cuando hicimos su inauguración acá en el jardín, porque ellos no tenían espacio, nosotros teníamos mucho espacio. Ellos nos prestaban a nosotros mesas cuando necesitábamos, nosotros también a ellos. No sé po, bomberos también cuando vienen ellos se entregan a los niños, ellos los suben a sus carros, los niños felices, los niños de solo verlos los aman, entonces tenerlos ceca. Cuando vienen carabineros también, se vuelven locos, los carabineros ya... ellos se humanizan, los niños ven que ellos son personas humanas y que no son robots, que son personas que sienten igual que ellos, que pueden ser papás de sus compañeros, y que es importante también para el niño que conozca esa parte.

Entrevistadora: Claro

Técnico en educación parvularia: Con ellos hemos tenido. Bueno con la comunidad también Lelfunche

Entrevistadora: Sí

Técnico en educación parvularia: Cuando vienen, también ellos vienen y se dan cuenta de que nosotras realmente respetamos y le damos sentido, y que sabemos lo que estamos

haciendo, porque ellos eran muy reacios a que su cultura la implantara un jardín infantil donde hay niños ¿Qué saben los niños? Y de a poco se fueron dando cuenta de que sí tiene sentido y que es para que los niños no se avergüencen de su cultura. Tenemos tías aquí, compañeras de trabajo que sus mamás nunca les enseñó mapudungun para que en el colegio no las molestaran, para que no se sintieran discriminadas. Y en cambio acá los niños que tenemos, se sienten orgullosos de ser mapuches. Y eso lo hemos logrado acá en el jardín, entonces a las comunidades les costó entender, pero ya están entendiendo, ya entendieron de qué se trata. Y eso.

Entrevistadora: Muchas gracias, fue un gusto entrevistarte.

Técnico en educación parvularia: Ay gracias.

8.5 Entrevistas en profundidad N°4

Fecha: 03-04-2019

Lugar: Jardín infantil Intercultural de La Florida.

Función de la entrevistada en el jardín infantil: Educadora encargada del equipo de gestión intercultural

Duración de la entrevista: 22:37 minutos

Entrevistadora: Buenas tardes (...) ¿Cuál es tu rol dentro del Jardín infantil?

Encargada interculturalidad: Soy educadora de párvulos y soy la persona encargada de la gestión intercultural

Entrevistadora: ¿Hace cuánto tiempo tú estás aquí en el jardín?

Encargada interculturalidad: Trabajo desde Marzo del 2018

Pregunta 1

Entrevistadora: y ¿Qué te ha parecido llegar a este jardín? ¿Lo que más te llamó la atención?

Encargada interculturalidad: Me ha parecido interesante poder hacerme participe de un proyecto que abarca la cultura de los pueblos originarios, pero en general, las culturas familiares que se abordan desde la diversidad y que permiten que cada niño y niña puedan vivenciar aspectos distintos desde los pueblos originarios porque es algo que no está en su cotidiano. Eso, una buena oportunidad para poder hacer muchas experiencias desde los pueblos originarios

Pregunta 2

Entrevistadora: Y dentro del proceso que se vivió el año pasado ¿qué es lo que tú más rescatas?

Encargada interculturalidad: Lo que más rescato es haber podido generar instancias de reflexión y de cambio. Que hayan sido construcciones que nacieron desde las problemáticas que se estaban presentando en el jardín, desde las falencias que habían, desde las necesidades que se estaban generando producto de distintas, distintos momentos, distintos conflictos que se dieron anteriormente o el año anterior, y en ese sentido la posibilidad de poder generar estos cambios creo que ha sido el hacer con el equipo, eso ha sido lo más importante, poder ir reconstruyendo.

Pregunta 3

Entrevistadora: ¿Por qué tú rescatas eso? ¿Por qué tú le das más énfasis a eso?

Encargada interculturalidad: Porque fue deconstruir para reconstruir y que fuera más pertinente a todas las acciones que se llevaron a cabo, porque no, como que veía que habían algunas cosas que estaban en el aire, pero que no salían, o sea, salían como desde las necesidades desde los equipos de educadoras pero no estaban completos en el equipo del jardín, en el equipo técnico no se visualizaban tan concretamente, y eso permitió que al estar presentes esa dificultad, esa problemáticas, pudieran generar también acciones pero desde el equipo

Pregunta 4

Entrevistadora: ¿Cómo qué acciones podrías mencionar?

Encargada interculturalidad: ¿Qué acciones? Por ejemplo darse cuenta del ¿qué es lo que estamos haciendo? ¿Cómo qué lo estamos haciendo? Que hay posibilidades de juego que se estaban desperdiciando, que la forma en que se estaban llevando a cabo las experiencias, por ejemplo que nacían desde los adultos, ya es algo que no correspondía, que estábamos también en un proceso de cambio desde lo que es a nivel país, en un proceso de cambio desde la actualización de las bases curriculares entonces bajo esa lógica también no podía quedar fuera de este nuevo planteamiento, o replantearse las acciones que se estaban haciendo. Y lo otro importante que, y también lo que tiene relación con lo comunitario. Que se estaba viendo una necesidad de parte del jardín hacia la comunidad, pero que no se estaba trabajando en conjunto, entonces en ese sentido también fue importante esa generación de cambio, en que pudiera abrirse el jardín, de que vinieran más personas, que no sean solo mapuches, la importancia de las culturas familiares, era a lo que teníamos que apuntar y como nosotros convivimos en ese espacio, y no solamente las culturas familiares sino también las culturas de cada una de las personas que conforman el equipo porque

Pregunta 5

Entrevistadora: ¿Cómo definirías tú eso? Lo de las culturas familiares o lo de las culturas de cada persona del equipo

Encargada interculturalidad: Como interculturalidad

Pregunta 6

Entrevistadora: ¿Pero a que te refieres tú cuando hablas de cultura familiar o de cultura del equipo? ¿A qué haces referencia, cuando hablas de cultura?

Encargada interculturalidad: Cuando hablo de cultura, en referencia a la forma de vivir y como se ha construido esa forma de vivir, que ha sido de generación en generación, desde la oralidad, desde las formas de relacionarse, eso en general

Pregunta 7

Entrevistadora: y cuando me hablas de los cambios que han existido ¿Qué cambios como concretamente se han podido ir visualizando del trabajo de plan de acción que se fue generando?

Encargada interculturalidad: Cambios en la apertura primero que todo, en la apertura de la diversidad de los pueblos originarios en, que la tierra necesita tiempo de descanso, que necesita cuidados que nosotros no relacionamos así, y poder haber hecho esa apertura, que no solamente en el mundo mapuche se puede realizar así sino que con otras, convivir con otras culturas desde esa misma mirada, eso ha sido una cosa importante y ha permitido que podamos participar en conjunto con otras organizaciones, que podamos tener la posibilidad de llevar a cabo por ejemplo encuentros en relación a los pueblos originarios y además desde los adultos poder investigar un poco más, no solamente quedarse con el baile Rapa Nui por ejemplo del sausau sino que poder saber de qué se trata, como es, como fue, quizás un juego, poder indagar en los juegos, que nosotras somos capaces de llevar a cabo esta misma autoeducación, que yo creo que eso también ha sido otro de los puntos importantes

Pregunta 8

Entrevistadora: y con respecto a la educación de las familias ¿qué actividades se han ido realizando para el rescate de la participación comunitaria dentro del jardín?

Encargada interculturalidad: ¿Desde el año pasado hasta ahora? ¿O solo del año pasado?

Entrevistadora: No, de lo que se ha ido realizando

Encargada interculturalidad: Por ejemplo el, esta transición entre que la familia viene a aportar desde afuera al jardín, creo que ha sido súper importante porque ya no lo vemos tan así, si no que hacemos una construcción conjunta, y desde ese punto de vista, desde que la familia tiene que necesariamente venir a las reuniones para poder planificar, para poder realizar las actividades en conjunto, de la importancia de su cultura para poder ir haciendo

esta misma construcción pero a partir de lo que vayan ellos visualizando que nosotros, como jardín, quizás podemos ampliar, como dar de posibilidad, por ejemplo que puedan venir a hacer los talleres, que puedan venir, no sé, alguien que sepa de tejidos viene y lo comparte, lo transmite, bueno, a parte del convivir en ese momento compartir algún alimento, otra persona viene cuenta que tiene conocimiento de alguna manualidad, viene lo hace, se lo presentan al equipo, se lo presentan a los niños, las niñas.

Pregunta 9

Entrevistadora: ¿Eso lo podrías vincular con lo que propone Paulo Freire en su pedagogía?

Encargada interculturalidad: Podría vincularlo, todos los momentos, pero específicamente los momentos desde las vivencias culturales, del cómo se va construyendo, creo que eso ha sido desde la generación de lo comunitario, la mayor vinculación, desde la autodeterminación, desde que es lo que nosotras podemos ir auto aprendiendo, auto educándonos, desde la reflexión crítica, desde el quehacer de toda la comunidad para buscar este fin también, que sea participativo, que sea activo, que sea reflexivo, crítico, y que en general tenga esta circularidad

Pregunta 10

Entrevistadora: ¿Vincularía tú la pedagogía que propone Paulo Freire con la educación intercultural?

Encargada interculturalidad: creo que es lo que más se acerca a la interculturalidad. Creo que es la posibilidad de poder ampliar lo educativo, hacia algo educativo intercultural y crítico a demás

Pregunta 11

Entrevistadora: ¿Como tú definirías la educación intercultural, para vincularla con la educación de Paulo Freire?

Encargada interculturalidad: Intercultural, la definiría desde la visión crítica donde cada una de las personas que vive o que participa de este espacio posee distintas posibilidades, herramientas, capacidades, proyecciones, y todo eso permite que construyamos en conjunto y que nos respetemos o que nos podamos relacionar desde la horizontalidad, donde todas estas posibilidades, necesidades, sueños y todo lo que mencione anteriormente se pueden llevar a cabo bajo una lógica de comunidad, donde todos son aportes a esa comunidad

Pregunta 12

Entrevistadora: Y eso tú crees que se puede bajar a la educación parvularia? Si bien Paulo Freire propone a la educación comunitaria a los adultos, ¿tú crees que se puede adecuar a la educación parvularia? ¿Es pertinente trabajarlo con los niños?

Encargada interculturalidad: Yo tengo esa convicción. Creo que de verdad eso es lo que estamos generando, creo que estamos dando un espacio de convivencia que no es habitual en los centros educativos, a educación parvularia creo que es menos habitual e incluso en los jardines interculturales, hay jardines que no practican esto como algo habitual, no es parte de su proyecto educativo, no les hace mucho sentido, de hecho algunas personas no conocen y no funcionan de esta manera, todavía están en un proceso de interculturalidad que tiene que ver con lo que le sirve al sistema, con lo que funciona, un poquito de esto un poquito de esto otro, pero nosotros la estamos practicando a diario y estamos tomándolo como la forma de hacer educación

Pregunta 13

Entrevistadora: ¿Podrías mencionarme algunas actividades que se realizan, que respondan a la educación intercultural?

Encargada interculturalidad: ¿Actividades?

Entrevistadora: ¿O cosas que se hacen en el cotidiano que respondan a la...?

Encargada interculturalidad: ¿del cotidiano dentro de nuestras jornadas, por ejemplo?

Entrevistadora: Claro

Encargada interculturalidad: Primero que todo, la recepción que es un momento de encuentro de las familias las adultas que reciben, los niños las niñas, donde es un momento de contención, donde es un momento que saber cómo está el otro, de mirarse. También en el momento de Trawün, del encuentro, donde nos juntamos, hacemos un círculo, conversamos acerca de las experiencias, que tienen que ver con estos círculos de cultura, y conversamos de lo cotidiano, desde lo que proyectamos, desde las vivencias, desde las fechas importantes para cada uno, para cada una, desde que significado tienen ciertas cosas que pasan desde las noticias que hay a nivel de país, etc. El Matetün por ejemplo que también es otro momento de encuentro donde se practica la oralidad, también esas oportunidades se aprovechan para poder destacar los intereses de cada niño y niña, y en ese

sentido hacemos el juego de áreas, que también lo podemos relacionar con estas posibilidades de creación que tiene cada uno, dentro de lo que cada uno conoce también, en los momentos de alimentación que son bien respetuosos, en los momentos de la relación con la tierra, bueno que se aplica a todo momento del día, pero específicamente un grupo de personas que se encargan de esto, en los trawün con las familias, en los talleres.

Pregunta 14

Entrevistadora: ¿Cómo definirías tú la relación con la Tierra?

Encargada interculturalidad: la relación con la Tierra creo que es una relación de convivencia y complemento. Como nosotros, parte de la Tierra, y como parte de la tierra tenemos que armonizar con ella, témenos que vivir en equilibrio, tenemos que cuidarla como la Tierra nos cuida a nosotros, alimentarla como la tierra nos alimenta, y en ese sentido otorgarle mayor significado a las posibilidades también que tenemos de estar en este espacio

Pregunta 15

Entrevistadora: ¿Y dentro de las actividades que se realizan así como con todo el jardín, cuáles podrían ser ejemplos de la participación comunitaria, del enfoque intercultural?

Encargada interculturalidad: de lo que hacemos en el cotidiano, creo que lo más importante y transversal es poder mantener las ceremonia ancestrales, desde la cosmovisión de los pueblos originarios, esta relación con el calendario agrícola que define las estaciones del año, creo que eso enmarca todo lo que se hace en el jardín y de ahí también las cosas a nivel comunitario, desde las vivencias con las familias, por ejemplo, que tiene que ver con establecer el día de la ñuke mapu, poder generar un encuentro con la reñma, la familia, poder encontrarnos en las reuniones interculturales, poder hacer por ejemplo esta dance porteo que implica también un momento de organización, un momento de tomar decisiones, un momento de proyectar, y después poder compartirlo con el resto de la comunidad, el Wiñol Tripantu, en general todos los kupaymi que hay en cambió de estación, como nosotros hacemos celebraciones y conmemoraciones de eventos importantes a nivel de pueblos originarios, que no se vivencian en otros lugares

Pregunta 16

Entrevistadora: ¿Y dentro de la transición que ha existido, también con esto de las ceremonias, podrías mencionar algo específico que se haya generado?

Encargada interculturalidad: Como primer punto creo que una de las cosas importantes es el empoderamiento del equipo educativo eso como que ha marcado un hito en cuanto a lo que podemos hacer y en cuanto a la mirada desde lo pedagógico que se puede hacer en el jardín infantil. Lo otro importante es que se ha generado esta, bueno a partir de esta actualización también de las bases, como que desde los fundamentos de la educación parvularia también se ha tenido ésta transformación en relación a los intereses de los niños y las niñas, y el protagonismo, y ése protagonismo ha sido lo que se ha destacado a nivel de, desde la participación de los niños y las niñas, porque no es como participar desde fuera de la ceremonia sino que en la ceremonia, vivirla, poder hacer las ofrendas, poder hacer el purrun, poder tocar los instrumentos, estar presente y poder vivenciarlo de cuerpo presente porque, hay ocasiones en que están familias y que los niños y las niñas se comportan muy distinto y no participan de forma activa, entonces esto ha podido o a generado la posibilidad de que ellos estén activamente en las ceremonias, de que sea organizado con sus palhu, que también es significativo, que podamos proyectar en el equipo, también, una continuidad en estos proceso y que ellos le otorguen sentido a su convivencia con la Tierra, con el cuidado que hay que tener con ella.

Pregunta 17

Entrevistadora: ¿Y qué te pareció a ti formar parte de ese proceso, de participar en la construcción del plan de acción, de tomar decisiones?

Encargada interculturalidad: A mí me pareció muy agotador, muy desgastante, me ha a presido que ha sido un trabajo muy importante, pero ha sido bien satisfactorio. Y menciono lo de agotador y lo de desgastante por que como ha sido una transición, también hay ciertas resistencias que se han ido generando en el cómo lo hacemos, cómo hacemos el cambio, en el que cada una puede tomar decisiones, en el que hay que hacerlo en conjunto, y en ese sentido aunque se den labores, por ejemplo, para poder llevar a cabo algunas cosas, no siempre se efectúan, por ejemplo para poder hacer un trabajo y hay que organizarlo en una planificación, la carga siempre queda sobre las personas que están encargadas de hacer esa planificación, de llevar a cabo, y no se hace en conjunto, entonces a partir de eso se genera

éste desgaste, pero se contrapone a la satisfacción de poder haber hecho un trabajo, de concretarlo, de estar en las reflexiones con los equipos, de poder ver que está floreciendo lo que tu estas plantando.

Pregunta 18

Entrevistadora: ¿Crees que eso se podría llevar a cabo si no hubiese una participación comunitaria?

Encargada interculturalidad: No, creo que sería imposible

Pregunta 19

Entrevistadora: ¿Por qué crees?

Encargada interculturalidad: Porque volveríamos a un paradigma más antiguo, desde lo que se impone y no desde esta construcción que ha sido generada desde la reflexión, en ese sentido se crearían de nuevo las barreras en lo educativo, no se pueden crear estas formas de organización, que no se pueden hacer ciertas experiencias con los niños y las niñas, que la familia esta desde afuera, que no es un trabajo en conjunto, como que volveríamos a la viaja escuela

Pregunta 20

Entrevistadora: Dentro de lo mismo que tú me mencionas de la planificación, de cómo se llevan a cabo las experiencia y todo ¿Cómo se contextualizan en currículum? ¿Cómo se contextualiza el pedir las actividades que se van a ir realizando? ¿Cómo se toman esas decisiones? Que tú dices que en realidad no deben ser dirigidas, que tienen que ser general ¿cómo se llevan a cabo esas decisiones?

Encargada interculturalidad: Bueno, primero que todo creo que se han podido llevar a cabo gracias a que ha habido involucramiento y participación de las familias, en ese sentido la participación, el estar aquí, en las reuniones, generar momentos de diálogos, de conversación y reflexión ha sido lo que ha permitido poder ir reconstruyendo estos conceptos que estamos utilizando de comunidad, de cultura, de interculturalidad, desde la oralidad también, y no solamente de conceptos sino que llevarlos a ser valores que se trabajan, y a partir de eso comenzar a llevarlo a la practica desde el Curriculum, vivenciándolo, primero que todo vivenciándolo, desde cómo nos levantamos, desde cómo llegamos, de cómo saludamos, cómo nos relacionamos con el otro, cómo permitimos que

desde los espacios del jardín se puedan llevar a cabo todas esas cosas mencionadas anteriormente, en la forma de poder, por ejemplo planificarlo, juntarnos con el equipo también genera ese dialogo, poder organizar ciertas cosas, poder proyectarlas en el tiempo, poder acordar desde la reflexión también, por ejemplo desde las CAUE, o en las reuniones técnicas, poder acordar cuales van a ser nuestros puntos de vista, por ejemplo para mirar la cultura, cual es nuestro concepto de comunidad, el poder hacer eso con el equipo ha permitido que se lleve a cabo el Curriculum de esa manera, entonces que se amplíe y que se pierdan esas barrera de, por ejemplo, que una familia tiene que ser con mamá y papá, o que una familia en éste jardín tiene que ser solo de gente de Chile, y ese tipo de cosas como en concreto, ¿no sé si respondo a lo que me quieres preguntar?

Pregunta 21

Entrevistadora: Sí. Y una última pregunta ¿Tú crees que a partir del plan de acción que se llevó a cabo, se da respuesta a la problemática planteada al inicio de la investigación?

Encargada interculturalidad: Creo que sí, se da respuesta, ya que este plan de acción también fue surgiendo a partir de las necesidades que fueron generando aquí en el equipo y de las falencias que habían respecto de lo teórico, porque no había un sustento o una guía que orientara la forma de llevar a cabo este proceso intercultural, y a partir de eso mismo se generaron estas instancias de reflexión que permitieron a su vez generar los cambios, sin embargo creo que aún estamos en ese proceso de reconstruir y de poder fortalecer todo lo que implica este cambio desde una visión más crítica, desde el empoderamiento del, por ejemplo del conocimiento de cada uno, desde el empoderamiento de los equipos, y de la participación activa de las familias, como que estamos en, ha servido, ha sido súper importante porque surgió desde la propias necesidades del jardín, pero, no se ha podido, creo, aún consolidar de manera efectiva, no ha sido como un cimiento tan fuerte aún, porque estamos en la desconstrucción primero de paradigmas antiguos y luego reconstruyendo lo que fuimos generando desde esta investigación, o desde este plan de acción y nos falta todavía estrechar los lazos en relación a lo que es la visión más crítica para poder generar un proceso educativo diferente.

Entrevistadora: Súper, muchas gracias.

8.6 Entrevista grupal

El siguiente grupo focal, se realizó el día Lunes 27 de mayo de 2019 a las 17:00 horas, en un jardín infantil intercultural de la comuna de La Florida, Santiago, Chile, con una duración de 44:42 minutos.

En él participaron 8 funcionarias, quienes fueron elegidas por sorteo, de un total de 25.

Su identificación y funciones son:

- Participante 1.- Técnico en educación parvularia
- Participante 2.- Educadora de párvulos
- Participante 3.- Educadora de párvulos
- Participante 4.- Técnico en educación parvularia
- Participante 5.- Educadora de párvulos
- Participante 6.- Técnico en educación parvularia
- Participante 7.- Técnico en educación parvularia
- Participante 8.- Educadora de párvulos

Mediadora: Buenas tardes, les doy la cordial bienvenida a participar en este grupo focal. Un grupo focal es un grupo de personas que han sido seleccionadas y convocadas por un investigador con el propósito de discutir y comentar, desde sus puntos de vista, el tópico o tema propuesto por el investigador. Por lo tanto las invito a participar de manera activa, dando su opinión sobre los temas que plantearemos.

El objetivo de este grupo focal es conocer su percepción con respecto al trabajo realizado en el plan de acción 2018-2019, que busca promover la interculturalidad crítica a través del enfoque pedagógico Paulo Freire y su pertinencia con la educación parvularia.

Como reglas principales, la idea es que vayan hablando de a una, cuando termine de hablar una, pueda hablar la otra para que se puedan entender bien, y se escuche quienes están hablando.

Pregunta 1

Para comenzar les quiero plantear una pregunta de introducción con respecto a lo que ha sido su proceso en el jardín infantil desde que llegaron acá, como ha sido el proceso que se ha llevado con respecto a la interculturalidad.

P7.- Yo, el mío ha sido, fue una experiencia bien, en realidad, enriquecedora porque fue de menos a más, y todo nació de desde el interés mío y de nosotras para poder educar a los niños y saber lo que estábamos enseñando tuvimos que investigar, aprender, y ser autodidactas en el fondo, y si yo me hago memoria y me recuerdo desde que empezamos a ahora, ósea, hemos avanzado mucho e igual al principio se cometieron errores pero fueron por el no saber lo que estábamos enseñando en realidad, porque al principio no supimos que veníamos a un jardín infantil intercultural y con un sello mapuche y sería, entonces si yo hago memoria ha sido súper enriquecedor para mí, siento que para los niños igual y ha sido como avanzar una experiencia de un aprendizaje mutuo, de niños, apoderados y nosotras.

Pregunta 2.

Mediador. ¿Ha ido cambiando la idea de interculturalidad que se tenía?

P2.- Yo creo que si porque igual, bueno, desde mi experiencia, uno suele folklorizar un poquito la interculturalidad asociándola a como algo específico, a algún baile o a alguna etnia y obviamente ha habido un proceso de reflexión con respecto a eso para deducir que al final todos tenemos una cultura propia que interactúa con otra y dentro de esa dinámica, cierto, todos aprendemos de todos, respetando obviamente nuestras culturas, y yo creo que ha sido súper importante ese proceso reflexivo para que al final podamos todas tratar el tema o vivirlo de forma más auténtica y no como desde afuera, como espectador, sino que involucrarse en la interculturalidad.

P3.- Ha sido igual una construcción referente al tema de la interculturalidad, como dijo la Anyella, he ido creciendo, como dijo la Roxana, y ha sido una evolución y una reflexión que eso nos ha llevado a descubrir lo que realmente es la interculturalidad, entonces es un proceso auto gestionado, propio de nosotras, frente a lo que queremos, consideramos, y el que hacer educativo referente a lo que es la interculturalidad.

P4.- Y con respecto a eso ha sido todo como ensayo y error, porque todo hemos ido aprendiendo cada vez más, investigando, por ejemplo, cuando yo llegue acá, para mí era

mapuche y eso, pero cada vez me fui enamorando más del tema y el enamorarse implica aprender

P2.- involucrarse también

P4.- Involucrarse, y eso es re importante que también acá me dieron la oportunidad de ir a un curso, a una universidad, con la Cony, que se yo, y ahí empecé a investigar un poco más, y como dice Anyella, también son culturas, y cada una interactúa con la otra, y tienen que ser cooperativas, y generosas, para poder , como se llama, unir y enseñar, una con la otra, y así dejar precedente en la historia, porque esa es la forma que nosotros podamos rescatar los precedentes que han quedado de nuestros ancestros y eso tenemos que seguir al pie de la letra y no modificarlo a nuestro criterio, sino que seguirlo, porque si no cada uno a través del tiempo, va a ir modificando, cosas, y eso, vamos a ir perdiendo la ancestralidad y los orígenes que nos conllevan a esto.

P5.- Además, retomando un poco, en comparación con lo anterior, como partió el jardín infantil por ejemplo, ha habido un cambio, verdad, nos hemos ido afiatando más como grupo, como comunidad que somos, porque el día uno como decía la palhu Roxana, teníamos una idea ciertas personas, tenían una idea, teníamos una idea, pero esa idea lamentablemente provocó que tuviésemos confusiones, porque una sala era de, aquí habían tres pueblos originarios, donde ninguna sabía nada de nada, solamente la mapuche sabíamos algo, entonces ahí estábamos, ahí, a final de año estábamos, dijimos estamos remando para el otro lado y unas hablaban en aimara, otras en Rapanui y otras en mapuche y lo que había más información era mapuche y vino gente de la cultura mapuche, la familia, a enseñar lo que yo viví, lo que yo sé, como parte de la cultura mapuche, pero las palhu que estaban en la parte aimara decían de donde sacamos recursos y tenía que ser autogestión completamente fue el primer año y así empezamos por lo mismo y logramos decidir y reflexionar bajo este mismo criterio de la reflexión que por ahí partimos también el decidirnos, que vamos a hacer, que vamos a hacer de este jardín infantil, porque si bien sabíamos cada una lo que pasaba en cada una de las salas por separado, no había una unión que todas hiciéramos, que fuéramos parte, no teníamos unos criterios establecidos, pese a que todos son pueblos originarios, pero faltaba ese ganchito, esa reflexión que nos pudiera convocar como comunidad y que pudiéramos tener los mismos conocimientos que el otro y

que si el otro sabia un poquito más se podía enriquecer lo que yo no sabía por ejemplo. Y así empezamos de apoco, y ahí ya definitivamente se tomó que le próximo año ya se dijo que el jardín infantil tenía que ser mapuche, porque teníamos más conocimientos, había más personas, teníamos más cercanía con la cultura y con los mapuche. Entonces ha sido un cambio bastante enriquecedor para mí por lo menos, han sido de hartos golpes también, hartos darse cuenta de que esto no puede funcionar solamente por un lado, sino que tenemos que empezar a tejer estas redes para aunar solo una cosa y así como la interculturalidad en múltiples culturas, nosotros nos hemos dado cuenta, y hemos tenido la capacidad de reflexionar, desde ya tres años al menos, que todas sabíamos lo que teníamos que hacer, lo que queríamos hacer, pero no tuvimos a nadie que nos pudiese guiar, no teníamos norte por decirlo así.

P3.-Sustento

P5.- Claro, no teníamos sustento.

P7.- Y ahí entramos a folklorizar el tema

P5.- Claro, y ahí se folklorizaba mucho el tema, porque los apoderados, uno decía, vamos a celebrar el wiñol tripantu, en esta fecha por ejemplo, y ellos mismos decían, ya vamos a disfrazar, decían el disfraz, en cambio ahora ya hay más conciencia, de que si yo, me gusta la cultura mapuche, yo realizo cosas con mi familia de la cultura mapuche y respeto la cultura, no me voy a enfrentar ahora a un espacio donde ellos no se sientan ajenos, porque aparte que investigan.

P8.- Claro porque eso tiene que ver con un concepto, que el concepto comunitario

P5.- exacto

P8- El concepto de hacer unidad, de hacer comunidad, y eso también tiene que ver con el involucrarse, y el involucrarse es totalmente.. personalmente lo hablo por hacer una transformación personal, y cuando uno hace una transformación personal se da cuenta inmediatamente que uno no puede trabajar solo, sino que tienes que acudir a esa comunidad, hacer fuerza con esto, y esa fuerza tiene que ver con reflexión, y en este centro educativo existe eso, desde todas las entidades, de todos los estamentos, se puede decir y de toda la comunidad educativa, técnico en párvulos, trabajadoras de la mantención, educadoras, manipuladoras, ELCI, que tenemos ese sentido comunitario y eso también,

podemos hacer, aunar ahí, y nombrar a Paulo Freire en ese concepto, porque trabajamos como comunidad, como unidad y eso es súper rescatable, ósea yo creo que esto es muy fuerte, esto es potente, este centro es potente por es, porque se hace comunidad y ojala que nunca se pierda.

P5.-y lo más rico también es que cada palhu que viene nueva, que ingresa, por lo general una semana, dos semanas, le dura el periodo de adaptación, y después ya se empieza a enganchar con lo mismo que uno va compartiendo en el día a día, verdad, y esta comunidad que se dice, si nosotros somos comunidad y nosotros vamos remando para el mismo lado los niños también lo perciben, entonces ellos también son capaces de organizarse, de bailar, de conversar con otro, si hay un bebe que está llorando los más grandes acuden a atenderlo, o si alguien se calló también, entonces eso también habla de un convivir en comunidad y es demostrado también por los niños, que los niños igual lo hacen, porque entre ellos también se conocen ,no solamente conocen a los que están en su sala, sino que conocen a los otros niños de las otras salas, y tienen amigos también, entonces ahí todo ha sido también, ha sido todo un crecer, aquí en el jardín infantil por lo menos y esperemos que sigamos creciendo no más.

Pregunta 3

Mediadora:- y después de este proceso de reflexión ¿Cómo definirían la interculturalidad?, o ¿Cómo se vive la interculturalidad?. Primero como lo definirían, después lo vamos a concretar con como lo ..

P7.- emm.. Intercambio de culturas

P6.- un dialogo entre las culturas

P1.- y respetando

P6.- y claro es retroalimentarse entre culturas, y respetar siempre la cultura del otro, no interponiendo ninguna sobre otra

P1.- También es como conocimiento y sabiduría

P4.- para mi es ancestralidad

Pregunta 4

Mediadora.-y ¿Cómo se lleva eso a la práctica?, lo del intercambio de culturas, intercambio de saberes, considerando como decía Anyella que todos tenemos una propia cultura

P7.- es que el respeto yo creo que es la palabra

P3.- tolerancia

P4.- generosidad

P7.- el respeto y la tolerancia porque ninguna cultura es más válida que la otra,

P4.- no se anteponen

P7.- yo creo que, y además ahí también me hace sentido Paulo Freire cuando te dice que hay que educar y que las personas cuando tu estas educando sientan que tienen sus derechos y que tienen que reclamar sus derechos, y que tienen que sentirse orgullosas de lo que traen de su cultura, porque en el fondo cuando uno antiguamente las personas que hablaban mapudungun de hecho no les querían enseñar a sus hijos para que no fueran discriminados en los colegios, y ahora tú te das cuenta que se sienten orgullosos y los mismos niños, orgullosos de contar lo que vienen en sus casas, cual es la música, que es lo que hacen, entonces yo digo que el respeto y la tolerancia es, son las palabras claves

P2.- Yo creo que también, la forma de vivirlo en este espacio es esa, sentir orgullo de tu identidad, de tu territorio, de tus orígenes, que de repente no solo tiene que estar relacionado con una etnia o un pueblo originario, sino que simplemente no sé, por ejemplo, cuando uno viene de un estatus más humilde, cuando ha logrado superar ciertas barreras, romper ciertas cadenas, bueno cierto, porque eso es cultura po', cultura que se va transformando pero sin olvidar que tuvimos un origen cierto, que tenemos ahí personas valiosas que son parte de esa identidad y uno tienen que sentir ese orgullo.

P3.- es como validar, yo siento que es validar la interculturalidad frente a lo que hacemos, como lo vamos a hacer, como lo desarrollamos, como lo vive cada una también, en este centro educativa, el dialogo constante, la reflexión frente a lo que queremos, y lo que queremos obtener y frente a esta visión de niño y niña que también hay que otorgar frente a lo que es la interculturalidad, pero una validez constante de nuestro trabajo.

P4.- Yo siento que las nuevas generaciones, de hace un tiempo atrás, 10 o un poco más, han ido tomando importancia a lo que es las culturas de las etnias, porque este país como que no tenía mucha identidad, porque como que todo el mundo decía..

P2.- son los jaguares de Latinoamérica

P4.- claro, entonces ver, decían indios, entonces la cultura indio, los indios son de la india, nosotros tenemos mapuches, y están de la cordillera a la costa, son todos mapuches, pero tienen, por la zona tienen diferentes nombres. Tampoco lo sabían, y yo creo que nosotros como hemos ido investigando, de donde vengo, quien soy y sobre todo cuando uno viaja, te pregunta ¿chile?, ¿Qué es chile?, hay indio, no po`, no hay indios, son mapuches.

P5.- De hecho cuando por ejemplo, empezó a surgir, como usted dice, como hace 10 años más o menos, empezó a surgir esto, yo lo note por ejemplo allá en el sur, donde viven mis abuelos, que claro que mis primos, por ejemplo, que eran más chicos que yo, o un poquito más grandes que yo mejor dicho, empezaron a decir, pucha empezamos a trabajar la tierra, la tierra nos enriquece, nos da la posibilidad de tener alimentos, los vegetales verdad, podemos producir de la tierra, pero sin embargo, nuestro país a tener más tecnología, a avanzar, avanzar y ellos se sentían igual como un poco en desventaja, porque no tenían más oportunidades, entre comillas lo digo, con los demás por ejemplo, y quisieron salir y para poder salir que tenían que hacer, romper barreras, esas que decía la palhu Anyella que de la familia nadie había ido a la universidad, y ahora todos mis primos van a la universidad, de su núcleo familiar ya hay personas que van a la universidad y son capaces de defender esta cultura, de defender su propia cultura, de defender la cultura mapuche desde otro punto de vista y por lo general hay asistente social, abogado, porque, para dar a conocer también, lo que nuestros papas, lo que nuestros antepasados, verdad, querían ocultar, querían resguardar, porque querían resguardar esto que no fuésemos invadidos, ni se folklorizara tampoco la cultura mapuche, entonces ahora no po´, ahora es más fácil salir al extranjero, por ejemplo mapuches jóvenes están también colocando esa gotita de conocimiento ancestral, de su propia experiencia, de su propia cultura ancestral, verdad, de su familia, y yo creo que eso también ha logrado que esta generación este más empoderada de la cultura mapuche, del bienestar de las personas, del respeto de los ancianos, de tomar más en cuenta a los niños, de su opinión, entonces, yo creo que también por ahí va un poco lo del tema de la interculturalidad, que de ahí nace un poco el querer hacer otras cosas.

Pregunta 5

Mediadora: Y desde la práctica, ¿Cómo se rescata esta identidad o esta cultura de cada persona, de cada niño, de cada familia para llevarlo al currículum?, ¿en las actividades que se hacen específicamente en el jardín?

P4.- En la pertenencia que tiene cada uno de ellos

Mediadora: Pero ¿cómo hacer el recate de la pertinencia de los niños para traerlo al trabajo que se hace en el jardín?

P4.- yo creo que en el conocimiento que cada una va teniendo de sus apoderados, que vengan, que aporten, de donde vienen, hasta en una conversación, cuando hola ¿qué tal, como llego?, buen día, ¿Cómo le fue?, por ejemplo una trivialidad, ¿Cómo está su papá?, si bien, de donde viene, no viene del sur, o viene de la tanta región..

P5.- la oralidad

P4.- claro, la oralidad, entonces ellos nos van, entonces nosotras sabemos de dónde vienen ellos, sabemos cómo abordarlos, con que sensibilidad también, porque no todos tienen la misma sensibilidad, ¿Por qué?, porque muchas veces decían, ay que los mapuches son tan regañones así, son regañones, son enojones, entonces uno decía, claro po` si pasaron tantas cosas, sufrieron tanto, sufrieron como prácticamente una guerra fría, así como, entonces igual a cada persona que viene detrás tiene una historia y esa historia nosotros la podemos rescatar día a día en una conversación, en la oralidad.

P7.- También en cosas que pedimos, como por ejemplo, para alguna, vamos a hacer alguna, vamos a hacer un proyecto por ejemplo, vamos a ser el cuento y cada niño de su casa tiene que traer un cuento y lo hace de acuerdo a su cultura, a su vivencia, o manden, ellos cada niño trae su música en un pendrive y sabemos que música escuchan, porque la escuchan, eso, entonces ahí vamos recopilando material para poder saber qué tipo de familia tenemos, cuál es su cultura, que es lo que ellos hacen, les gusta, no se

P5.- se les pide también la música, por ejemplo, que eso está ya como instaurado ya en el jardín que se pide una música de lo que escuchen, que escuche su familia o que escuchen ellos, y ahí va también a saber qué es lo que le gusta y cuando uno o pone ellos son los primeros en saltar, cantar, y puede ser de alguna cultura o de cualquier estilo de música

P3.- También hicimos el rescate de algunas fechas importantes, como por ejemplo el día del planeta tierra lo adecuamos a la ñuke mapu, el wiñol tripantu, lo celebramos, ósea perdón,

lo hacemos pero también fue un proceso de reflexión, al principio fue folklorizado hasta llegar a este encuentro como realmente se debe hacer, y en otras instancias también la domo indígena y fechas que son a lo mejor al diario, para otras personas no son importantes, para nosotras es un rescate cultural lo que queremos hacer

P5.- Lo mismo que sucedió el otro día en la actividad de las familias, que la Leyda, que es de Venezuela hizo y trajo su música, trajo una canción, y

P8.- Cuenta la actividad del otro día

P5: Ah! La actividad del otro día fue, la actividad de la reñima, verdad, de la familia, en donde fueron invitadas, los niños tenían la posibilidad de venir con sus papás, sus mamá, sus amigos, su tío, su abuelito, quien fuese cercano, verdad, que quisiera compartir un momento de entretenición, de juego ancestral, verdad, y dentro de eso se les pidió a alguna familias que pudiesen compartir algo que ellos supieran, por ejemplo en este caso fue Leyda que hizo... era un juego un

P7: Un canto que se hace a los niños en Venezuela

P5: En Venezuela y la del hueso

P6: ¿La cantamos? Aaah!

(Risas)

P5: De hecho me gustó mucho ese juego porque a mi hija, después yo, se lo puse y ahora ella, ya se lo sabe. Entonces ahí estamos empezando a unir, porque de Venezuela lo bajó acá, lo compartió aquí en este espacio, verdad, en este centro educativo, cada familia quizás hizo lo mismo que hice yo, mostro la canción, el video a su familia, y en este caso mi hija ya se lo aprendió, entonces... y quizás ella después lo cuente, lo cante y así va a empezar a correr

P7: Y algo muy importante, yo sentí que ella se sintió muy bien, muy bien acogida y como que se soltó, porque ella igual venía, inmigrante, con mucho miedo, con mucho, no sé, pensando que podían discriminarla a ella, al niño. Había vivido muchas cosas que nosotros no sabemos, y se sintió acogida y cuando le propusimos lo de la canción casi lloro

P5: No, estaba feliz.

P7: “¿Y ustedes creen que ellos me quieran escuchar? Si es una canción de mi pueblo” que se yo, “Sí”. Y cuando los niños bailaban, porque tenía mucho ritmo, bailaban y ella se

sentía súper bien, y se fue, me dijo que se fue feliz. En la noche lo conversaron con su marido, que habían llegado a este país y era tan maravilloso, o sea, ella ha tenido muy buena acogida y muy buenas experiencias ahora, pero no siempre.

P4: Y lo otro que se sintió acogida, yo creo también, porque llegó otro apoderado, de Santiago, que es también de tu nivel, y el traía su bongo, su yembé. Y él llegó al tiro sacó su yembé, se integró y comenzó a tocar el yembé

P8: Sin previa planificación

P4: Nada, él llegó

P8: Él llegó, se incorporó a acompañar a ésta apoderada, y por eso también yo hago hincapié a la comunidad, a lo comunitario, al sentido que tiene eso que es maravilloso porque nos sentimos parte de esta comunidad, parte de este espacio, un espacio que se trabaja día a día, con la cara feliz con la cara triste, contra viento y marea, se trabaja igual y se hace comunidad y eso es importante. Esa acción que llega a la apoderada, a compartir este juego, este canto, yo le dije Juan, usted podría traer sus instrumentos para que bailemos y juguemos, pero él llegó tarde y sin haber ninguna planificación él corrió y se incorporó a tocar, y eso fue súper lindo, la verdad, súper bonito.

Pregunta 6

Mediadora: Con respecto a eso. ¿Ustedes creen que puede haber interculturalidad sin participación comunitaria?

P8: Jamás. No creo. No se puede, porque siento que la interculturalidad es una participación, por decirlo contemporáneamente, ciudadana, qué significa, que todas las personas, todos los sujetos, las personas que participamos dentro de una comunidad tenemos que intercambiar, interrelacionarnos de manera activa, saludándonos, mirándonos, conversando, socializando, compartiendo,

P3: entrelazando

P8: Interrelacionando, o sea, yo creo que es parte esencial de la interculturalidad el trabajo comunitario, yo creo que, también en mi experiencia, en este jardín como educadora de párvulos, pero también en otros ámbitos, como en el ámbito barrial de comunidad, de barrio, no se puede trabajar la cultura si no estamos unidos, si no nos miramos, si no nos saludamos, si no nos vemos, si no nos contamos cosas

P2: y si no nos valoramos

P8: Y si no nos valoramos, entonces yo creo que no se puede trabajar.

P4: Sí y lo que me gustó mucho fue la CAUE que tuvimos el día viernes y se trató el tema del We tripantu, todos hablamos así con tanta pasión, con tanto respeto, no porque no se puede invadir este espacio, tenemos que tener cuidado porque hay una esencia, un espíritu, hay un como se dice un

P3: Una energía

P4: hay una energía potente que no la podemos despilfarrar, sino que el que quiera venir a compartir esto, que venga con buenas intenciones, que quiera saber, que quiera compartir, que quiera integrarse, eso es bienvenido. Pero el que quiera venir y hacer de esto tan cómo, nuestro, que es como sagrado, por decirlo, que nos ha costado, porque yo ya llevo aquí cinco años, yo siento que es algo que tengo que cuidar tanto, que me enorgullece mucho. Entonces, que no puede venir gente a folklorizar el tema, o a sentirse que ah, mira lo que estamos viviendo, mira como lo hacen o mira qué sé yo y foto y miremos, o empiezan a hablar, no hay un respeto, no hay un sentimiento, yo encuentro que ahí tú tienes que decir, porque tú te respetas, porque respetas lo que te ha costado tanto formar, aquí, y que he visto que a las chiquillas le han puesto tanto cariño, y yo he seguido durante estos cinco años también, poniéndole mucho corazón, cariño, de todo, que no puede venir cualquier persona que no venga con esa intención. Yo creo que está abierto para todos, pero para el que quiera integrar ésta comunidad.

Pregunta 7

Mediadora: Y con respecto a la integración de la metodología de Paulo Freire ¿Ustedes creen que es pertinente con lo que se plantea en la educación intercultural?

P4: Sí porque habla mucho de la comunidad, que somos seres, somos únicos, somos seres que traemos una esencia y que cada uno tiene un aporte, y que todos los aportes de estos saberes hacen un todo, y eso es comunidad.

P7: A mí me hizo mucho sentido cuando leí, y o sea me di cuenta de que, lo que él quería decir cuando se refería a que la enseñanza no hay que tirarla a un balde, a un recipiente e ir entregando los conocimientos, e ir tirándolos, tirándolos, sino que lo que hacemos es, acá, escuchar al otro, si realmente está interesado en lo que yo estoy enseñando o lo que le estoy

explicando, o ¿Qué quiere hacer él? ¿Cómo le gustaría que? Los niños ¿Qué les gustaría hacer? ¿Con qué quieren hacerlo?, o sea escuchar un poco al receptor y yo enfocarme en eso y hacer que esto se pueda entender más y podamos intercambiar

P3: Un dialogo

P7: Un dialogo porque si no es una educación monótona, la cual es como hablar, hablar, y no sé yo si al otro le interesa o lo está escuchando, lo está aprendiendo, en el fondo eso a mí me hizo harito sentido, y siento que ahora, no sé, me hizo sentido de tal manera que yo sé que hay algo que me está avalando en lo que yo pensaba y lo que tanto habíamos conversado en los matetün, y viendo su filosofía me di cuenta que sí, que él está, que esta educación tiene que cambiar y él es súper importante en ese aspecto, o sea, a mí me ayudo y yo creo que a muchas

P4: y no es una educación como se da generalmente, la educación bancaria, o sea, generalmente cada niño es un número, un aporte en dinero, prácticamente, un niño es un signo peso, y acá en este lugar, en este centro, en este espacio, cada niño es un ser independiente, individual, único, e irrepitible, por lo tanto cada uno de esos niños se le va a extraer la experiencia que quiere aprender, se puede decir. Cada cosa

P8: Claro.

P4: Cada una de las cosa

P8: Es que lo que pasa también, Paulo Freire menciona la síntesis cultural que hace que cada niño y cada niña que tae su propia cultura de su casa, se incorpore acá en el jardín infantil y esto sea dinámico, esa es la idea. También con otros conceptos que se sustenta también la teoría que es, la colaboración, la organización y la unión, o sea estamos hablando de cuatro conceptos que son súper importantes en nuestro sello del jardín infantil

P4: Aquí es como un Ser, un Ser que nosotros lo tratamos como tal y lo respetamos. Yo creo que acá niño y niña se le debe respetar, y yo creo que Paulo Freire, que yo también estaba haciendo un proyecto con él, Paulo Freire ve al niño como un Ser especial, único y que hay que respetar ante todo.

Pregunta 8

Mediadora: Dentro de las actividades que se realizan a diario con los niños ¿Cuáles ustedes podrían rescatar? ¿Cuáles ustedes podrían decir que efectivamente uno toma al niño como un sujeto y no como un objeto?

P8: Por ejemplo hay cosas importantes que hemos mencionado anteriormente que son el relato de sus sueños, por ejemplo, lo que él siente, cómo él se sintió en ese momento y cómo lo logramos comentar con los compañeros, o sea, de ver un sueño, de lo que él soñó en la noche anterior, se comenta, se comparte, y eso hace ser también una identidad de que también colaboremos con su identidad, entonces, bueno, eso.

P3: Dentro de la jornada, o como en el diario, nosotros tenemos un momento que es el encuentro, el encuentro es un momento significativo para todos los individuos, para todos los niños y niñas que están pertinentes al nivel, entonces es un lugar, como dice, encuentro, nos reunimos, encontramos, nos vemos nuestras caras, podemos dialogar, podemos saber cómo estamos, aspectos emocionales, y tanto como lo que podemos trabajar durante el día.

P2: Sí y ahí hay un detalle súper importante porque el encuentro, al hacerse en círculo, promueve la horizontalidad, o sea, aquí no tenemos al niño visto desde la inferioridad o desde que él tiene que aprender todo lo que yo le voy a depositar en su cabeza, cierto, sino todo lo contrario, estamos en el mismo nivel y así como yo puedo aprender de ese niño, el también puede aprender de mí, y de todos en general.

P4: Y también en la recepción cuando llegan, también, el como tú los recibes, con cariños, abrazos y tú los vez que llegan así todos tímidos, y uno, hola mi amor, ¿cómo estás?, ¿cómo fue su día?, que se yo, y ellos al tiro como que prenden, y como que se sienten importantes, les ofreces, que se yo, tomar desayuno, o si quieren jugar, lo respetas en su esencia, en lo que ellos quieren en ese minuto y ya después ellos solitos se empiezan a soltar y a hacer su rutina diaria. Y como dicen, el estar en círculo, eso nos vemos las caras, vemos si alguno está más triste o no, o si están enfermos o no, respetamos eso también, entonces...

P8: Trabajamos con instrumentos ancestrales propios de nuestra cultura

P4.: Exacto

P8: Que se trabaja con el Kultrún y también cada niño y cada niña puede participar con su instrumento musical, con su Kultrún, con sus cascahuillas, que son propias de nuestro pueblo, entonces también ahí estamos trabajando

Pregunta 9

Mediadora: ¿Y desde la planificación?

P5: A demás también ellos planifican, ellos planifican lo que quienes hacen en las áreas, en sus grupos, en grupos pequeños, entonces ahí también uno toma su opinión, de acuerdo como está ese día, puede que ese día él no quiera hacer nada, y quiera ir al parque a jugar, y también se le puede invitar, o al menos hay un material que se le puede ofrecer, que se les ofrece, para que ellos puedan realizar lo que ellos estimen necesario en el área que ellos escogieron, entonces ellos planifican el quehacer

Pregunta 10

Mediadora: Y con respecto a la vinculación de Freire con la educación parvularia ¿Ustedes creen que es aplicable?

P2: Yo creo que sí porque, principalmente Paulo Freire le da una validez a la persona como un sujeto, como lo decía la estrella, que era irreplicable, singular, único, importante, con toda una galería de emociones, de experiencias de vivencia, por lo tanto, al tener ese valor nosotros obviamente miramos desde esa misma perspectiva aun niño. Ya no es un niño subestimado, cierto, ya no es un niño mirado como un ser inferior, todo lo contrario, es un niño que nosotros estamos empoderando, cierto, a que tome sus propias decisiones, a que se respeten sus vivencias, sus sensaciones, todo lo que en él va ocurriendo y también sus aportes, o sea, se consideran sus aportes para la construcción de lo que comúnmente se hace en el aula, lo que se hace fuera de ésta

P8: Es importante también nombrar las experiencias previas de los pichikeche, o sea para nosotros es súper importante, por lo mismo nosotras, entre, las planificadoras, educadoras de párvulo, tenemos una muy buena comunicación, por lo tanto nosotras conversamos de tal y de tal niño, de tal niña, llegamos a tener ese tipo de encuentro, de decir cuáles son las condiciones en las que viene este niño a éste nivel, y a los distintos niveles, entonces también es importante eso, de resaltar las experiencias previas de cada individuo

P4: Además Paulo Freire habla, que a mí me gusta mucho, del tema de la libertad del aprendizaje, que él tiene que decidir, como ser único, como lo decíamos anteriormente, qué es lo que quiere aprender en ese minuto, porque eso que va a hacer en ese minuto va a ser significativo para él, a lo mejor no necesita más, a lo mejor va a tener que estar toda una mañana, a lo mejor, o lo que él estime con un libro de cuentos, o con algún juego de encaje, a lo mejor eso era lo que él necesitaba, porque él viene desde su casa, viene a lo mejor con alguna carga emocional y yo tengo que respetar eso, y eso es lo que Paulo Freire menciona también y yo creo que eso es súper importante

P8: También trabajar con las cosas reales, los materiales. Materiales nobles, semillas, cosas, materiales que ya sean familiares para ellos, entonces se trabaja con ese material, que ya tiene un olor particular, tiene una forma, cosa de que él lo conozca y lo trabaje y lo indague de manera propia, más, como se puede decir, de manera más cómoda, mas autentica

Pregunta 11

Mediadora: Y dentro del proceso de construcción del PEI en sí, ¿Cuál es su apreciación con respecto a la participación del equipo que se tuvo y de la comunidad en la construcción del PEI? ¿Qué les pareció a ustedes trabajar dentro, que su opinión fuera considerada dentro de las decisiones que se fueron tomando durante el año? ¿Creen que eso igual es importante, o no es tan relevante?

P3: Si!

P5: si

P2: Está directamente relacionado con el nivel de compromiso, que cada una adquiriera, o sea si en algún momento lo que yo pienso, lo que yo opino, o la visión que yo tengo, cierto, está tomada en consideración, ósea eso hace que obviamente yo me comprometa con ese, hay una parte de mí en esa esencia, entonces obviamente me va a amarrar en cuanto al compromiso, y va a hacer que uno tenga como esa motivación intrínseca, una motivación interna, a querer mejorar, cierto, a querer ser parte del proyecto, a que las cosas resulten bien, independientemente a veces del costo que eso pueda tener. Yo creo que las personas cuando forman parte, realmente se comprometen.

P8: Bueno eso es lo que tú planteas es como a nivel político, también nosotras como agentes educativos también tenemos como ese pensamiento crítico que nos lleva a pensar

netamente en lo político, si igual dentro de la educación es demasiado importante. Político, no políticos, no partidistas, si no que tenga una mirada, nuevamente lo vuelvo a mencionar, que dentro de la educación es importante tener una mirada comunitaria

Pregunta 12

Mediadora: Y creen que dentro del proceso de lo que se llevó a cabo en el plan de acción cuando hicimos el PEI y todo lo que se llevó a cabo en las actividades durante el año pasado ¿da respuesta a la problemática planteada al inicio, con respecto a las metodologías que son pertinentes con la educación parvularia?

P4: Yo creo que sí. Habían cosas que como en todo orden de cosas hay que corregir pequeñas cosas, porque como dije anteriormente, hay ensayo y error, y con esto estamos construyendo y la educación es un aprender día a día porque nadie dice que lo que yo aprendí

P2: No es una receta lista

P4: No está la receta, no es un queque, por lo tanto tú todos los días estas aprendiendo algo nuevo, de externo, de interno, de todo, de los niños, de tus compañeras, de la misma mapü, de la misma tierra, de todo, tú misma, tú misma vas descubriendo que vas cambiando y lo que te parecía anterior bueno, ahora no te parece tan bueno, por lo tanto vas cambiando, y vas replanteando nuevos procesos y en eso estamos, y yo creo que calza perfectamente el PEI, el proyecto, y todo lo demás que estamos haciendo, calza.

Mediadora: Muchas gracias por su participación, por su tiempo.

P8: Un afafan

Todas: yayayayayaaa!!

8.7 Proyecto educativo institucional



PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

JARDÍN INFANTIL

ANTÜ MAHÜIDA

Año 2018

SOSTENEDOR



**CORPORACIÓN
MUNICIPAL DE LA FLORIDA**

INDICE

I.- CONTEXTO	
1. Introducción	4
2. Información Institucional	7
2.1 Antecedentes Generales	
2.2 Antecedentes Específicos	
2.3 Organigrama	9
2.4 Horario y Periodo de Funcionamiento	
2.5 Mecanismos de comunicación con la comunidad educativa	10
2.6 Proceso de inscripción y matrícula de párvulos	11
2.7 Difusión de Proyecto Educativo Institucional	13
3. Reseña	14
3.1 JUNJI y COMUDEF	
3.2 Unidad Educativa	15
4. Entorno	16
4.1 Planta Física	
4.2 Entorno	
4.3 Redes	17
II.- IDEARIO	19
1. Sello	22
2. Visión	
3. Misión	
4. Definiciones y sentidos institucionales	23
4.1. Principios	
4.2. Enfoques Educativos	30
4.3. Marco Teórico	33
4.4. Valores	37

5. Perfiles	38
6. Propuesta Pedagógica	45
1. Contextos para el Aprendizaje	
2. Programas y Proyectos	58
7. Objetivo general PEI.	60
8. Dimensiones	60
1. Dimensión Pedagógica Curricular	
2. Dimensión Comunitaria	
3. Dimensión Organizativa-Operacional	
4. Dimensión Administrativa Financiera	
5. Dimensión Convivencial	
6. Dimensión Sistémica	
 III.- EVALUACIÓN	 62
Seguimientos y proyecciones	
 ANEXOS	 63

I.- CONTEXTO

9. Introducción

El Proyecto Educativo del Jardín Infantil ANTU MAHUIDA, surge en el contexto de los nuevos desafíos de la reforma educacional vigente donde los conceptos de equidad, calidad y participación de los equipos educativos de los Jardines Infantiles y las comunidades promueven la calidad educativa, siendo la elaboración del Proyecto Educativo uno de los desafíos que otorgan este sello, más aún en su carácter participativo, incorpora e integra a las familias, a la comunidad y al personal en su construcción.

La educación cumple un rol fundamental a la hora de configurar un escenario social motivado por la equidad, en el cual, los protagonistas son ciudadanas y ciudadanos integrales.

Hay que asegurar que las niñas y niños tengan acceso a un sistema educativo de calidad respecto de los aprendizajes y respetuoso de la diversidad cultural en la que estos están insertos, esto asegura la adecuada participación y pertenencia de las personas en la comunidad política.

La motivación central de esta propuesta educativa es la contextualización de las acciones pedagógicas, permitiendo así la consecución de los objetivos curriculares y la entrega de conocimientos pertinentes a los educandos. Lo anterior, promueve la participación todos los actores involucrados y responsables del proceso de enseñanza -aprendizaje, fortalece el diálogo intercultural y permite la creación en comunidad de un PEI.

Sobre la base del marco legal, se sustenta en la ley general de educación 20.370, artículo N° 10 “los padres tienen derecho a participar del proceso educativo en los ámbitos que les corresponda, aportando al desarrollo del proyecto educativo en conformidad a la normativa interna del establecimiento”.

La ley 20.832, crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia, Artículo N° 2 “Todos los establecimientos de educación parvularia deben

contar, al menos , con una autorización del Ministerio de Educación para funcionar como tales (...) y en el contexto de los nuevos desafíos de la reforma educacional vigente, se espera que los equipos pedagógicos de Jardines Infantiles y sus comunidades promuevan la calidad educativa siendo la elaboración del Proyecto Educativo uno de los desafíos”.

Contamos con familias diversas en cuanto a su cosmovisión cultural, identidad, condición socioeconómica y, libre pensantes. Por ello, nuestro deber es hacer visible la inclusión educativa, debidamente sustentada en la ley 20.845, art. 1º letra F, “el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado”.

En esta línea y de forma participativa el Jardín Infantil ANÜ MAHÜIDA, ha determinado otorgar sello INTERCULTURAL a nuestro Proyecto Educativo visualizado en las formas de expresión y las características generales de las familias, los niños y niñas.

En consecuencia con lo anterior nuestro P.E.I. ha sido elaborado para responder a las necesidades de niños, niñas, familias y comunidad. Se ha promovido la participación e involucramiento de familias, personal e integrantes de la comunidad en su elaboración (*Anexo N°1*).

La pedagogía intercultural y la teoría del currículum crítico permiten replantear la función de la escuela y de la educación en contextos que presentan diferencias culturales y étnicas. La pedagogía intercultural requiere de la colaboración de la familia-comunidad, de la escuela, para desarrollar una metodología de sistematización de los conocimientos disciplinarios y culturales (Quilaqueo, Quintriqueo, Cárdenas, 2005).

El PEI con sello Intercultural, se centra en el trabajo conjunto de equipos técnicos y profesionales, integrantes y autoridades tradicionales de las comunidades indígenas, familias, niños, niñas y asesores culturales, esto no sólo posibilita la construcción colectiva del conocimiento, sino también compromete a las personas a asumir un papel activo en la educación inicial.

Este proyecto educativo institucional (PEI) desde un enfoque intercultural, ha sido Elaborado desde una propuesta curricular pertinente, en la que se explicitan aprendizajes

culturales diversos, los valores, la lengua, las tradiciones, el respeto, la naturaleza, entre otros. Lo que ha sido gestado de manera colaborativa, con todos los actores; la directora, las educadoras de párvulos, técnicos, los apoderados y familias, los niños, niñas las organizaciones indígenas, las Organizaciones comunitarias, entre otras.

Por otra parte, al ser un Jardín Infantil, COMUDEF ubicado en la comuna de La Florida, fue necesario difundir la labor de la institución en la comunidad, y de esta forma contextualizar la construcción y proyección del P.E.I. con la misión y los énfasis institucionales como organismo público de derecho privado sin fines de lucro que otorga servicio educativo gratuito a niños y niñas.

En concordancia con el proceso histórico que vivimos como Jardín Infantil de la comuna, el que ha iniciado su funcionamiento durante el año 2011, este PEI tendrá una vigencia estimativa de 4 años, realizaremos seguimiento en el mes de diciembre de cada año y luego evaluaremos su impacto en el mes de enero del año lectivo. Esto se evidenciará en los Planes de Gestión.

En líneas de coherencia y pertenencia nuestro Proyecto Educativo está articulado con el Reglamento Interno, este incorpora las políticas de prevención, medidas de seguridad y protección, sustentados en diversos protocolos que se han diseñado para favorecer la salud y bienestar de nuestros niños y niñas.

Por otra parte, y vinculado a lo que dicta en la ley 20.911, hemos elaborado un plan de formación ciudadana, vinculado al sello educativo Intercultural de nuestro P.E.I., en el cual se han formulado objetivos y acciones que generan las condiciones para constituirnos en un espacio participativo donde se desarrolle ciudadanía, propendiendo a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión de mundo centrada en el ser humano, como parte de su entorno natural y social. En el caso de la educación Parvularia, este plan se hará de acuerdo a las características particulares de este nivel y su contexto.

2. INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

2.1 ANTECEDENTES GENERALES

Nombre del Establecimiento : Sala Cuna y Jardín Infantil Antü Mahüida

Código : 13110040

RBD : 947205-3

RUT : 70.933.700-9

Directora (S) : Javiera Sánchez Herrera

Teléfono Jardín Infantil : 232385958- 232385957- 232385956- 232385955

Teléfono celular del Jardín Infantil: 966555703

Correo electrónico : jintercultural@comudef.cl

Dirección : Las Perdices 8951/ Rojas Magallanes 4500

Comuna : La Florida

Región : Metropolitana

Subrogante : Constanza Millón

2.2. ANTECEDENTES ESPECIFICOS

NIVELES DE ATENCIÓN

Niveles de Atención	Capacidad por Nivel	Matrícula	Coficiente Técnico x nivel
SALA CUNA MENOR	28	28	2 EDUCADORA

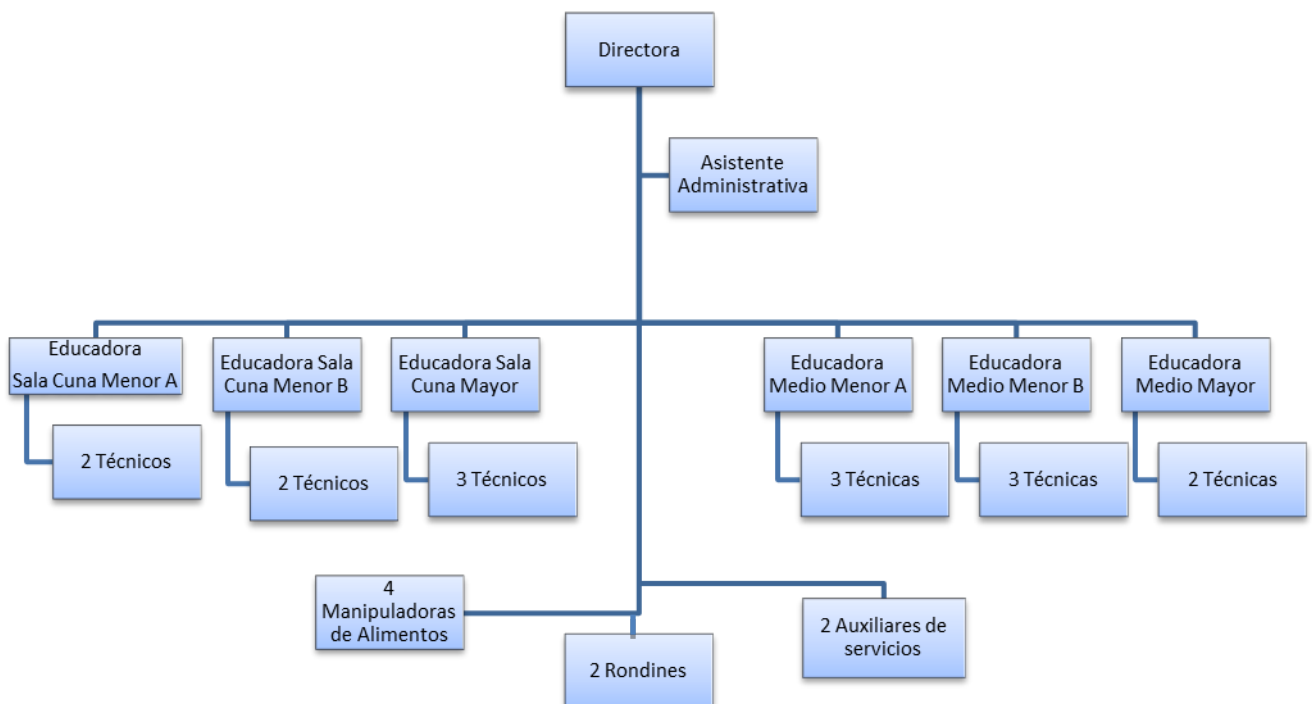
			4 TÉCNICOS
SALA CUNA MAYOR	20	20	1 EDUCADORAS 3 TÉCNICOS
MEDIO MENOR	64	64	2 EDUCADORAS 6 TÉCNICOS
MEDIO MAYOR	32	32	1 EDUCADORA 2 TÉCNICOS
TOTAL	144	144	6 EDUCADORAS 15 TÉCNICOS

DOTACIÓN DE PERSONAL

DOTACION DE PERSONAL	CANTIDAD
JUNJI	
Directora	1
Educadoras pedagógicas	6
Técnicos en párvulos	15
Asistente Administrativa	1
Auxiliar de Servicios	2
Rondín	2

TOTAL	27
PERSONAL MANIPULADOR DE ALIMENTOS	CANTIDAD
Sala Cuna	2
Nivel Medio	2
TOTAL	4

2.3 ORGANIGRAMA DE LA SALA CUNA Y JARDIN INFANTIL



2.4 HORARIOS DE ATENCIÓN

- 10.** Niños y niñas que asisten en jornada regular: 144 de 08:30 a 16:30
- 11.** Niños y niñas que asisten al servicio de extensión horaria: 28 de 16:30 a 18:30
- 12.** Personal que asiste en jornada regular: 31
- 13.** Turnos del personal: 08:30 a 17:30 / 09:00 a 18:00 / 09:30 a 18:30 / 09:45 a 18:45

PERIODO DE FUNCIONAMIENTO:

El Jardín Infantil Antü Mahuida funciona a partir del mes de marzo y hasta la tercera semana del mes de enero del siguiente año con niños y niñas, además durante el mes de Julio se incorpora una semana de descanso invernal según calendario de MINEDUC.

El Jardín infantil dos tardes cada mes atenderá a niños y niñas hasta las 12:30 debido a reuniones CAUE, instancias de reflexión de las prácticas pedagógicas del personal de la unidad educativa.

Se estipulan suspensiones de actividades con niños y niñas los siguientes días:

Día de la Educación Parvularia, fecha variable durante la segunda quincena del mes de Noviembre.

Día de la Manipuladora de Alimentos, fecha variable la segunda quincena de Octubre.

Días previos a festividades 17 de Septiembre, 24 y 31 de Diciembre de cada año lectivo. La atención será hasta las 11:00 am.

1 semana en el mes de julio se mantiene cerrado el establecimiento por periodo de vacaciones de invierno.

Día de egreso durante el mes de Enero, sólo asisten los niños y niñas que egresan.

El mes de Febrero el Jardín Infantil permanecerá cerrado por descanso de los niños y niñas.

2.5 MECANISMO DE COMUNICACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA:

1.- Familias: Con las familias se mantendrá una comunicación cercana y fluida. Se mencionan las siguientes estrategias establecidas por nuestro equipo educativo:

- ❖ **Libreta de Comunicaciones:** Es de uso diario siempre que haya información relevante acerca de situaciones particulares de cada niño o niña.
- ❖ **Entrevistas de Apoderados:** Se realizarán al menos una vez al año con cada uno y cuando ellas lo requieran. Esta tiene por finalidad establecer cercanía, lograr acuerdos, compromisos, avances pedagógicos de los niños y niñas evidenciado en la Trayectoria de los Aprendizajes.
- ❖ **Visitas Domiciliarias:** Se realizarán visitas a los domicilios de los niños y niñas en caso de ausencias reiteradas sin aviso o algún otro motivo importante que lo requiera.
- ❖ **Llamadas telefónicas:** Se realizarán llamadas telefónicas a las familias, para obtener información respecto de situaciones particulares que involucren a niños y niñas y a sus familias.
- ❖ **Panel Informativo a las Familias:** Se ubicarán afuera de cada sala de actividades, permite informar de manera actualizada sobre Proyecto Educativo, políticas de calidad Buen Trato, minuta de alimentación, CPA.

2.- Comunidad: Considerando que nuestro Jardín Infantil inició sus actividades en 2011 la frecuencia de reuniones y coordinaciones con las redes, serán según lo planificado por éstas y se realizará seguimiento en el mes de diciembre de cada año.

Entre las estrategias que se utilizarán: Atención a público por parte de Directora, Asistente administrativa y Educadoras, panel informativo ubicado en espacio externo, llamadas telefónicas, correos electrónicos, visitas presenciales a las redes comunales (carabineros,

municipalidad, consultorio, entre otros). Además se mantendrá un cuaderno de visitas para sistematizar y evaluar el trabajo con redes.

3.- Personal: Diariamente se mantendrá una comunicación fluida y horizontal que permita una comunicación efectiva y oportuna, en el desarrollo de comunidades de aprendizaje de la unidad educativa y comunidades de aula, se generaran espacios de reflexión, escucha y dialogo con apertura a considerar las diferentes posturas, se conversará con las integrantes del equipo educativo, auxiliar de servicios y manipuladoras de alimentos, aspectos necesarios en relación a su quehacer en generar climas de respeto y buen trato, incentivando la confianza, compromiso y responsabilidad profesional, a través de entrevistas, evaluación de desempeño, entre otras.

2.6 PROCESO DE INSCRIPCION Y MATRICULA DE NIÑOS Y NIÑAS

La Convocatoria del Jardín Infantil Antü Mahuida, se realiza a través de Informativos en medios de comunicación masiva (cápsulas radiales y TV JUNJI) con difusión del Jardín Infantil en la comuna de la Florida (afiches y dípticos diseñados por directora en CESFAM; OPD, Deptos. COMUDEF, Municipalidad, entre otros).

La directora del jardín infantil es la encargada de iniciar el proceso de inscripción en el sistema informático JUNJI (SIM), en el mes de Noviembre de cada año lectivo, previa capacitación del equipo de Trabajador Social de la provincia cordillera, proceso asociado a la ley 20.845 (Inclusión Educativa) y ley 20.609 (medidas contra la discriminación).

Todo el proceso se explicita específicamente en el **Reglamento Interno**, el cual se orienta a través del (Oficio Circular N° 015/152, de fecha 16 de Octubre de 2015.) En relación a la documentación para el proceso de postulación de párvulos, sugerir que cuenten con el Registro Social de Hogares. Y para el proceso de matrícula solicitar toda la documentación para acreditar la situación con la cual el sistema informático la priorizó como: el certificado de nacimiento, fotocopia del control de salud, y si corresponde, algún documento que certifique dificultad de salud o situaciones familiares específicas.

Matrícula

- Todo párvulo matriculado deberá tener la Ficha de Inscripción y la Ficha de Matrícula con todos los antecedentes completos, impresa o escrita manualmente con las firmas correspondientes y archivadas por nivel.

Cupos Disponibles

- ❖ Es importante informar los cupos disponibles en el Sistema de inscripción y matrícula (SIM) en icono varios.

Lista Espera

El Jardín Infantil realiza seguimiento a la lista de espera y reporta a la Trabajadora Social de provincia Cordillera, los primeros 5 días hábiles de cada mes registrando en el SIM.

Proceso De Priorización

Ingresos Automáticos:

- * Niña/o perteneciente al Subsistema de Seguridad y oportunidades Programas: Familia- Abriendo Caminos- Calle- Chile Crece Contigo (derivado).
- Niña/o perteneciente a familia inmigrante irregular o familia refugiada.
- Niña/o vulnerado en sus derechos, bajo protección del Servicio Nacional de Menores – SENAME
- Niña/o vulnerado en sus derechos, en casa de acogida del Servicio Nacional de la Mujer – SERNAMEG
- Niña/o vulnerado en sus derechos con Medida de Protección, situación de calle u otro.
- Madre, Padre, o Adulta/o responsable, estudiante de Enseñanza Básica o Media, que se inscribe en una Sala Cuna P.E.C. (*)
- Hermana/o de Párvulo matriculado en la Unidad Educativa en la cual se inscribe.

Prioridad 2 de Ingreso

Quienes cuentan con Registro Social de Hogares y se ubican dentro del 60% más vulnerable de la población y al menos cuentan con alguna de estas prioridades de JUNJI:

- Madre o Adulta responsable que trabaja remuneradamente
- Madre, Padre o Adulta/o responsable, que estudia en Educación Formal
- Madre adolescente (Menor de 18 años) al momento de inscribirse
- Padre adolescente (Menor de 18 años) al momento de inscribirse
- Madre o Adulta responsable con Jefatura de Hogar
- Niña/o en situación de discapacidad
- Madre, Padre o Adulta/o responsable con problema/s grave/s de salud
- Madre o Padre privado de libertad
- Niña/o perteneciente a familia Inmigrante regular
- Hogar Monoparental
- Niña/o de Familia perteneciente a Pueblos Originarios (**)

Se considera para la priorización las siguientes leyes:

En el proceso de inscripción y matrícula de niños y niñas está en coherencia con las leyes 20.845 y ley 20.609.

Proceso de Inscripción

Tiene por finalidad inscribir a niños y niñas que presentan requerimientos de atención educativa en nuestro Jardín Infantil.

Período de Inscripción

El proceso de inscripción en el Jardín Infantil se realiza entre el día 05 de Noviembre al 15 de Enero (pudiéndose modificar las fechas desde JUNJI). No obstante, las inscripciones se realizarán indistintamente durante todo el año y cuando las familias lo requieran.

Edad de Atención

Nuestro jardín Infantil atiende niños y niñas entre 3 meses a 3 años 11 meses de edad.

Proceso de Matrícula

Una vez que se reciben los listados de primera y segunda priorización, se inicia el proceso de entrevistas con las familias para la confirmación de matrícula la 1° semana de marzo. Esto se registra en la ficha institucional de cada párvulo.

2.7 DIFUSIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

El Proyecto Educativo de nuestro Jardín Infantil será difundido en diversas instancias:

- 1° Reunión de Apoderados nuevos. En esta instancia se relevará la participación de las familias en el proceso de elaboración del P.E.I.
- Aplicación de encuesta y socialización de los resultados.
- Aplicación de una encuesta en el mes de Diciembre, para conocer estado de satisfacción y pertenencia en relación a la implementación del Proyecto Educativo Institucional.
- A través de díptico de difusión que contiene la identificación del establecimiento y el sello educativo del Proyecto educativo.
- El Proyecto Educativo Institucional se encontrará de manera digital en la plataforma virtual de la Corporación Municipal de la Florida

Con la comunidad y el entorno se realizará campaña de difusión a través de díptico de difusión sobre nuestro sello educativo. Se establecerá coordinación y alianza con organizaciones de la comunidad, especialmente comunidades de Pueblos Originarios, invitándoles a participar activamente en el desarrollo del proyecto educativo entre otras acciones a realizar.

Por otra parte, luego de un año de vigencia de la puesta en marcha de nuestro P.E.I., se realizará una cuenta pública, planificada en nuestro Plan de Formación ciudadana, instancia que nos permitirá dar a conocer a las familias y a la comunidad el trabajo desarrollado en las diferentes dimensiones de nuestro proyecto Educativo Institucional y

promover la transparencia en el uso de recursos de acuerdo a la ley 20.880, “Sobre acceso a la información pública.”

3. RESEÑA

3.1 CONVENIO JUNJI & COMUDEF (VTF)

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país.

La misión institucional de JUNJI consiste en otorgar **Educación Parvularia pública de calidad y bienestar integral** a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado **tendiendo a la universalización**, a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad; desde una **visión de sociedad inclusiva** y de niños y niñas como **sujetos de derechos**; y que reconoce las potencialidades educativas de los contextos familiares, sociales y culturales de los niños y niñas incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes.

JUNJI amplía su cobertura nacional a través de diversos convenios para la transferencia de fondos públicos a Jardines Infantiles administrados por alguna entidad, siendo en este caso el sostenedor la **Corporación Municipal de La Florida**. (*Anexo N°1*)

La COMUDEF, tiene como VISIÓN; “Aspiramos a ser líderes en el ámbito de la educación pública, reconocida por la calidad en la formación de los aprendizajes y en la formación ética, social y afectiva, para niños, jóvenes y adultos, asegurando su permanencia en el sistema educativo, generando aprendizajes de altos niveles de logro y promoviendo una educación de calidad, moderna, inclusiva, diversa, permanente y articulada curricularmente para formar en definitiva Buenas Personas, útiles al desarrollo del país”.

Y MISIÓN; “Satisfacer las necesidades educacionales de las familias de nuestra comuna, a través de la entrega de un servicio educativo público de calidad, eficiente y eficaz,

incorporando herramientas de gestión modernas, orientada a todos los niños, jóvenes y adultos que lo requieran, promoviendo la movilidad social, que permita un desempeño integral, eficiente, responsable con su medio local y global, centrado en los valores de la equidad, participación, protección del medio ambiente e inclusión”.

3.2 Unidad Educativa

El Jardín Infantil “Antü Mahuida”, se encuentra ubicado en los Faldeos Cordilleranos de la comuna de La Florida, con acceso desde la Avenida Rojas Magallanes. Las familias que requieren este Jardín Infantil principalmente buscan un tipo de educación alternativa, con un alto enfoque al respeto de la identidad de cada ser humano, a la naturaleza y al trabajo colaborativo en la construcción de aprendizajes.

Por lo que las familias provienen de distintos sectores de la comuna de La Florida y de comunas aledañas (Macul, Puente Alto, Peñalolen)

Siendo el principal cuadrante de población desde Avenida Santa Raquel por el poniente, Lo cañas por el Oriente, Las Vizcachas por el Sur y Departamental por el Norte.

Nuestro Jardín Infantil forma parte del sector Lo cañas de la comuna de la Florida.

El establecimiento se emplaza en un terreno en comodato municipal, de más de 1.500 metros cuadrados.

Actualmente el Jardín Infantil, atiende a 144 niños y niñas, en los niveles sala cuna menor, mayor, medio menor y mayor.

4. ENTORNO

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA PLANTA FÍSICA

El Jardín Infantil Antü Mahuida, es una construcción sólida y de tabiquería que cuenta con 2 plantas por lo escarpado y desnivel del terreno (propio de la cordillera)

Espacio destinado a niveles medios, 3 salas de actividades con capacidad para 32 niños y niñas cada una.

Espacio destinado a los niveles sala cuna; son 3 salas de actividades; dos con capacidad para 14 lactantes cada una y una más grande para 20 párvulos.

Anexo se encuentra croqui de planta física interna del jardín infantil. (*Anexo 2*)

4.2 ENTORNO LOCAL

El Jardín Infantil Antü Mahuida, se encuentra ubicado en calle Las Perdices 8951 equina Rojas Magallanes 4500, está emplazado en los faldeos cordilleranos.

En el radio cercano al Jardín Infantil, se encuentran varios colegios, 2 Municipales, 4 particulares subvencionados, 2 particulares; 2 Jardines infantiles públicos y 2 particulares; 1 Capilla Jesús Maestro, 1 paradero de buses de transantiago empresa VULE, 2 supermercados Unimarc y Líder express, y casas calificadas como el barrio alto en la comuna, actualmente se están construyendo Deptos. De viviendas sociales que serán habitados en Octubre de 2018. Además se encuentra cercano el parque Panul, reserva natural de la cordillera de Los Andes.

La comuna esta en constante crecimiento económico y de viviendas, construyendo casas en la cordillera, siendo en el año 2016 una población de 20.612.439 personas.

Sector Lo Cañas

Es el sector comprendido desde la Avenida La Florida hacia la precordillera de Los Andes, sobre la falla de San Ramón se ubica Lo Cañas.

La superficie de esta zona es de 31.273 km², es decir, la mayor de las cuatro. Sin embargo, gran parte son zonas montañosas. En la actualidad es el barrio residencial con mayor plusvalía y crecimiento en la comuna, con numerosos proyectos inmobiliarios, algunos de los mejores colegios (American British School, Colegio Playground, Instituto La Salle, Colegio Latinoamericano, Colegio Pablo Apóstol, Colegio Alicante y Colegio Patrona Nuestra Señora de Lourdes) y algunos centros de comercio.

Se han construido gran cantidad de condominios de casas y departamentos. Cuenta con un Parque Ecológico y Santa Teresa, ambos fundados luego del aluvión del 3 de mayo de 1993. También cuenta con La Media Luna de La Florida, varios supermercados y centros deportivos.

Lo Cañas es un lugar histórico donde existe una Cruz que recuerda la Matanza de Lo Cañas durante la Guerra Civil de 1891. La composición socioeconómica de Lo Cañas es ABC1: 27%, C2: 30%. A pesar de que es el sector de la comuna que posee el mayor porcentaje de personas pertenecientes al ABC1 — clase alta —, también supera a La Florida Central por un 2% en cuanto a personas pertenecientes al ABC1.

La Municipalidad de la Florida, cuenta con espacios de participación ciudadana para todos los grupos etarios: adulto mayor, juventud, infantil y adultos, distribuidos en una serie de programas para una vida integral sana y recreativa: gimnasia en plazas, teatro infantil, control salud en CESFAM, entre otros.

Nuestro Jardín Infantil, se vincula con el sistema de protección a la Infancia Chile Crece Contigo, la oficina de protección a los derechos (OPD) y la Red de Salud Municipal a través de la derivación de casos sociales y atención de salud primaria.

(Plano del entorno en Anexo 3)

4.3 REDES

El Jardín Infantil, a 7 años de su funcionamiento, ha iniciado coordinación con diversas redes del entorno, con el propósito de generar coordinación y apoyo recíproco en

beneficio de nuestros niños, niñas, sus familias y logro del sello educativo Intercultural entre ellas podemos mencionar:

- ❖ Organización Mapuche KIÑE PU LIWEN y Organización WECHEKECHE ÑI TRAWÜN: Apoyan desde su conocimiento para ejecutar diversas actividades que requiere competencias y conocimientos ancestrales de la cultura mapuche, realizando las ceremonias como Ngen Ruka.
- ❖ Organización Mapuche LELFUNCHE, Organización RUF CHE, Agrupación de Educadores Tradicionales de La Florida: Se realiza un trabajo colaborativo con la organización, Esta participa en cuanto a opinión y conocimiento ancestral respecto de las distintas actividades programadas por el centro educativo

Centro de Salud

- ❖ Centro de Salud Bellavista: Se cuenta con el apoyo de profesionales de la salud, para realizar charlas informativas, talleres a las familias y en caso de algún accidente escolar se realiza a este centro la derivación.

Carabineros de Chile

- ❖ Sub Comisaría Cabo Segundo Silva Pizarro. Departamental 3273. Teléfono 229226315. 92586929. Nos brindan apoyo en experiencias de aprendizajes. Además ante una emergencia prestan ayuda inmediata, pudiendo contactar al plan cuadrante. Teléfono del plan cuadrante: 959178500 Luis Caro
- ❖ Seguridad Paz Ciudadana: Mantienen una vigilancia en la comuna de la florida haciendo rondas donde se verifica el normal funcionamiento del jardín. Además en caso de evacuación brindan apoyo en lo que se necesite. Teléfono RPM emergencias: 1416

Bomberos

- ❖ 11ª Compañía de Bomberos La Florida: Son los que nos propician la ayuda en cuanto las a las experiencias de aprendizaje o en caso de emergencia poder llamarlos ante cualquier eventualidad. Teléfono: 2-22040052 2-22230482. Av.

Departamental 3283 La Florida, Santiago. Correo electrónico: undécima@cbn.cl,
Vicentecompan@gmail.com

Jardín infantil

- ❖ Estrella de Belén (VTF) y La Parina (JUNJI): Mantiene comunicación permanente durante el año, participando de actividades que se realizan.

Colegios COMUDEF

- ❖ Colegio Lo Cañas

Colegios Particulares Subvencionados

- ❖ Raíces Altazor
- ❖ Santa María de Lo Cañas
- ❖ Contémpora

Colegio Particular

- ❖ Pablo Apóstol

JUNJI

- ❖ Es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país. Es un apoyo permanente a la gestión pedagógica, administrativa e intercultural, siendo también un ente regulador del estado.

OPD (Oficina de Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia)

- ❖ Institución destinada a brindar protección integral a jóvenes y menores. Entrega capacitaciones y se derivan a pichikeche que se encuentran vulnerados en sus derechos.

Terminal de microbuses

- ❖ En caso de necesitar una evacuación donde tengamos que trasladar a los párvulos, los choferes facilitaran micro buses para movilizar a los niño/as y personal a zona segura

externa. Esta gestión se realizó con Luis Matus, jefe de turno de empresa de microbuses. Correo electrónico: jefedepatiojardinalto@nmvule.cl y Kevin Rivano, prevencionista de la empresa, contactos, teléfonos 964371203, correo electrónico prevencionzone@nmvule.cl , krivanoprevencion@gmail.com

II.- IDEARIO

1. SELLO DEL JARDIN INFANTIL: INTERCULTURAL

Este proyecto educativo institucional (PEI) está constituido desde un sello intercultural. Ha sido elaborado desde una propuesta curricular pertinente, en la que se explicitan aprendizajes culturales diversos, los valores, la lengua, las tradiciones, el respeto, la naturaleza, entre otros. Lo que ha sido gestado de manera colaborativa, con todos los actores; la directora, las educadoras de párvulos, técnicos, los apoderados y familias, los niños, niñas, las organizaciones indígenas, las organizaciones comunitarias, entre otras.

La Educación Intercultural debe ser concebida como “una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de otros elementos y contenidos de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal”. De esta manera, este modelo educativo permite dar continuidad a la formación que el niño y la niña traen desde su entorno más cercano, ya sea que provenga de un pueblo originario o de un país extranjero, y enriquecerla con nuevos conocimientos para una formación integral (Programa de Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural. Ministerio de educación, 2014).

Consideramos el sello intercultural como una oportunidad de enriquecimiento cultural, invitando a generar espacios de participación donde todos aporten con sus conocimientos, preparando a los párvulos a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división o un problema. Se desea contribuir a la construcción de una sociedad armoniosa. “Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras” (Carihuentro, 2007, pág. 17).

De esta manera, concebimos la interculturalidad como un proyecto transversal a las interacciones humanas, como un proyecto social del país, en el que se respeten las diferencias, la identidad territorial y cultural de todos y todas.

La educación intercultural se relaciona con el reconocimiento, en la práctica pedagógica, de la pertenencia e identidad cultural de los niños y niñas a partir de sus familias de origen, esto con la finalidad de fortalecer su identidad y desarrollar formas de convivencia que promuevan el respeto por las diferencias y la no discriminación, a partir de diálogos respetuosos, la valoración y validación del otro como legítimo otro, en interacciones equitativas de diversidad cultural y promoviendo la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del dialogo y de una actitud de respeto mutuo; “siendo para ello fundamental el dialogo intercultural, es decir, la comunicación e intercambio entre diferentes culturas o pueblos, desde el reconocimiento mutuo” (UNESCO, 2015, pág. 2)

Marcos Legales

Existen diversas disposiciones legales que fundamentan el PEI Intercultural tanto a nivel nacional como también en el marco internacional:

1.- Normas Nacionales

LGE, Ley sobre Protección Fomento y Desarrollo Indígena N° 19.253 Dicho cuerpo legal fue promulgado el 5 de agosto de 1993, instando a las escuelas que elaboren sus propios planes y programas de estudios considerando el criterio de “descentralización” cumpliendo de esta forma con la enseñanza bilingüe donde exista mayor presencia indígena idea que surge a partir de dos principios fundamentales que contiene esta ley:

A) Descentralización curricular

B) Contextualización del currículo. Las disposiciones de esta ley que avalan la afirmación anterior son:

Título IV:

Del reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contempla:

A. El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena.

B. El fomento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlo positivamente.

En las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismo del estado que correspondan, desarrollarán un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad como en la sociedad global.

Al efecto podrán financiar o convenir con los gobiernos regionales municipalidad u organismo privado programas permanentes o experimentales.

2.- Normas Internacionales

Convenio 169:

Sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes y en su interior contiene aspectos significativos de resguardo de los derechos de los pueblos indígenas a nivel internacional destacándose en materia educacional los siguientes aspectos:

Artículo 28:

Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se habla en el grupo al que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar estos objetivos.

Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y las prácticas de los mismos.

Declaración Universal de los Derechos del Niño y Niña de la Organización de Naciones Unidas.

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole.

Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Convención sobre los Derechos del Niño y Niña

La convención sobre los derechos del niño es uno de los primeros tratados internacionales en materia de los derechos humanos que aborda explícitamente la situación de niños indígenas. Aunque a dichos niños se aplica todas las suposiciones de la convención, el artículo 30 se ocupa de su realidad de manera específica: “En los estados que exista minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena al derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo. A tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma”.

Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos;

Artículo 7:

- 1-. Los pueblos y las personas indígenas tienen el derecho a no sufrir la asimilación forzosa o la destrucción de su cultura.
- 2-. Los estados establecerán mecanismos efectivos para la prevención y el resarcimiento de:
 - A) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia privarlos de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o identidad étnica;
 - B) Todo acto que tenga por objeto o consecuencia enajenarles tierras, territorios o recursos.
 - C) Toda forma de traslado forzoso de población que tenga por objeto o consecuencia la violación o el menoscabo de cualquiera de sus derechos.
 - D) Toda forma de asimilación e integración forzosa a otras culturas o modo de vida que le sean impuestos por medidas legislativas, administrativas o de otro tipo.

E) Toda forma de propaganda que tenga como fin promover o incitar la discriminación racial o étnica dirigida contra ellos.

VISION Y MISION

La visión, misión y valores del Proyecto Educativo Institucional se definió a partir de un Trawün (reunión) donde participaron las agentes educativas, familias y comunidades del jardín infantil, quienes definieron que esperan que el Jardín Infantil promueva.

2. VISION DEL JARDIN INFANTIL ANTU MAHUIDA

Queremos ver mundos integrados, colaboradores, comprometidos con la comunidad educativa. Reñma (Familias) felices de su cultura, que recuperen su historia, dialogantes, reflexivas y respetuosas. Pichikeche (niño/as) con ideas creativas, con tradiciones, con responsabilidad social e individual.

3. MISION DEL JARDIN INFANTIL ANTU MAHUIDA

El Jardín Infantil Antü Mahuida ofrece Educación Parvularia de calidad a niños y niñas de 3 meses a 4 años, con sello Intercultural, compartiendo su cultura, cosmovisión, kimün (saber) y az che (valores), que promueva el dialogo y el intercambio cultural. Estableciendo relaciones de equilibrio y ekuwün (respeto) entre el mapu y che (tierra y gente) en armonía con la naturaleza. En un ambiente familiar donde el aprendizaje trasciende hacia la formación del newen (fuerza) de cada pichikeche.

4. DEFINICIONES Y SENTIDOS INSTITUCIONALES

4.1 Principios

“No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y de hecho, de la civilización humana.

Plan de Acción de la cumbre Mundial a favor de la infancia, (1990).

Tal como lo señala la cita anterior, los derechos de los niños son fundamentales e exclusivos, y cabe la responsabilidad al estado de resguardar su cumplimiento. Por ello, no se pueden transgredir y deben ser respetados a cabalidad.

Nuestro país, firma y se suscribe a la convención internacional de los derechos de los niños en el año 1990, constituyéndose en un estado garante de derechos, asumiendo con ello la obligación de asegurar a todos los niños y niñas que habitan nuestro país los derechos y principios consagrados en esta convención. Desde la forma de relacionarse con los niños y las niñas, pasa a reconocérseles como sujetos de derechos.

En este contexto, el Jardín Infantil, ha diseñado acciones y protocolos que son conocidos y aplicados por los integrantes de esta comunidad educativa, a fin de dar cuenta de prácticas promotoras de los derechos de niños y niñas. Entre ellos, la política de Buen trato Institucional, señala “Todos los ciudadanos y ciudadanas por el solo hecho de formar parte de la sociedad, son sujetos portadores de derechos que aseguran un nivel de vida y bienestar mínimos”. En consecuencia, los niños y niñas se entienden como personas portadoras de derecho, que se encuentran en un momento crucial y de máxima potencialidad de sus vidas. Por ello, las oportunidades que se les brinde en esta etapa inicial y la relación y vínculo con un adulto significativo, son indispensables para su crecimiento y desarrollo. (Política de Buen trato, 2009, pág. 6)

En nuestro Jardín Infantil, se otorga realismo al cumplimiento de los principios fundamentales de la convención de los Derechos del Niño y Niña, a través del sello educativo, donde tienen cabida todos los niños y niñas independiente de sus diferencias individuales, otorgándoles protagonismo en la construcción de sus aprendizajes.

Así mismo nuestro Plan de Formación Ciudadana, continúa en la misma línea, otorgando énfasis al respeto por sus derechos, su necesidad de ser escuchado y capacidad de expresar su opinión, en un ambiente educativo acogedor, donde prima el respeto y las interacciones positivas, con la presencia de agentes educativos mediadores, empáticos y bien tratantes, propiciadores de niños conscientes de su rol social e involucrados en su comunidad.

Los principios pedagógicos que nos guían son los planteados en el referente curricular de JUNJI:

- ❖ **Equidad:** Ofrecer igualdad de oportunidades para todos los niños y las niñas desde los primeros meses de vida. En nuestra comunidad educativa se ve reflejado este principio en el acceso universal a la educación parvularia en una comuna que no contaba con un jardín infantil público, gratuito. Este principio garantiza el acceso de niños y niñas desde los 4 meses a los 4 años que estaban fuera del sistema educacional público.
- ❖ **Educación Inclusiva:** Espacio democrático, con niños y niñas sujeto de derechos, y con una realidad cultural y social diversa en nuestro jardín, que los acoge sin diferencias, con una mirada de inclusión considerando su condición de ciudadano/a que se apropia de su entorno y se compromete con él.
- ❖ **Flexibilidad Curricular:** Permite desarrollar una metodología de trabajo pertinente a las diferentes realidades y contextos socioculturales en que se encuentran las comunidades educativas. Asimismo permite que sean las propias comunidades educativas quienes propongan sus proyectos integrando la participación activa de los actores sociales que participan del proceso educativo. En concordancia a este principio, nuestro jardín infantil, reconoce y valora la diversidad cultural y social

que nutre nuestra comunidad educativa, generando de forma participativa un proyecto educativo pertinente a esta realidad.

Conceptos que construyen nuestro sello intercultural

- ❖ **Cultura:** La entenderemos como una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo. La cultura es dinámica en tanto que los valores que se tramiten, crean, recrean, permanecen y se combinan en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales.

Por ello es inadmisibles que determinada cultura se tome como referente universal y muchos menos que otras culturas diferentes se subordinen a aquella. Sin embargo, es una realidad que las relaciones entre culturas se han establecido, históricamente, a partir de este supuesto de superioridad, lo que ha conducido en diversos momentos y lugares a la desaparición de las culturas de los grupos minoritarios con el afán de homogeneizar culturalmente a la población.

La cultura se expresa en las relaciones que los seres humanos establecen en el mundo social, natural y espiritual, a través de: Las formas como se construye, transmite y desarrolla el conocimiento, los valores y tipos de organización social, la lengua como elemento que permite nombrar, significar y expresar el mundo, los bienes y objetos materiales que un pueblo considera como propios.

Todas estas manifestaciones del quehacer de las personas son producto de las relaciones sociales entre los pueblos, que a su vez forman un tejido de múltiples contactos culturales que participan para su modificación y recreación.

- ❖ **Identidad:** Si la cultura es una construcción humana, a su vez ésta se define por las identidades de cada persona que forma parte de esta cultura. La identidad se entiende como la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y reconstituyen en las distintas culturas.

La identidad es un proceso complejo y dinámico, pues implica el sentido histórico de la vida de las personas y es influenciado por acontecimientos sociales que a la

vez son rebasados por las circunstancias meramente individuales. Esta pluralidad que, trasciende la identidad personal, es la identidad cultural, étnica y lingüística presente entre los distintos grupos humanos que la reelaboran y resignifican a partir de sus propios referentes culturales.

- ❖ **Lengua:** Es un elemento fundamental para transmitir y comunicar la cultura, porque es una herramienta del pensamiento, un medio de comunicación y expresión, al tiempo que constituye la memoria histórica de la persona; desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de los individuos. La lengua materna de cada persona es una muestra de la rica variedad de expresión del pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de los grupos humanos.

Con la adquisición de la lengua en el seno de una cultura, no solo se aprende una forma específica de comunicarse con los demás y con la realidad sino que se hereda una manera de pensar y significar el mundo: los valores, los usos y la visión sobre éste. La lengua contiene y expresa la idea del mundo que cada uno ha construido; estos es, la experiencia de los miembros de cada grupo como identidad colectiva.

En el contexto educativo, la lengua tiene un papel significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el crecimiento social y cognitivo. Como ya se dijo, es a través de la lengua que llegamos a ser sujetos pensantes y capaces de imprimirle significado a nuestra sociedad, y es también por este medio que los niños, al interactuar con sus compañeros y con la guía del educador, acceden a otros aprendizajes en las salas de actividades. Por ende, un Jardín Infantil que brinda las oportunidades de reforzar y usar la lengua materna de los pichikeche, contribuye a ampliar el espectro de su pensamiento y a una mayor flexibilidad cognitiva.

- ❖ **Diversidad:** Se entiende como realidad humana y espacio donde se inscriben las distintas culturas. Tal realidad supone que cada persona, grupo y /o comunidad tiene una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, tiene su especificidad a partir del otro. Este doble juego condensa los rasgos que la hacen ser

como es y no otra cosa; así, la identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad.

Por consiguiente, la idea de homogeneidad cultural ha perdido vigencia, sobre todo a partir de los constantes flujos migratorios de las décadas recientes, por lo que ya no hay sociedades que se consideren como unidades que correspondan de manera clara a una cultura. Aún entre los grupos indígenas esta noción es obsoleta. Si bien es posible identificar características culturales muy específicas que han perdurado durante siglos, las culturas siempre se han entremezclado, las fronteras entre unas y otras no son nítidas ni infranqueables.

- ❖ **Educación intercultural:** Afirma el derecho a la propia cultura, y a la valoración de lo intrínseco de cada una de ellas, favoreciendo una relación dialógica y equitativa. Permite abrir otros horizontes de significación, facilitando nuestro acercamiento comprensivo y reflexivo de la diversidad. Ello es una riqueza intelectual, social y emocional que potencia los aprendizajes y el desenvolvimiento en sociedades más complejas y globalizadas (Martínez, 2000, citado en Carihuento, 2007, pág. 11). “La educación intercultural es un nuevo desafío de escolarización para las sociedades indígenas y no indígenas. Se necesita construir un espacio de dialogo para los saberes y conocimientos indígenas y occidentales en el curriculum” (Quilaqueo, 2005, citado en Carihuento, 2007, pág. 12).

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA (B.C.E.P) 2018

Nuestra unidad educativa en coherencia con nuestro referente curricular nacional incorpora transversalmente los principios pedagógicos en su labor cotidiana, sin embargo hemos puesto el énfasis en los siguientes:

Principio de Bienestar: Busca garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana. En virtud de ello, toda situación educativa debe propiciar que niñas y niños se sientan plenamente considerados en sus necesidades e intereses y avancen paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien. Con todo, serán activos en la creación de condiciones para su propio bienestar, desarrollando sentimientos de aceptación, plenitud, confortabilidad y seguridad, que los lleven a gozar del proceso de aprender.

Principio de Unidad Cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos. A partir de este principio se considera la integralidad y completitud de los párvulos en todo momento. Por ello, desde la perspectiva del currículum, es necesario establecer el aprendizaje en diálogo con los objetivos del Ámbito de Desarrollo Personal y Social, aunque para efectos evaluativos, se definan ciertos énfasis.

Principio de Singularidad: Cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Esta diversidad implica, entre otros, que cada niña y niño aprende a través de diversas formas y ritmos que le son propios, y también que posee formas de interpretar el mundo a partir de su cultura, situando el aprendizaje en contexto. De allí el desafío, de responder de manera inclusiva y con equidad, a la diversidad de niños y niñas en el proceso educativo que se desarrolla.

Desde una perspectiva intercultural es importante considerar que cada niño y niña proviene de un contexto o comunidad particular, y esa pertenencia actúa como uno de los factores determinantes de su singularidad. Considerar la singularidad, por lo tanto, significa

reconocer a cada niño y niña dentro del conjunto de interacciones, biografía y entorno en las que se desarrolla.

Principio de Actividad: La niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Por tanto, resulta fundamental que el equipo pedagógico potencie este rol en las interacciones y experiencias de las que participa, disponiendo de ambientes enriquecidos y lúdicos, que activen su creatividad, favorezcan su expresión y les permitan generar cambios en su entorno, creando su propia perspectiva de la realidad en la que se desenvuelven.

Principio del Juego: El juego es, en la Educación Parvularia, un concepto central. Se refiere tanto a una actividad natural del niño o niña como a una estrategia pedagógica privilegiada. De acuerdo con autores clásicos del desarrollo y el aprendizaje¹⁷, el juego cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad. El juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello.

El juego es la actividad por excelencia en la primera etapa de la vida humana. Se produce más allá de las diferencias y diversidades culturales. Reconociendo que este responde a las particularidades de cada contexto, es posible considerarlo como una actividad integradora de lo humano: el juego reúne, contacta, comunica, vincula, acerca, representa, permite descubrir al otro, ayuda a entender y a ponerse en el lugar del otro.

Como lo especifica la UNESCO (1995) “Condicionados por los tipos de hábitat o de subsistencia, limitado o estimulado por las instituciones familiares, políticas y religiosas, el juego constituye un auténtico espejo social”.

Principio de Relación: La interacción positiva de la niña y el niño con pares y adultos, permite la integración y la vinculación afectiva y actúa como fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social. Reconocer la dimensión social del aprendizaje en la infancia temprana, es asumir que las experiencias educativas que se propicien, deben favorecer que los párvulos interactúen significativa y respetuosamente con otros, y asuman en forma

progresiva la responsabilidad de crear espacios colectivos inclusivos y armónicos, y aportar al bien común, como inicio de su formación ciudadana.

Principio del significado: 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. Esto implica que las experiencias cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras. 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.

La posibilidad de significar la realidad se produce debido al cúmulo de experiencias y conocimientos previos que cada niño y niña trae consigo. Las vivencias personales y colectivas en comunidad son la base para la construcción de nuevos saberes.

Es relevante que la educadora considere dichas experiencias y conocimientos con intencionalidad pedagógica, reconociéndolos como saberes válidos.

Principio de Potenciación: El proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar experiencias de aprendizajes que fortalezcan sus potencialidades con un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente.

Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo.

Si el aprendizaje genera mejoras, adelantos, impulsos y avances, debiera por lo tanto considerarse el nivel de desarrollo que presenta cada niño y niña como un punto de partida para intencionar la construcción de nuevos aprendizajes, reconociendo con ello las diferencias que se presentan en este sentido en los diversos contextos socioculturales y sus valoraciones.

PRINCIPIOS FORMATIVOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS (Programa de Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural. Ministerio de educación, 2014).

En los establecimientos que implementan un enfoque educativo intercultural, los principios pedagógicos mencionados anteriormente deben ser complementados con aquellos que son propios de la cultura de los pueblos originarios que son transmitidos a las nuevas generaciones a través de la vida cotidiana y de los procesos formativos que desarrollan. De esta forma se busca incorporar estos principios a la práctica pedagógica y promover en la escuela una mirada en que ambas lógicas se unan, favoreciendo procesos educativos pertinentes y respetuosos de las diferentes culturas que interactúan al interior de una escuela.

- ❖ **Incompletabilidad:** Significa que ningún ser vivo es autosuficiente ni completo, todos necesitan del otro. Así se va en busca de sí mismo y de los otros seres existentes en la naturaleza, para conseguir la integralidad por medio de la complementariedad con cada uno de ellos y, donde cada uno cumple una función específica dentro del Universo y espacio físico determinado.

- ❖ **Reciprocidad:** Consiste en la acción de devolución, compensación o restitución, que implica hacer por todos y cada uno de los elementos existentes en la naturaleza, lo que ellos hicieron por uno. Implica agradecer por la subsistencia diaria y pedir a las fuerzas y dueños de los distintos espacios, bienestar¹⁸ social, familiar, comunitario y espiritual, considerando que toda acción socio-espiritual conlleva cuatro acciones importantes: pedir, dar, recibir y agradecer. Por medio de la reciprocidad se sustenta el equilibrio de la vida sociocultural, material, espiritual y del ecosistema, como también permite restablecer el equilibrio cuando éste ha sido roto por alguna causa, reivindicándose con los dueños y fuerzas de los diferentes espacios para evitar nuevamente el desequilibrio.

- ❖ **Dualidad:** La dualidad es la existencia de dos elementos diferentes. Los elementos duales y pares no son vistos como principios opuestos que forman pareja de oposición, sino como principio de complementariedad donde se mantienen y potencian las diferencias, en un espacio común que permite la convivencia equilibrada entre seres diferentes. Desde esta perspectiva, se fundamenta la relación entre persona y naturaleza, a partir de la cual las personas explican su mundo, acceden y construyen conocimientos, establecen pautas y normas culturales para el control social. Lo anterior favorece formas de convivir complementarias, armoniosas con la naturaleza, las divinidades, y con todos los elementos existentes visibles y no visibles en el Universo.

4.2 ENFOQUE EDUCATIVO

La Comunidad Educativa de nuestro Jardín Infantil ha definido un **sello Intercultural**, con énfasis en el dialogo en contextos de diversidad cultural, que mirado desde el enfoque inclusivo, constituye una riqueza a nuestro quehacer educativo.

“La Educación Parvularia Intercultural debe constituir un espacio de encuentro entre el conocimiento de la diversidad, la revaloración de cada cultura, el rescate de la identidad y la memoria, a partir y desde las vivencias de los niños y niñas menores de seis años, sus familias y contextos, y los nuevos conocimientos y desafíos referidos a la infancia que cruzan nuestros mundos en la actualidad” (Programa de Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural. Ministerio de educación, 2014, pág. 37).

La Educación Parvularia Intercultural se debe entender y asumir de forma sustancial como una práctica pedagógica colaborativa.

El que sea una práctica pedagógica colaborativa, implica que la Educación Parvularia Intercultural articula, relaciona y respeta a todos los sujetos – actores del proceso educativo

y sus contextos culturales, además de validar curricularmente el vínculo entre los infantes, el espacio y las especificidades que cada uno aporta.

El punto de partida para la elaboración de este **Proyecto Educativo Intercultural**, fue la materialización de la reflexión colectiva para definir su identidad y actitud vital conociendo las características contextuales del Jardín Infantil.

La orientación intercultural del Jardín Infantil consistió en establecer una cultura común que incorporó lo mejor de cada uno de sus miembros y lo ofreció al entorno, enriqueciendo así el proyecto y adaptándolo a la realidad, en aras de la formación de pu pichikeche (todos los niño/as) abiertos al otro, cosmopolitas a la vez que arraigados en su entorno.

Este propósito deben ir dirigido a todos los párvulos, al equipo de educadoras y técnicos, al colectivo de las familias, a organizaciones de pueblos originarios y al entorno.

Este Proyecto Educativo ha ido en su camino de ocho años respondiendo a preguntas como:

a) Quiénes somos: ¿cómo son nuestros niños y niñas?; ¿de dónde procedemos? (también el equipo educativo); ¿qué nos ha motivado a venir de otros lugares?

b) Dónde estamos: ¿Qué características físicas, sociales, económicas y culturales presenta nuestro contexto?; ¿qué aspectos territoriales, infraestructuras, etc. favorecen o dificultan la comunicación intercultural de la población?; ¿cómo percibe cada colectivo a los demás?; ¿hay actitudes discriminatorias hacia algún grupo?; ¿cómo se relaciona el centro con su entorno socio-cultural?; ¿cómo podemos proyectar la acción intercultural hacia el entorno?

c) ¿Hacia dónde queremos ir?; ¿Con qué contamos?; ¿qué dificultades existen para conseguirlo?; ¿cuáles son las mejores vías para avanzar?; ¿cómo proyectar la dimensión intercultural en la organización del centro educativo, en su sistema de relaciones, en el currículo, etc.?; ¿Cómo realizar convergencia con la diversidad cultural presente en el

centro educativo?; ¿Cómo promover el protagonismo de los niño/as en sus procesos de aprendizaje?

En este proceso de reflexión orientaremos la planificación y las prácticas del Jardín Infantil, estableciendo las metas a alcanzar, secuenciándolas y priorizándolas en orden a su importancia y viabilidad.

Considerando las necesidades de exploración, investigación, manipulación, interacción, de expresión creativa y crítica de nuestros niños y niñas desarrollaremos una propuesta educativa que releve el protagonismo de los niños y niñas, ofreciendo diversas posibilidades para desarrollar experiencias educativas fundadas en la libre expresión.

Para nuestros niños, niñas y la comunidad educativa, Antü Mahuida es un valor propio que puede introducir elementos de gran importancia en sus primeras interacciones afectivas y su relación con los otros, valorando las diversas manifestaciones culturales a través de las cuales daremos respuesta a las necesidades e intereses de niños y niñas, otorgándole la posibilidad de compartir sus lenguajes comunicativos y expresivos.

Nuestro Jardín Infantil desarrollará un **currículo Autogestionado**, con enfoque intercultural, donde el proceso de planificación será abordado a partir de las características culturales de las familias y la comunidad en que está inserto, de manera de respetarlas e incorporarlas en las experiencias pedagógicas que se implementan cada día. Nuestra finalidad es propender el desarrollo armónico en todos los aspectos, respondiendo de manera más adecuada a nuestra visión y misión. Esta modalidad se fundamenta en la integración de los planteamientos teóricos de diferentes posturas filosóficas, psicológicas y pedagógicas, enfatizando que el proceso educativo debe tomar en cuenta los diversos aspectos y áreas de desarrollo del niño y la niña tendiendo a lograr objetivos integrales que satisfagan sus necesidades psicobiológicas, socio afectivas, psicomotrices, entre otros. Lo anterior en estrecha relación con las bases curriculares de la Educación Parvularia.

Este proyecto educativo institucional, está basado en la **filosofía del Pragmatismo y el Reconceptualismo**, que tiene como características principales buscar la comprensión del

párvulo, en procesos de autoconocimiento, reflexión personal, espiritual y moral, considerándolo como un ser integral. Orientado hacia la importancia de cómo resolver los problemas y situaciones de la sociedad, a partir de aprendizajes activos y relevantes. Donde el rol del docente es ser un guía que mediara procesos de enseñanza- aprendizaje.

Nuestra propuesta educativa se relaciona además con un **Currículo Existencialista (constructivista)**, en busca de un plan de estudios, que se conecte con los párvulos en un nivel profundamente personal, para satisfacer sus necesidades e interés. Una “educación democrática, porque erradica la autoridad de los maestros por su inclusión en el mismo nivel de los estudiantes. En un aula existencialista, todo el mundo asiste a los otros miembros de la clase en la búsqueda de su propio aprendizaje” (Vigostky). Un plan de estudios adaptado a las necesidades de los párvulos requiere de un/a docente con enorme flexibilidad, una alta tolerancia a la incertidumbre, mediando constantemente y con la voluntad de ceder el control absoluto. Un **plan de estudio auto dirigido**, donde los estudiantes tienen voz y voto en lo que desean aprender (Kohn). “La educación debe ayudar a los estudiantes aprender a crear sus propios significados a través de sus formas de representaciones” (Eisner).

Bajo este enfoque se busca generar una cultura de la comunidad y la autosuficiencia, que promueva una mejor sociedad, promoviendo la reflexión constante, favoreciendo el desarrollo de niños y niñas críticos.

Es fundamental señalar que nuestra propuesta educativa está vinculada con la ley 20.845 (inclusión).

4.3 MARCO TEÓRICO

En coherencia con el sello educativo de nuestro Proyecto Educativo, destacamos la Interculturalidad, como algo esencial para el diario vivir, ya que esta es la herencia social que determina el comportamiento y estilos de vida de un determinado grupo de personas.

Dentro de una cultura se adquieren valores y conductas, y toda conducta humana refleja los valores de una persona.

Se ha considerado las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, como marco orientador amplio y flexible en los dos ciclos a trabajar, ya que estas han sido concebidas como un apoyo necesario para la articulación de una secuencia formativa de la mejor calidad: respetuosa de las necesidades, intereses y fortalezas de las niñas y niños y, al mismo tiempo, potenciadora de su desarrollo y aprendizaje en una etapa decisiva.

El enfoque humanista nos plantea que el niño y la niña son el eje en torno al que gira todo proceso de enseñanza – aprendizaje, poniendo especial atención a las capacidades, intereses, expectativas e intereses que ellos (as) presentan, considerándolos como individuos únicos, integrales, libres, autónomos, creativos y con capacidad para relacionarse con otros, con iniciativa, necesidades personales, potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas.

Acción Pedagógica: Debe contemplar las diferentes culturas, incluyendo su propia cultura para poder enseñar a sus niños y niñas. Esta tarea del educador puede ser compartida con otros docentes, sistematizando el trabajo educativo que ellos realizan en sus actividades pedagógicas. De esta manera, podemos generar conocimiento y conocer los distintos modos de aprendizajes que sean pertinentes, flexibles a cada niño y niña.

Consideramos **el juego** como estrategia pedagógica permanente, **integrando Aukantun** (juegos ancestrales) que promueven las habilidades motrices, el trabajo en equipo y el rescate cultural. Algunos Aukantun son Pilmatun, Inao, Mawmillan, Salto al interior de las cuerdas, Salto con un coliwé, Leufu riw (Salto del Río), Pangui (puma) atrapa al conejo, Marra (conejos) a su guarida, Ejercicio con Coliwes, Ejercicio Lelfün, Pangui atrapa a su presa, Pilmatün (golondrina), palín, entre otros.

Pedagogía para la Equidad: Es decir, una preocupación y un compromiso de los docentes en lograr que todos los niños y niñas se desarrollen y aprendan, que cualquiera sea la condición de los educandos no sea un factor de disminución cultural al momento de evaluar logros en el aprendizaje. Lo anterior, por cierto, obliga a replantear el qué enseñar y el cómo enseñar.

Trabajamos a través del **Aprendizaje Mediado** el cual está centrado principalmente en el adulto, se define como un tipo de interacción entre personas que facilita el cómo aprender y que ocurre cuando el cambio conductual se debe a una interacción social en quien alguien con mayor conocimiento de vida se interpone entre el medio y su flexibilidad mental.

Este se produce de manera natural como parte de la necesidad del mundo del adulto de transmitir la cultura de una generación a otra. Esto sucede cuando una persona – el mediador- ayuda a otra persona a otorgar significado a una experiencia, vinculada con otras experiencias previas o futuras.

Enfoque educativo - modalidad curricular:

El enfoque educativo responde a una **educación intercultural**.

La UNESCO (2015) define la interculturalidad como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del **diálogo** y de una actitud de respeto y reconocimiento mutuo; siendo para ello fundamental el dialogo intercultural” (pág. 2).

“La interculturalidad nos plantea a nivel político, la necesidad de trabajar por una democracia que incluya a todos y que respete y se fortalezca con la perspectiva, los conocimientos y la visión del mundo de los diversos pueblos y culturas que habitan el país” (UNESCO, 2017. pág. 34).

Siguiendo esta idea, Carihuentro (2007) señala que “la educación intercultural afirma el derecho a la cultura propia, y a la valoración de lo intrínseco de cada una de ellas, favoreciendo una relación **dialógica** y equitativa entre las culturas” (pág. 11).

De esta manera tanto la interculturalidad como la educación intercultural se sustentan en el **dialogo**, propuesta que tiene gran concordancia con la pedagogía de Paulo Freire. “El camino del liderazgo revolucionario debe ser el **diálogo**, el de la comunicación, el de la confrontación” (Freire, 1972, pág. 212), sustentada en la **Teoría de la acción cultural dialógica**, la que se constituye a partir de: 1) la colaboración, 2) la unión, 3) la organización y 3) la síntesis cultural, que permita el dialogo entre la diversidad cultural presente en el jardín infantil, considerando que cada grupo familiar implica una cultura diferente.

1) **La Colaboración** se da entre sujetos, quienes utilizando el dialogo se encuentran para transformar el mundo en colaboración. El “yo” dialógico sabe que el “tú” es quien lo constituye. Donde ambos pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existen, por tanto, un dominante y un dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación (Peña, 2013) de manera equitativa, respetuosa y tolerante.

Los pichikeche y sus familias se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación, a partir de la comunicación, de un dialogo que no impone, no manipula, no doméstica. Se vuelcan sobre la realidad que problematizada, los desafía. “La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla (Freire, 1972, pág. 220), ejerciendo un análisis crítico sobre la realidad-problema. En este descubrimiento se hace posible la adhesión y la confianza a los demás en una visión y proyecto común, donde la comunión provoca la colaboración, la que conduce al liderazgo y a las masas a la fusión” (Freire, 1972, pág. 223).

2) **La unión** propone que el futuro se debe construir en conjunto con otros. Esta unidad es posible alterando los mecanismos de la división, como los mitos, los slogans y la ideología de opresión, que separan al sujeto de su realidad, pero también lo cognoscitivo de lo

afectivo y de lo activo (Peña, 2013). De este modo, al buscar la unidad, también se busca la organización de la comunidad.

3) **La organización** supone el esfuerzo de liberación en una tarea común con las docentes: instaurar el aprendizaje de la pronunciación del mundo y su transformación, lenguaje y acción que no la dice y hacen sólo las palhu, sino con el Lof (Peña, 2013). Dando paso al siguiente elemento de la acción dialógica que es 4) **la síntesis cultural**, la que viene a conocer con la comunidad (lof), y no a enseñar, transmitir o entregar algo a éstos. “En la síntesis cultural los actores se integran con los hombres del pueblo, que también se transforman en actores de la acción que ambos ejercen sobre el mundo” (Freire, 1972, pág. 237), enfrentándose la propia cultura, presentándose como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante.

La síntesis cultural, “no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que se niega es la invasión de una por la otra” (Freire, 1972, pág. 239), resolviendo la contradicción existente entre la visión del mundo del equipo educativo, las familias, los pichikeche, las comunidades indígenas, entre otros, con el consiguiente enriquecimiento de todas. Freire propone que se debe escuchar al pueblo, conocer su visión del mundo, y a partir de ello organizar el contenido programático de la acción educativa, investigando los temas generadores o temáticas significativas del pueblo, captando temas básicos, instaurándolo como punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural, lo que se sustenta en la propuesta del Ministerio de educación, que señala que “en contextos con enfoque intercultural, el proceso de planificación debe ser abordado a partir de las características culturales de las familias y de la comunidad en que está inserto el establecimiento, de manera de respetarlas e incorporarlas en las experiencias pedagógicas que se implementan cada día” (Programa de Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural. Ministerio de educación, 2014, pág. 32).

De este modo, buscamos escapar de los sistemas educativos eurocéntricos, coloniales, a partir de reflexiones en torno a los contenidos programáticos de la educación, con el uso coherente de materiales, métodos y técnicas, donde sean los párvulos y las familias quienes

se involucren en la organización programática, democratizando los contenidos y su enseñanza. Una educación liberadora, que busque los programas curriculares dialógicamente con la comunidad educativa, considerando las realidades de los estudiantes. “Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició” (Freire, 1972, pág. 157).

Las orientaciones pedagógicas Freirianas, nos invitan a desarrollar una **pedagogía crítica**, que considera que el conocimiento se está construyendo constantemente, donde las palhu lleven a los pichikeche a pensar la sociedad en la cual están desarrollando sus procesos de aprendizajes, construyendo nuevos a partir de sus conocimientos previos. Los niños y niñas construyen conocimiento a partir de la relación con las palhu, pasando de ser seres pasivos a seres socialmente activos, críticos y pensantes de la sociedad en la que están sumergidos. El conocimiento no se transmite, se está construyendo. El acto educativo consiste en el goce de la construcción de conocimiento de un mundo común, promoviendo párvulos en procesos de liberación y humanizándose. Para ello, realizaremos actividades como los encuentros todas las mañanas, donde los niño/as podrán comentar como se sienten, comentar pewma (sueños), anticipar actividades del día, entre otras; Los matetün y trawün, tanto entre los pichikeche como son sus familias, donde se promoverá un espacio para el dialogo en torno a temas de su interés, y tomar acuerdos, como de posibles proyectos educativos, salidas pedagógicas, entre otras. Otra actividad serán los círculos de cultura, donde a partir de una imagen se invitara a los párvulos a realizar reflexiones, dando énfasis a la diversidad cultural, al respeto y la tolerancia, promoviendo valores propios del sello educativo.

4.4 VALORES

En nuestro Jardín Infantil los valores fueron definidos con la participación de la familia y el personal a través de trawün y una encuesta, estableciéndose lo siguiente:

Los valores se construyen con el ejemplo, en conjunto con las familias. Esto es educar en valores, preparar a personas para que sean autónomas y para que piensen por sí mismas,

que sean capaces de discernir, crear y reflexionar, una educación crítica, enfocada en la concientización.

Buscamos promover el Ekuwün (respeto) por la Nuke mapu (tierra) a través del trabajo directo con la tierra, en el patio, sembrando y cosechando en el invernadero, regando a diario, y el ekuwün por los mayores, considerando su kimün (sabiduría), invitándolos a participar en experiencias pedagógicas, viviendo en equilibrio reconociendo nuestras raíces (Kupan y kupalme) integrando aspectos de las distintas culturas presentes en nuestra comunidad educativa, aprendiendo a detenernos, respirar y observar, utilizando todos nuestros sentidos, percibiendo los rayos de sol, el color de las hojas, el viento en nuestra piel, que nos permita ser sabios y propiciar paz al entorno, manteniendo sano nuestro cuerpo y espíritu.

Deseamos propiciar la honestidad, promoviendo el uso de la verdad, el compartir y agradecer, haciendo uso de la reciprocidad, en los misagün (intercambio de alimentos), al otorgar un presente a las personas que participan en nuestra comunidad, y a diario, agradeciendo lo que otros nos ofrecen.

Otro valor fundamental es la oralidad, como instancia de encuentro y conexión con otros, transmitiendo de manera verbal experiencias, conocimientos y la sabiduría. Queremos rescatar momentos de encuentros, de mirarnos a la cara, aprendiendo a escuchar, valorando esas instancias como instancias de aprendizajes. A través de la oralidad nos encontramos con el otro, como legítimo otro, promoviendo procesos de diálogo intercultural.

5 PERFILES

5.1 PERFILES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Hoy en día lo que la sociedad demanda del educador(a) de párvulos es que sea un agente mediador de los aprendizajes de sus educandos, por tanto ser un docente que conozca y reconozca a cada uno de ellos como sus respectivos contextos, visualizando de este modo al niño/a como una persona en progresivo desarrollo que se va identificando a sí mismo y va avanzando en el descubrimiento de sus emociones y capacidades de manera integrada, en relación y comunicación con los otros y con la comunidad de la que forma parte.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se declara el rol que desempeña el/la educador(a) de párvulos como:

“formador/a y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional” (BCEP, 2001: 14)

Estas expresiones conllevan la comprensión de un profesional capaz de desenvolverse como tal en una diversidad de contextos. Los saberes de una educadora de párvulos debieran reflejar, entonces, una perspectiva que **armoniza con un paradigma intercultural** ya que su tarea consiste en hacer visibles y en ayudar a descubrir todos los componentes, particulares y/o generales, involucrados tanto en el desarrollo de los niños y niñas con los que trabaje como en las formas de conocer, comprender y apropiarse del mundo que los rodea.

En este sentido el/la educador(a) debe crear ambientes familiares, acogedores en afecto, seguridad y apoyo para afianzar la autoestima y la confianza de los niños y niñas como de las familias involucradas; además debe mantener altas expectativas sobre los infantes con el propósito de potenciar su desarrollo. De este modo, el conocimiento por parte de las familias y el autoconocimiento de las posibilidades de aprendizaje que los niños y niñas tienen ayuda al objetivo de potenciar sus capacidades, virtudes y fortalezas mediante interacciones pedagógicas que transmitan tranquilidad y optimismo para así lograr también actitudes que apunten a la capacidad de sobreponerse a la frustración y a la adversidad.

La tarea del/a educador(a) de párvulos debe considerar, por consiguiente, el trabajo colaborativo, participativo y permanente con la familia y la comunidad educativa. El trabajo conjunto y las interacciones constantes de la institución o programa educativo con

la familia otorgarán a cada niño y niña la sensación de confianza y seguridad necesaria, permitiéndole un desarrollo integral y en contextos saludables.

Un aspecto relevante, en estos términos, lo constituye el respeto real y la valoración explícita que la educadora o educador manifieste respecto a sus niños y niñas, sus familias, comunidades y contextos. Se requiere, por lo tanto, de profesionales sumamente creativos, capaces de investigar y adquirir nuevos saberes sobre las costumbres, necesidades, cosmovisiones y tradiciones de las comunidades en donde se desempeñan, del mismo modo que sean capaces -junto a otros- de cuestionarse, indagar, buscar explicaciones y alternativas, comprender enfoques, etc. De este modo, podrán atender pedagógicamente los requerimientos específicos de todos los niños y niñas, además de contribuir en la construcción de las identidades para una sociedad multicultural y diversa.

5.2 DIRECTORA:

La Directora de nuestro jardín infantil debe poseer las siguientes características:

Debe ser un líder que se apropie del concepto de comunidad, promoviendo el trabajo en equipo, ejerciendo un liderazgo transformacional que motive a la comunidad educativa a generar cambios a partir de las fortalezas de cada persona del equipo, promoviendo la participación, logrando motivar y comprometer al personal activamente para generar experiencias de aprendizajes significativas en Jardín Infantil. Debe ser capaz de influir en la cultura del Jardín Infantil actuando en forma coherente con los valores del Proyecto Educativo Institucional y el sello intercultural, respetando la diversidad cultural presente en el centro educativo.

La Dirección del Jardín Infantil debe tener conocimientos en términos pedagógicos, administrativos y operativos liderando la implementación del proyecto educativo institucional, incorporando a la familia y a la comunidad en su gestión. Resguardando el cumplimiento de las políticas vigentes del Gobierno de Chile. Manteniéndose constantemente informada de reformas y/o actualizaciones en el ámbito de la educación, buscando, asimilando y compartiendo nuevos conocimientos potenciando su desarrollo personal y profesional, que le permite formular activamente nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio.

5.3 EDUCADORAS:

Las Educadoras Pedagógicas de nuestro Jardín Infantil deben ser responsables de liderar el/los niveles a su cargo, favoreciendo y potenciando aprendizajes oportunos y de calidad en los primeros años de vida, desarrollando aspectos claves descritos en el PEI del establecimiento. Incorporando a la familia y la comunidad en su gestión. La educadora está encargada de diseñar e implementar el proceso educativo, se encarga de liderar la toma de decisiones, planificar e implementar experiencias de aprendizaje en conjunto con su equipo

de aula, ejerciendo un liderazgo distribuido, que considere las fortalezas de cada integrante de su equipo pedagógico, diseñando e implementando en conjunto el proceso evaluativo y las experiencias de evaluación correspondientes, y en función de mejorar las prácticas pedagógicas, analizar los resultados de las evaluaciones, tanto de los niños(as) como de las experiencias de aprendizaje. La educadora debe ser una persona reflexiva, y mediadora de aprendizajes, que considere al niño y la niña como sujetos de derechos, perteneciente a una cultura propia.

Además, la educadora debe investigar y conocer la cultura y los acontecimientos que son importantes para los niños(as), sus familias y la comunidad, favoreciendo el dialogo intercultural. Para esto, es necesario que diseñe e implemente entrevistas con las familias y la comunidad, reuniones y talleres de padres, madres y apoderados, creando canales de comunicación y coordinación que le permitan garantizar procesos educativos pertinentes y significativos. Por otra parte, es fundamental que la educadora se coordine con otros profesionales, generando redes de apoyo, propiciando un trabajo articulado que beneficie la trayectoria educativa de los niños(as). Finalmente, debe ser una investigadora constante, actualizando sus conocimientos en el área de educación, favoreciendo la innovación, liderando la organización de los espacios educativos, considerando la ambientación del espacio y la elaboración de materiales, promoviendo siempre el protagonismo del niño y la niña.

5.4 TÉCNICOS EN ATENCION AL PARVULO:

Las Técnicas en educación párvularia de nuestro jardín infantil deben realizar un trabajo en equipo con la Educadora de Párvulos en el diseño e implementación del proceso educativo, favoreciendo y potenciando aprendizajes oportunos y de calidad en los primeros años de vida, aportando información valiosa sobre los niños(as), e ideas que sirvan de insumo para una toma de decisiones conjunta. Al mismo tiempo, contribuye con el proceso de planificación y participa activamente en la implementación de experiencias de aprendizaje, siendo una mediadora constante. Por otra parte, apoya el diseño e implementación del

proceso evaluativo y de las experiencias de evaluación correspondientes. Además, debe conocer la cultura y los acontecimientos que son importantes para los niños(as), sus familias y la comunidad, participando en reuniones y talleres de padres, madres y apoderados. Finalmente apoya la organización de los espacios educativos, considerando la ambientación del espacio y la elaboración de materiales.

5.5 EDUCADOR DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA (ELCI):

En el contexto de educación parvularia con enfoque intercultural, el papel de los y las educadores de lengua y cultura indígena resulta esencial. La/el ELCY debe ser una persona que pertenezca a un pueblo originario, especialista en saberes y tradiciones propias de un pueblo originario y que maneje fluidamente su lengua nativa, que haya recibido conocimientos a través de su vida familiar y comunitaria que lo hacen especialista en lengua y cultura indígena. El educador(a) tradicional o Elcy participa del diseño e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, aportando con sus conocimientos respecto a acontecimientos importantes de la cultura y la lengua propios de su pueblo y significativos para los niños(as) y sus familias. Estos conocimientos contribuyen en la toma de decisiones del proceso pedagógico, orientando la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje.

Dentro del rol del ELCI estipulado por CONADI está:

- Comprometerse con la revitalización de las lenguas indígenas para su mantenimiento, desarrollo y fortalecimiento, creando estrategias pertinentes al pueblo originario en sus diversas manifestaciones.
- Orienta al equipo educativo de aula en saberes y conocimientos propios del pueblo originario al que representa, contribuyendo a la planificación de experiencias de aprendizajes pertinentes.
- Compartir con los niños y niñas las experiencias de la lengua indígena, creando estrategias pertinentes para aplicarla en el aula, considerando su propio territorio, contexto y vivencias.

- Generar un vínculo entre el jardín infantil y las redes desde el contexto indígena; asociaciones indígenas, oficinas de asuntos indígenas, autoridades tradicionales y otros miembros de la comunidad en terreno con el fin de coordinar acciones durante todo el proceso de aprendizaje de las diferentes prácticas sociales.
- Apoyar equipo educativo del jardín infantil en la elaboración de sistematización de experiencias en lengua indígena.
- Preparar en conjunto con el equipo de aula la ambientación del espacio educativo con pertinencia cultural. Favoreciendo los procesos de aprendizaje, bienestar físico y psíquico de los niños y niñas. A su vez creando material pertinente para la enseñanza de la lengua indígena.
- Enseñar y reforzar la lengua indígena a los padres, madres y apoderados del jardín, de manera que la lengua indígena, no sea sólo un vehículo de comunicación en el contexto educativo del aula, sino también en el contexto educativo familiar.
- Enseñar y reforzar la lengua indígena al personal del jardín infantil, de manera que la lengua se trabaje constantemente en todos los periodos de la rutina, siguiendo un trabajo continuo desde la cuna hasta los niveles superiores.
- Participar en las reuniones periódicas de sistematización, pasantías y evaluación de aprendizajes de los niños y niñas a nivel regional, convocadas por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI.
- Participar en reuniones periódicas con las redes locales; asociaciones indígenas, oficina de asuntos indígenas con el fin de contribuir un trabajo comunitario con el jardín infantil

5.6 AUXILIAR DE SERVICIOS MENORES:

Las auxiliares de servicios menores de nuestro jardín infantil deben ser responsables de mantener en condiciones óptimas la higiene del establecimiento, realizando funciones de estafeta y vigilancia de portería, cuando sea necesario.

Deben tener la capacidad para mantener una conducta laboral responsable para dar cumplimiento cabal a su contrato de trabajo, ejecutando y manteniendo las condiciones de higiene en las distintas dependencias, mobiliario y equipamiento del establecimiento, respetando la rutina de aseo y orden diario.

Las auxiliares de servicios deben saber maximizar, dosificar, los materiales y utensilios designados para el cumplimiento de su función, siendo responsables en la manipulación de productos tóxicos, leyendo los etiquetados, por lo que resulta fundamental que sepan leer, escribir, y tengan nociones básicas para manipular productos tóxicos.

Además, las auxiliares de servicios, al encontrarse en movimiento en las instalaciones del jardín infantil, deben vincularse con el personal, las familias y los párvulos, favoreciendo relaciones respetuosas, donde prime la comunicación efectiva, logrando coordinarse con las docentes de aulas, para optimizar su servicio.

5.7 MANIPULADORAS DE ALIMENTOS:

Las manipuladoras de alimentos de nuestro jardín infantil están encargadas de elaborar la alimentación diaria para los niño/as y el personal de acuerdo a las instrucciones de la nutricionista, resguardando la higiene de los materiales, manteniendo en óptimas condiciones de limpieza la cocina y todos los artefactos y utensilios que en ella se encuentren.

Ellas deben ser capaces de mantener una conducta laboral responsable para dar cumplimiento cabal a su contrato de trabajo, comprometiéndose con el cumplimiento de las tareas encomendadas.

Las manipuladoras de alimentos de nuestro jardín infantil deben ser empáticas con la labor educativa, manteniendo vínculos de respeto con el personal, las familias y los niño/as. Siendo capaces de adecuarse y flexibilizar ante contingencias y actividades de lo

vinculadas a la interculturalidad, participando en las ceremonias, talleres, entre otras, sintiéndose parte de la comunidad educativa.

5.8 NIÑOS Y NIÑAS:

El perfil de niño y niña del jardín infantil Antü Mahuida fue definido en un Trawun donde participaron las funcionarias del establecimiento, directora, educadoras, técnicos, auxiliares de servicios, manipuladoras de alimentos, familias de los párvulos, y comunidades indígenas.

Definiendo que quieren ver pichikeche:

Pasear con una brisa creativa, rescatando tradiciones con un puerto de ideas, respetuoso de su familia. Recuperando historia, dialogante, reflexivo, respetuoso, pensante, tolerante, entregando soluciones integrales.

Queremos ver mundos integrados. Niños y niñas felices con su cultura, enseñándoles responsabilidad social e individual. Colaboradores, con compromiso, verdad y justicia. Pichikeche como sujetos de derechos, con opinión propia.

5.9 APODERADOS Y FAMILIAS:

Los apoderados y familias de nuestro jardín infantil son un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los pichikeche, por lo tanto son familias involucradas y participativas en los procesos educativos. Que aportan al enriquecimiento desde sus conocimientos culturales, respetuosos y tolerantes con la diversidad, dialogantes, reflexivos y críticos.

Familias alegres, entusiastas y amorosas de sus hijo/as, que se relacionan de manera respetuosa con las funcionarias y con las otras familias.

Personas dialogantes, que respetan las singularidades de las distintas culturas, conociendo el sentido de ellas, valorando y rescatando su valor histórico.

5.10 EQUIPO DE APOYO:

El jardín infantil cuenta con diversos equipos de apoyo, que nos brindan soporte para realizar distintas actividades para el bienestar y resguardo de los párvulos y la comunidad educativa.

Las personas que conforman estos equipos son respetuosas en su trato con las funcionarias, con las familias y los párvulos, siguen conductos formales de información, manteniendo comunicación y coordinación con el establecimiento.

Los equipos de apoyo deben ser respetuosos con la diversidad cultural, promoviendo el dialogo, que valore la oportunidad que implica el encuentro de distintas culturas, involucrándose y participando de manera activa y respetuosa, siguiendo los protocolos que están estipulados.

6. PROPUESTA PEDAGOGICA

6.1 Contextos para el aprendizaje

La misión de nuestro Jardín Infantil es “ofrecer Educación Parvularia de calidad con sello Intercultural, compartiendo su cultura, cosmovisión, kimün (saber) y az che (valores), que promueva el dialogo y el intercambio cultural. Estableciendo relaciones de equilibrio y ekuwün (respeto) entre el mapu y che (tierra y gente) en armonía con la naturaleza. En un ambiente familiar donde el aprendizaje trasciende hacia la formación del newen (fuerza) de cada pichikeche”.

Por lo tanto, es necesario promover su implementación en los contextos para el aprendizaje, en estrecha relación con el Referente Curricular y las Bases Curriculares de Educación Parvularia con el enfoque en la educación intercultural.

“Los contextos representan la organización coherente de todos aquellos factores que intervienen en la acción pedagógica, de acuerdo al reconocimiento de niñas y niños sujetos

de derechos, diferentes, insertos en ambientes de aprendizajes inclusivos, que disfruten el proceso educativo, que participan de este como protagonistas, y constituyen progresivamente su propia identidad y ciudadanía” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2018, pág. 102).

Para ello, realizamos una planificación integrada que considere todos los momentos de la jornada como instancias para favorecer aprendizajes significativos.

a) Planificación y evaluación para el aprendizaje

Planificación Integrada:

En relación a la planificación se realizará la siguiente estrategia:

Planificación Período Diagnóstico: Con el propósito de conocer los aprendizajes previos de los niños y niñas, sus fortalezas, preferencias y necesidades, se establece un periodo diagnóstico, de aproximadamente un mes y medio, posterior al periodo de adaptación, en el cual, se realizarán distintas experiencias educativas que permitan evaluar las singularidades de cada párvulo. Estas evaluaciones las realizaran las educadoras de cada nivel en conjunto con su equipo técnico, llevando registros escritos en las bitácoras de observación, junto con registros fotográficos que evidencien el aprendizaje adquirido. Esta información se traslada a la Trayectoria de aprendizajes de cada niño y niña.

Para poder realizar las evaluaciones de aprendizajes cada educadora definirá los objetivos de aprendizajes a trabajar y realizara una rúbrica con descriptores para cada uno, con un máximo de cuatro niveles. Esta rúbrica servirá para realizar un análisis cualitativo y cuantitativo del nivel de logro de los objetivos de aprendizajes, por niño/a y como nivel, significando una orientación para generar el plan de acción potenciando los aspectos que se encuentren más débiles en el nivel.

En el periodo de diagnóstico se realizarán matetün (reuniones en tono al mate y/o hierbas) con los niños y niñas en los niveles medios, y con los párvulos y sus familias en los niveles de sala cuna. En estos matetün se generará una conversación en torno a los intereses de los

pichikeche, a que les gustaría aprender durante el año, cuáles son sus preferencias, obteniendo información para planificar en el plan anual proyectos de aula, definir áreas, entre otros.

Planificación Integrada y Organización del Tiempo Diario:

Buscamos generar una planificación integrada que considere todos los momentos de la jornada como oportunidades para favorecer aprendizajes significativos en los niños y niñas. Es por esto que integramos la planificación con la organización de tiempo diario, realizándole una modificación a este último concepto, ya que la organización surge del adulto, por lo que nos referiremos a la jornada diaria, que involucra una concepción temporal flexible a los intereses y necesidades de los niño/as. Existen algunos periodos que son fijos, vinculados a la alimentación (desayuno, almuerzo, once y colación), que tienen como objetivo otorgar una alimentación balanceada que aporte los nutrientes que los niño/as necesitan para desarrollarse adecuadamente, favoreciendo su autonomía y cuidado de sí mismo. Otro momento fijo es vinculado al periodo de siesta, que tiene como objetivo otorgar un espacio tranquilo de descanso, fundamental en el desarrollo, contribuyendo a la buena salud física y psíquica, ya que como señala Cecilia Rodríguez, Psicóloga y pedagoga, dormir siesta contribuye a mantener los niveles de energía óptimos, supone que el cuerpo funcione correctamente, y se hace posible un crecimiento sano, evita el estrés y reduce la hiperactividad, además de otras alteraciones emocionales como la depresión o ansiedad.. Además permite asimilar la información procesada. Dormir nos ayuda a memorizar, organizar y dar sentido a la información.

El resto de la jornada diaria propone una organización, la que puede ser modificada según los intereses y necesidades emergentes de los párvulos y sus familias.

La jornada del tiempo diario incorporará los distintos momentos del día, ofreciendo orientaciones metodológicas simples, orientado la flexibilidad de parte de los adultos, que den cuenta del sello educativo, del protagonismo de los niños y niñas, el trabajo grupal e

individual, la disposición de los recursos en los espacios educativos y el rol mediador que deben desempeñar los adultos en su interacción educativa con niños y niñas.

Respondiendo al sello intercultural debemos señalar que se promoverá el mapudungun de manera transversal en toda la jornada diaria y que existirán momentos que promuevan una conexión espiritual pertinentes a la cosmovisión mapuche, como los encuentros que favorecen el contacto y relevancia de los 4 elementos (mapu, ko, kurruf, kütral); Rituales de Tripantü, a modo de conmemorar los cumpleaños; Matetün que promuevan la transmisión oral de la cultura, entre otros.

Dentro de la propuesta de la jornada diaria se encuentran periodos como:

- **Bienvenida:** La recepción tiene como objetivo establecer un vínculo cercano, entre el niño, la niña, la familia y el equipo educativo, promoviendo la comunicación de las necesidades y situaciones que inciden de forma directa en el comportamiento del niño y la niña, la forma de relacionarse con otros/as y su disposición al aprendizaje.
- **Exploración:** Se espera que esta instancia promueva la libre exploración del material del nivel, favoreciendo la autonomía, independencia y reconocimiento de intereses del párvulo.
- **Desayuno:** El desayuno es la comida más importante del día, por lo que se promoverá que los párvulos distingan las propiedades de los alimentos que se le ofrecen.
- **Hábitos higiénicos:** Es importante realizar lavado de manos, cara y dientes luego del desayuno, promoviendo la autonomía en el correcto lavado de dientes, el que debe ser supervisado y repasado por una adulta hasta los 7 años.
- **Encuentro:** El encuentro significará un momento de reunión y armonía, donde se potenciará la transmisión oral de experiencias vinculadas a la vida de cada párvulo. En esta instancia también se compartirá en torno a ülkantun (canciones), que favorezcan el saber cultural. Finalmente en este encuentro se realizará un ülkantun que permita una conexión con los 4 elementos (mapu, ko, kurruf, kütral).

- Aukantun: los Aukantun o juegos ancestrales se realizarán para favorecer la actividad física, el movimiento, el trabajo en equipo, y la transmisión de la cultura.
- Juego en áreas: El objetivo del juego en áreas es promover el protagonismo del niño y la niña en su proceso de aprendizaje. Freire (1992) señala “la necesidad de desafiar la curiosidad de los educandos en una práctica educativa progresista; la presencia crítica de educadoras y educadores, mientras que, enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña” (pág. 172). De este modo, se define trabajar en tres o cuatro áreas, las que pueden cambiar según los intereses de los pichikeche:
 - kimün kuwu (hacer con las manos) relativo a todo el trabajo artístico, de creación con las manos, construcción, y resolución de problemas.
 - Lof reñma (comunidad, familia) relativo al trabajo en y con las familias y comunidades.
 - Ñuke mapu (madre tierra) relativo al trabajo, cuidado y conexión con la naturaleza, fenómenos naturales y ciencias.
 - Az che (valores) trabajados de manera transversal.

Para ello, los equipos de aula definirán un aprendizaje de las Bases Curriculares de la educación Parvularia mensual para cada área, e intencionarán esos espacios con materiales que les permita mediar para lograr favorecer dicho aprendizaje, independiente de que el niño/a seleccione cualquier material. Por ejemplo, si definimos un aprendizaje de nociones lógico matemáticas relativos a la seriación, puedo disponer en el espacio del área palos de helados de colores, masas, tapas de botellas de distintos colores y tamaños, etc. El párvulo al acercarse al área seleccionara el material que más le agrade, y el rol del adulto será mediar, a través de preguntas, para que el niño/a logre seriar con el material que seleccionó.

La estructura del trabajo en área será:

- 1.- Planificación: Ofrecer la oportunidad a cada pichikeche de elegir el área de juego, invitándolo a ubicar su fotografía en el panel de área correspondiente a su elección.
 - 2.- Juego: Invitar al pichikeche a jugar libremente, utilizando su imaginación y creatividad en la resolución de problemas de manera reflexiva.
 - 3.- Orden: Ofrecer la oportunidad a los pichikeche de jugar y desenvolverse en un lugar ordenado y limpio, asumiendo la importancia de colaborar en ese proceso como una responsabilidad ciudadana.
 - 4.- Recuerdo: Ofrecer la oportunidad a los pichikeche de cerrar el periodo de juego de áreas, recordando lo más significativo del momento. Expresando según sus posibilidades las acciones que realizó, los objetos que utilizo y con quienes compartió. En esta instancia se invitará a los pichikeche a realizar una autoevaluación, valorando como se sintieron con el trabajo realizado.
- Proyectos de aula: El objetivo de los proyectos de aula es promover la investigación de la realidad a partir del trabajo activo de los niños y niñas. Francese López señala que “A partir del interés de los párvulos, éste se implica en su propio aprendizaje, se potencia la colaboración frente a la competición, se respetan niveles y capacidades” (pág. 9).

Este se constituirá en tres etapas:

Primera etapa: En la primera etapa se invita a los párvulos a compartir experiencias, a pensar alguna temática, buscar alguna problemática, o contar que les gustaría investigar, generando una discusión en torno al tema utilizando distintos argumentos, logrando organizarse para elegir y decidir entre las opciones posibles, respetando y aceptando posiciones distintas.

Segunda etapa: En esta etapa invitamos a los párvulos a descubrir aspectos de lo que se plantearon investigar, disfrutando del gusto por aprender en conjunto, realizando análisis que le permitan la comprensión de lo investigado.

Tercera etapa: Finalmente podrán realizar sus propias conclusiones del trabajo realizado, a través de la reflexión, evaluando y valorando el trabajo realizado.

- Juego de patio: El objetivo del juego de patio es promover la libre exploración en ambientes naturales, favoreciendo el cuidado y respeto por la naturaleza, realizando juegos colaborativos, grupales, promoviendo el compañerismo, el respeto por el otro y la sana convivencia.
- Matetün: Un matetün es un encuentro o reunión en torno al mate. Es una práctica propia de las personas pertenecientes al pueblo mapuche cuando requieren discutir temas emergentes, tomar decisiones en comunidad, o simplemente conversar, generalmente en las mañanas cuando realizan interpretación de los sueños (peuma).

El propósito de los matetün será generar un espacio de encuentro que favorezca la transmisión oral, donde los párvulos, las familias y comunidad puedan expresar sus intereses como punto de partida a los planes de trabajo en aula. Es importante “partir de la lectura del mundo, de la comprensión que los educandos están teniendo del mundo” (Freire, 1992, pág. 159).

Podemos realizarlos en distintos momentos, como por ejemplo:

- Realizar matetun con los párvulos en las mañanas para comentar como se sienten, que soñaron, que tomaron de desayuno, que esperan del día, entre otras, que favorezca el sentido del encuentro en torno a la oralidad.
- Realizar matetün para conocer los intereses de los párvulos, donde ello/as propongan temas para abordar en aula, a través del trabajo en áreas o como proyectos de aula.

En las salas cunas, debido a que aún no se comunican de manera verbal, se puede realizar el matetün en conjunto con las familias quienes pueden plantear temas que visualicen de interés de sus hijo/as (temas generadores).

- Realizar matetün con las familias y el equipo pedagógico para planificar actividades comunitarias (de lof) donde todo/as participen en la toma de decisiones.

Como está orientado a los niños y niñas se realizan los matetun con hierbas medicinales (lawen) como menta, melisa, orégano, paico, entre otras.

- Orden de patio: El propósito del orden de patio es promover la responsabilidad en el uso de material pedagógico, generando hábitos de orden, fundamentales para desenvolverse en un ambiente limpio y agradable.
- Hábitos higiénicos y Almuerzo: Este periodo nos ofrece la oportunidad de favorecer hábitos higiénicos enfatizando la importancia del lavado de manos antes de consumir alimentos. Al mismo tiempo, el periodo de almuerzo ofrece la oportunidad de generar aprendizajes donde los niño/as puedan distinguir alimentos que aportan beneficios para su salud.
- Lavado de dientes: Según el programa Chile Crece Contigo, “el objetivo de la higiene bucal es remover la placa bacteriana que se está formando permanentemente sobre los dientes y encías, de modo de impedir que las bacterias dañinas produzcan ácidos que destruyen las capas externas de los dientes e inflaman las encías”. La higiene bucal es un componente estratégico muy importante en la salud para prevenir las enfermedades más comunes en la boca. Por ello, enseñando a niños y niñas buenos hábitos de limpieza, les proporcionamos beneficios para toda la vida.
- Siesta: Buscamos otorgar un espacio tranquilo de descanso, fundamental para el adecuado desarrollo físico y psíquico de los niños y niñas, ya que como señala Cecilia Rodríguez, Psicóloga y pedagoga, dormir siesta contribuye a mantener los niveles de energía óptimos, supone que el cuerpo funcione correctamente, y se hace posible un crecimiento sano, evita el estrés y reduce la hiperactividad, además de otras alteraciones emocionales como la depresión o ansiedad. Además permite asimilar la información procesada. Dormir nos ayuda a memorizar, organizar y dar sentido a la información.
- Orden y levantar: El propósito de este periodo es potenciar habilidades de autonomía, motivando a los párvulos a ser partícipes del orden del espacio, guardar sus sabanas y poner prendas de vestir como los zapatos.
- Epew: Se propone una instancia de epew (relatos de una historia) de la vida cotidiana o de cuentos, generando instancias de encuentro y transmisión oral.

- Lichituain: El periodo de la leche (lichituain) pretende ofrecer un tiempo para que los pichikeche se alimenten de manera adecuada.
- Pewkayal: Se establece un momento de despida con el propósito de realizar una síntesis de lo realizado en el día, generando una instancia de encuentro entre los pichikeche y las palhu.

Planificación de Finalización:

Las evaluaciones de finalización son relevantes para conocer las fortalezas y oportunidades de mejora que puedan surgir desde los procesos realizados, para ello, es fundamental generar instancias de reflexión con el equipo pedagógico y la comunidad.

Se realizara evaluaciones de los procesos realizados por nivel, donde el equipo pedagógico de aula reflexionara en torno a los objetivos de aprendizajes abordados, estrategias educativas que hayan sido pertinentes, experiencias de aprendizajes realizadas, entre otras. La educadora de cada nivel será la encargada de realizar el corte evaluativo de fin de año, donde evalúe los aprendizajes adquiridos por los pichikeche durante el año, haciendo uso de la trayectoria de aprendizajes, que permita visualizar la continuidad del proceso de aprendizaje desde la evaluación diagnostica.

Posteriormente, se realizara una evaluación como lof Antu Mahuida, que dé cuenta del proceso educativo realizado durante el año. Se realizan procesos reflexivos en los cuales se evalúe las experiencias pedagógicas ejecutadas. Para esto, se define una Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE) en la que revisaremos el plan de gestión del año, las actividades realizadas y sus evaluaciones correspondientes, considerando las sugerencias y oportunidades de mejora.

Junto a esto, se realizará un FODA de cada dimensión (pedagógica-curricular, organizativa-operativa, administrativo-financiera, comunitaria) que permita definir un plan de acción para el año que viene.

Evaluación

La evaluación puede concebirse como una instancia formadora y una herramienta de apoyo al aprendizaje, que aporta efectivamente al logro de los OA. Vista así, es una evaluación para el aprendizaje y no solo del aprendizaje, trascendiendo la noción de que solo es un juicio de qué o cuánto aprendió una niña o niño para constituirse en una oportunidad más de aprendizaje” (Bases curriculares de la educación parvularia, 2018, pág. 110).

La evaluación pedagógica será de manera continua y sistemática, mediante registros cualitativos, basados en evidencia empírica. Para ello, cada docente (educadora y técnicos) tienen una libreta de bolsillo, en la que irán registrando situaciones emergentes que evidencien el logro de aprendizaje de cada pichikeche.

Junto a esto, en cada sala existe un registro de observación basado en evidencias, que es un instrumento de evaluación cualitativa, que nos permite conocer y comprender cómo cada pichikeche, construye su aprendizaje, desde un enfoque teórico y empírico.

Este registro consta de tres momentos que al ser realizados arrojarán como resultado una descripción objetiva, para luego interpretar y analizar las diferentes experiencias en las que participan los pichikeche. Estos momentos son:

- 1.- Descripción: Se presenta una descripción con información precisa, detallada y específica.
- 2.- Interpretación: Presenta explicaciones a partir de lo observado. Puede incorporar conocimientos teóricos prácticos.
- 3.- Evaluación: Presenta valoración de lo observado, considerando evidencia específica a partir de interpretaciones.

Se espera realizar al menos dos registros de observación basado en evidencias por niño/a, adjuntándolo a la trayectoria de aprendizajes, que es nuestro instrumento para dar cuenta del avance de los aprendizajes adquiridos por los niño/as desde la evaluación diagnóstica, la evaluación del primer semestre y la final del segundo semestre, donde las familias participan como co-evaluadores.

Para poder realizar estas evaluaciones a principio de año las educadoras de cada nivel realizan una rúbrica de aprendizaje con cuatro indicadores, la que les permitirá identificar en qué nivel se encuentra cada niño y niña desde una perspectiva cualitativa, respondiendo a las particularidades de cada uno/a, y desde un enfoque cuantitativo al calcular el porcentaje según el nivel que se encuentren los párvulos, permitiendo un panorama grupal del curso.

Junto a esto, se realizan autoevaluaciones a diario, al finalizar el trabajo de áreas, invitando a los pichikeche a participar colaborativamente reflexionando y “analizando lo que sucedió, así como también los aspectos que impidieron o facilitaron resultados. Vista así, la autoevaluación contribuye no solo a la comprobación de aprendizajes, sino al proceso de autorregulación y metacognición del párvulo (Bases Curriculares de la educación parvularia, 2018, pág. 110).

B) Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje refieren a sistemas integrados de elementos consientes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas. Estos sistemas están conformados por las interacciones pedagógicas que se desarrollan en espacios educativos y en tiempos determinados” (BCEP, 2018, pág. 113), considerando los diversos escenarios donde se organiza y tienen lugar relaciones educativas.

- Organización de los Espacios Educativos

“El espacio educativo es concebido como un tercer educador, en tanto se transforma con la acción del niño y la niña, y con una práctica pedagógica que acoge esta reconstrucción permanente, en las interacciones que se producen en este” (BCEP, 2018, pág. 113).

El espacio educativo con que se cuenta es amplio, luminoso, ventilado, de paredes blancas, con closet para guardar diversos materiales, con dos contenedores de juguetes al alcance de los niños/as, y una biblioteca por sala.

Para responder a la metodología que hemos proyectado implementar, el ambiente será preparado acorde a los requerimientos de niños y niñas, para lo cual se requiere tener mobiliario adecuado a las características y necesidades de los niños-as, con el material a su alcance, estanterías bajas, que facilite su fácil manipulación e interacción entre ellos, utilizando en su mayoría materiales nobles, de madera, canastas de mimbre, lana, entre otros.

Toda la ambientación será confeccionada por los mismos niño/as o por las familias, teniendo precaución con no sobrecargar el entorno.

La sala se subdividirá en áreas las que serán definidas por cada equipo educativo respondiendo a los intereses y necesidades de los párvulos. Existen 3 áreas propuestas para iniciar:

- kimün kuwu (hacer con las manos) relativo a todo el trabajo artístico, de creación con las manos, construcción, y resolución de problemas.
- Lof reñma (comunidad, familia) relativo al trabajo en y con las familias y comunidades.
- Ñuke mapu (madre tierra) relativo al trabajo, cuidado y conexión con la naturaleza, fenómenos naturales y ciencias.

En cada área los espacios se encontraran intencionados para lograr cumplir con el objetivo de aprendizaje propuesto para el mes, que le permita al párvulo elegir cualquier elemento del área de manera autónoma, donde, a partir de la mediación de la adulta guiará el desarrollo del aprendizaje seleccionado.

“La conformación del ambiente físico para el aprendizaje implica democratizar las relaciones entre los diversos actores. Los niños y niñas deben participar en la selección de materiales didácticos que se utilizaran para la conformación de diversos espacios” (JUNJI, 2017, pág. 14).

Cada sala de actividades cuenta con un baño, adecuado a las características de los párvulos, con todos los elementos a su altura, promoviendo la autonomía de estos en sus hábitos higiénicos.

Desde el enfoque intercultural el jardín infantil cuenta con diversas áreas externas, como la Ruka, que se encuentra implementada con diversos materiales pertinentes a distintos pueblos originarios, principalmente mapuches. La distribución del espacio está organizada por áreas para simular el trabajo realizado en las salas cotidianamente, sin embargo está a libre readecuación según la experiencia de aprendizaje que se desee realizar. Dentro de la organización de áreas se encuentre kimün kuwu, donde se presentan materiales para confección artística con las manos, como temperas, lápices, greda, arcilla, lanas y telares. Junto a ellos, se encuentra un canasto con distintos instrumentos musicales ceremoniales, como kultrun, trutruka, cascahuillas, trompe, pifilca, para realizar ñilkantun. En el área de Az Che se encuentra a disposición de los pichikeche diverso material de lectura, epew, cuentos, rotafolios, títeres, todos con temáticas interculturales, además se encuentra un canasto con materiales para los aukantun, con wiño, colihue, cuerdas. En el área de lof reñma se encuentran kúpulwe, metahues, y artículos para cocinar, complementándolo con el horno de barro y parrilla que se encuentran afuera de la Ruka, en las ramadas. La cuarta área es ñuke mapu, que se trabaja principalmente en el Folill mapu, invernadero que se encuentra atrás de la Ruka. En él cosechamos distintas frutas y verduras, disponiendo materiales como palas, rastrillos, regaderas, chuzo, picotas, para el trabajo con la tierra, favoreciendo la valoración y respeto por la naturaleza.

Fuera de la Ruka, frente a la entrada principal se encuentra el rehue, ("Lugar Puro") es en la cosmogonía mapuche, el árbol cósmico o eje del mundo y simboliza la conexión entre el cielo, y la tierra. En este lugar se realizan todas las ceremonias.

En el otro sector del patio se encuentra un paliwe, cancha para jugar palín. Este lugar lo utilizamos para realizar distintos Aukantun, y juegos ancestrales.

Al lado del paliwe y fuera de la Ruka se encuentran las ramadas, las que se utilizan luego de cada encuentro, ya sea por ceremonia o por Aukantun. Cada nivel tiene una ramada en la cual recibe a sus familias.

También contamos con un pequeño huerto en el antejardín lo cual permite el trabajo al aire libre, fomentando el cuidado del medio ambiente al desarrollar actividades que le permitan harnear la tierra, plantar, regar y cosechar.

- Recursos

Los recursos educativos son todos aquellos elementos tangibles e intangibles que se utilizan o se encuentran a disposición de los párvulos y las o los docentes como insumos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este nivel el aporte del material concreto es fundamental para el aprendizaje a través de la acción (BCEP, 2008, pág 115).

Todas las salas cuentan con el material mínimo obligatorio definido por JUNJI, donde primen materiales naturales, de madera, canastas de mimbre, objetos y utensilios cotidianos reales y de juego, instrumentos musicales característicos de la cultura mapuche, como kultrun, kascahuillas, pifilca, trompe, y otros occidentales como panderos, flautas, triángulos, entre otros.

Las salas se distribuyen en áreas, en las cuales va variando el material según el objetivo de aprendizaje que este planificado, intencionando el espacio del área con material que promueva la adquisición de este aprendizaje.

Por área podemos disponer, por ejemplo, en kimun kuwu, temperas, acuarelas, pinceles, rodillos, brochas, distintos tipos de papeles, entretenido, cartulina, block, crepe, craf, entre otros, distintos tipos de lápices, plumones, de palo, de cera, tiza, pegamentos en barra, escarchas, mostacillas, greda, arcilla, legos, bloques, encajes, o cualquier material que promueva la creación artística.

En lof reñma se dispondrán materiales relativos al hogar y la familia, fotografías de sus familias, utensilios de cocina, platos, ollas, cucharas, sartén, servilleteros y material para

cocinar, distintos tipos de muñecas, de trapo, de plástico, tejidas, cunas de mimbre, autos de madera, fichas de distintos pueblos originarios, una biblioteca con libros, diarios, revistas, entre otros.

En las zonas exteriores se encuentra material de psicomotricidad, como bloques, conos, cuerdas, aros, túnel, pelotas, cajones, entre otros.

En el invernadero se encuentran palas, regaderas, rastrillos, picota, chuzo, harnero, lupas, para el trabajo del área nuke mapu que promueva el trabajo, contacto y respeto por la tierra.

Material Didáctico El adulto y los niños y niñas se encargarán de mantener el material disponible y ordenado a su vez resguardarán su buen uso, cada material se encontrará dispuesto en los muebles de manera coherente con el área que se le asigna o por funcionalidad, dependiendo del equipo de sala su adecuada distribución en el espacio manteniendo el orden y limpieza al término de la jornada.

C) Interacciones pedagógicas. Contexto familia y comunidad educativa

La familia, considerada en su diversidad, constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza (BCEP, 2018, pág. 119).

Consideramos a las familias y la comunidad como agentes formadores de las niñas y niños en múltiples formas, por lo que su participación contribuye a sus aprendizajes y desarrollo integral, dando pertinencia, soporte valórico y cultural al proyecto educativo. Es por esto, que el jardín infantil invita permanentemente a las familias y a la comunidad a involucrarse en el proceso educativo de los pichikeche, siendo agentes activos en la toma de decisiones, participando en la generación del PEI, en las planificaciones de actividades de lof, en aspectos curriculares como planificación en las reuniones de apoderados, evaluación luego de cada actividad comunitaria, y considerando sus intereses y necesidades a partir de una encuesta que se realiza en marzo. Además se les invita constantemente a participar activamente dentro de la jornada diaria, en experiencias de aprendizajes, en proyectos,

talleres, incentivándolos a realizar entre ellos talleres con la comunidad desde sus habilidades. Dentro del año realizamos algunas actividades de lof, definidas al inicio del año para que las familias puedan programarse con anticipación, las principales son we tripantu, donde se celebra el comienzo de un nuevo ciclo según la cosmovisión de los pueblos originarios de este hemisferio; el día de la reñma, instancia donde celebramos el derecho a tener una familia, resaltando su importancia; el carnaval de los colores, actividad en la que se conmemora la diversidad cultural presente en el jardín infantil; el aniversario del jardín, donde celebramos un nuevo año de trabajo y crecimiento; el día de la mapu, que promueve el contacto con la naturaleza en contextos comunitarios, entre otras.

Durante al año mantenemos actualizadas nuestras redes de apoyo, quienes nos brindan ayuda en la realización de múltiples actividades de lof, promoviendo el enriquecimiento mutuo.

Junto a esto, existen instancias formales de participación de la familia como las reuniones de apoderados, que se realizan mes por medio, generándose una instancia de encuentro con las palhu quienes realizaran distintos talleres a partir de temas relevantes al proceso de desarrollo de los niños y niñas o de temas particulares contingentes al nivel, además de informar los avances en los aprendizajes, experiencias realizadas y próximas, información del cetro de padres, entre otras que sea necesario que las familias conozcan para la organización del nivel.

Las entrevistas también son una instancia de participación formal, ya sea por citación de la educadora o solicitada por las familias. Esta instancia promueve una conversación más personalizada entre la familia y las palhu, promoviendo un ambiente de confianza para poder dialogar sobre situaciones que requieran mediación.

6.2 PROGRAMAS Y PROYECTOS

Nuestra unidad educativa desarrollará durante el año diversos programas y proyectos que nos permitirán afianzar nuestros sellos educativos, mejorar las prácticas educativas y los aprendizajes de niños y niñas. A continuación se detallan los programas a trabajar.

- Proyectos por Fondo Concursable de iniciativas para la Infancia: Es un fondo de carácter flexible que permite la articulación y el fortalecimiento de iniciativas orientadas a generar oportunidades en el desarrollo de niños y niñas. Ha permitido diseñar y financiar iniciativas como los concursos de cuentos y música, la implementación de puntos de lectura en hospitales, la habilitación de espacios públicos infantiles y de apoyo a la crianza en espacios comunitarios y hospitalarios, entre otras. Dentro de los proyectos que el jardín infantil a ganado están:

- 1 Aukantun: Este proyecto surge de la necesidad de recuperar los juegos ancestrales, que promuevan en los pichikeche el movimiento, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la creatividad. Este proyecto es financiado por los fondos de iniciativas concursables de COMUDEF, quien nos otorga colihues, canastas y cuerdas para los juegos de destreza. Se adjunta planificación de Aukantun.
- 2 Palín Aukantun: El Palín es un juego originario de la cultura Mapuche. Por un sector de la cancha se ubican 7 pichi wentru (niños) y por el otro lado de la cancha en forma lateral se ubican 7 pichi wentru más. Se realiza un chaliwün pichikeche (saludo entre los niños) instancia que permite la elección de Kon (jugador). El otro grupo de pichi wentru ka pichi zomo (niños y niñas), se ubican al costado de la línea del paliwe con instrumentos; kaskahuillas, Wada, llaf llaf, trutruka, y kultrung. Todos los pichikeche junto a sus familias e invitados realizan afafán y ayekan para alentar a los pichikeche que juegan el palin. El objetivo es llevar el pall (pelota de cuero) al otro costado de la cancha usando un wiñu (palo de madera).

El propósito de estos encuentros es compartir con las niñas y niños ritos y ceremonias ancestrales de la cultura Mapuche, a través del juego del Palín, fomentando la tradición ancestral del juego, con la participación de familias, autoridades tradicionales.

- 3 Proyecto de reciclaje: Este proyecto tiene como objetivo promover prácticas de reciclaje, que permita la reutilización de material en desuso. Para ello, se otorgaron 4 contenedores, de latas, plástico, tapas, vidrio. De esta manera buscamos fomentar la cultura del reciclaje, generando conciencia crítica de la importancia de cuidar el

planeta, para tener un mundo más limpio y descontaminado. Todos los días miércoles pasaran los recolectores de COMUDEF a vaciar los contenedores.

- Proyecto Follil mapu: El Follil mapu es nuestro invernadero, que tiene por objetivo promover el contacto directo con la naturaleza, invitando a los niños y niñas a participar en el proceso de crecimiento de plantas, vegetales, y frutas.

Se invita a los niños y niñas a iniciar preparando la tierra, realizando almacigo, trasplantándolos a la tierra o a macetas grandes y cuidarlas regando constantemente. Una vez que las plantas han crecido se les invita a cosechar de manera respetuosa con la tierra.

En el follil mapu se encuentran materiales acorde a la edad de los niños y niñas para que puedan participar de manera activa sin riesgos.

- Proyecto Ruka: La ruka es un espacio educativo donde se busca promover el encuentro cultural. Esta implementada con material de distintas culturas, principalmente mapuche, que favorezca el rescate de tradiciones y prácticas pertinentes a la cultura.

La ruka está organizada por áreas para que los pichikeche puedan elegir libremente el lugar y el material que desean utilizar, descubrir y explorar, teniendo pertenencia con los planteamientos pedagógicos del rol protagónico del niño y la niña.

- Plan nacional de la lectura: La lectura es un derecho de todos y todas. Desde esta mirada, el Plan Nacional de la Lectura 2015-2020 se inscribe en un proyecto de cambio social, cultural y de participación para concretar y fortalecer una política pública de lectura, que tiene como objetivo principal favorecer el ejercicio del derecho a la lectura, en todos los formatos y soportes, propiciando y visibilizando la participación ciudadana en la implementación del Plan Nacional de la Lectura y en los Planes Regionales de la Lectura. Para ello, todas las salas cuentan con una biblioteca, existiendo un texto por párvulo, como cuentos, poemas, fabulas, revistas, diarios, estableciendo un sector tranquilo que promueva la exploración detallada y libre de los niños y niñas a los textos.

- Chile crece contigo: Ofrece un sistema integrado de intervenciones sociales, como programas, prestaciones y servicios coordinadas por el Ministerio de Desarrollo Social adecuadas a las necesidades de cada niño, niña, familia y comunidad. El sistema está integrado por acciones que consideran el aporte de diversos organismos públicos como los Ministerios de Salud y de Educación, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra.

7.- OBJETIVO GENERAL DEL PEI

El objetivo general del proyecto educativo institucional del Jardín Infantil Antu Mahuida es otorgar lineamientos teóricos y prácticos que sustenten nuestra práctica educativa, enfatizando el sello intercultural, desde la participación comunitaria, para promover ambientes enriquecidos que favorezcan el proceso de desarrollo y aprendizaje de nuestros niños y niñas, como sujetos de derechos.

8. DIMENSIONES

Dimensión	Objetivo estratégico
8.1 Pedagógica Curricular	Organizar el diseño curricular, definiendo metodologías acordes al sello educativo intercultural, diseñando e implementando modelos de planificación y evaluación que fortalecen el protagonismo de los niños y niñas, valorando los espacios y recursos como oportunidades de aprendizajes, promoviendo espacios de reflexión continua, donde el adulto asuma un rol de mediador y facilitador de espacios.
	Generar comunidad, que favorezca el dialogo, aprovechando el potencial de cada persona, promoviendo valores de compañerismo

8.2 Comunitaria	y solidaridad, trabajando para un fin común (el bienestar integral del lof Antu Mahuida).
8.3 Organizativa Operacional	Fortalecer el trabajo en equipo considerando a toda la comunidad que compone el lof Antü Mahuida, considerando las habilidades de cada persona, asumiendo distintos roles, para para generar un trabajo coordinado y organizado.
8.4 Administrativa Financiera	Programar la ejecución financiera del Jardín Infantil, que permita un adecuado funcionamiento en tanto a mantención y recursos, promoviendo la salud y el bienestar de la comunidad del Jardín infantil Antu Mahuida.
8.5 Convivencial	Otorgar instancias que promuevan la sana convivencia, el respeto, valoración y la resolución de conflictos de manera adecuada, generando un comité de buen trato, que actualice los protocolos de convivencias y promueva las relaciones de respeto.
8.6 Sistémica	Promover las relaciones con otras instituciones del sistema educativo como JUNJI, Conadi, Universidades, instancias municipales y provinciales, y con otros centros educativos para el fortalecimiento de la educación y la promoción de la cultura.

III.- EVALUACIÓN Y PROYECCIONES

El seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo considera:

Este proyecto educativo es de construcción comunitaria, por lo que se ha ido reformulando durante el año 2018, integrando aspectos fundamentales para que logre concordancia a nuestra misión, visión y sello educativo, por lo tanto, está en permanente evaluación.

A principios de enero se realizará una Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE), para revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), analizando y reflexionando la significancia de este, de nuestra misión, visión, roles, y la organización curricular, evaluando la pertinencia con el sello educativo y el niño y niña que queremos formar.

En esta CAUE realizaremos una revisión anual de nuestro plan de gestión realizado en enero de cada año, en donde analizaremos las metas propuestas, las evaluaciones y oportunidades de mejora, convocando a toda la comunidad educativa a participar, constituida por las funcionarias, educadoras, técnicos, auxiliares, manipuladoras, asistentes, las familias, los niños y niñas, y asociaciones indígenas que participan recurrentemente en nuestra comunidad.

En este encuentro buscamos evaluar las experiencias educativas realizadas en el año. Luego de cada experiencia el equipo realiza una evaluación, por lo que esos documentos pueden servir para orientar las reflexiones. De esta manera surgirán oportunidades de mejora para la realización del plan de gestión del año siguiente.

En este encuentro también se revisan las metas propuestas, evaluando la aplicación de éstas durante el año, y si las estrategias utilizadas dieron cumplimiento a los objetivos planteados.

De esta manera, el objetivo de la evaluación será, compartir con la comunidad educativa el seguimiento de algunos aprendizajes relevantes en los niños/as, como igualmente los resultados y dificultades que va teniendo el desarrollo del proceso educativo, haciéndolos parte de la búsqueda de soluciones o generación de nuevas oportunidades.

Manteniendo redes de información con la familia y a otros actores de la comunidad educativa respecto de los logros que tienen los niños/as en el proceso de aprendizaje, en función de los objetivos y metas propuestas en el PEI, para validar las experiencias y retroalimentar el diseño del proyecto o plan anual.

Organizando instancias evaluativas, referidas a los aportes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, y a los avances y dificultades que se observan en cada estrategia de cada dimensión.

Anexo N°1

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN LA FLORIDA

La Educación Parvularia en nuestra comuna se remonta al año 1989, con la creación de los primeros Centros Comunitarios, en ellos se atendía de preferencia a niñas/as con déficit motor e intelectual y estaban liderados por equipos multi- profesionales y funcionaban con la colaboración de las madres y apoderadas contratadas a través de los empleos sociales como PEM (programa de empleo mínimo), el foco estaba primordialmente dirigido al aspecto nutricional, dado que en los años 90, los índices de desnutrición infantil todavía eran muy altos, generalmente estos centros funcionaban en sedes de Juntas Vecinales, por tanto sus condiciones físicas y de infraestructura eran muy precarias, no se contaba con comedor, ni baños para el personal, falta de mobiliario, no se contaba con Educadoras de Párvulos, más bien estaba a cargo de nutricionistas, y su foco era asistencial.

A partir de 1990, periodo en que comienza la modernización de la educación y se amplían las metas de cobertura a nivel país, se termina FUNACO (Fundación de ayuda a la comunidad) y el foco empieza a trasladarse desde lo asistencial a lo pedagógico, es así, como recién en 1992 se contrata un Educadora de Párvulos a cargo de cada Centro y a través del programa CEANIM se comienza a capacitar como “Agente en Educación Inicial Comunitaria” (en el rol de técnicos en párvulos) a las mamás que quisieran ejecutar dicha capacitación.

En ese periodo también se comenzaron a establecer convenios con Universidades y acciones de cooperación mutua con el mundo académico, es así como el Municipio, en ese entonces liderado por Don Gonzalo Duarte Leiva, estableció un convenio de colaboración con la Universidad Central y se comenzó a desarrollar en los centros el Programa Educar para la Paz, liderado por la profesora Verónica Romo, que tenía por objetivo la promoción de los derechos de niños/as y el buen trato.

En ese mismo tiempo, los Jardines Infantiles funcionaban bajo la tutela del área de menores, figura que se mantuvo entre los años 1990 al 2001.

A partir del año 1996, bajo el liderazgo de Alcalde Gonzalo Duarte y en convenio también con la Universidad Central, se implementa la Metodología Interactiva y Aprendizaje Mediado del Dr. Reuven Feurstein dirigida por Sonia Fuentes, docente de la misma Universidad, oportunidad en que se capacitaron a Educadoras y Técnicos en Párvulos.

A partir del año 1999, comienza el convenio con JUNJI a través del programa Vía Transferencia de Fondos, los primeros centros en iniciar este proceso fueron J.I. San Esteban y J.I. Los Castorcitos.

Desde el punto de vista pedagógico y siempre con el afán de mejorar la calidad de los aprendizajes, en el año 2003, con Alcalde de la época, Don Pablo Zalaquett Said se instala el Proyecto Óptimist, de la Institución Fomento España, enviando algunas Educadoras de Párvulos a capacitarse a la ciudad de Madrid en España, este fue implementado en Colegios y Jardines Infantiles de la Corporación Municipal, lográndose una gran coherencia educativa.

Desde el año 2009, impulsados por la meta presidencial de Michelle Bachelet, de ampliación de cobertura en salas cunas y se crean nuevos Jardines Infantiles.

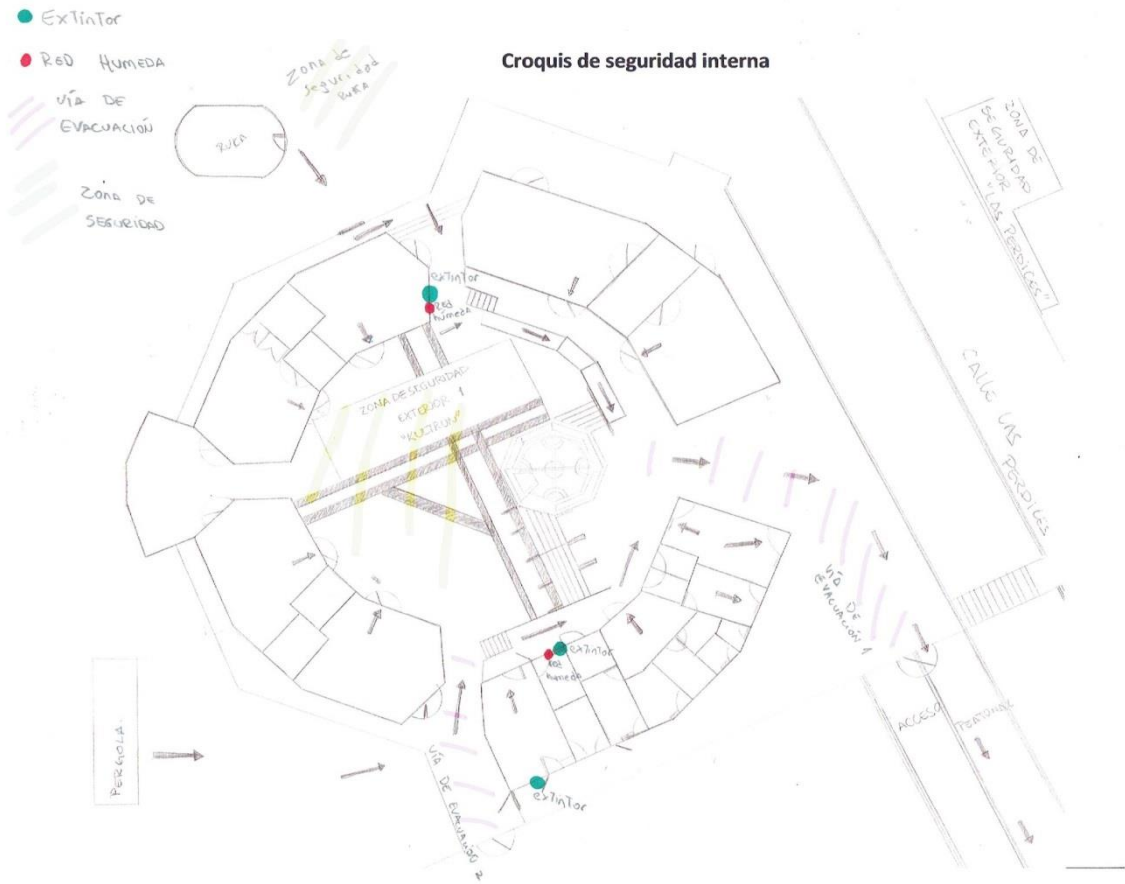
En el año 2015, se amplía la dotación de personal profesional y técnico, determinando que cada nivel cuente con una Educadora de Párvulos.

Desde el año 2016 a la fecha, nos encontramos trabajando en la elaboración del primer PEI comunal de Educación Parvularia, que busca aunar los fundamentos valóricos y técnicos que guían nuestro accionar.

A partir de Julio de 2018, se restituye el Área de Menores, esta vez como Área de Infancia, conformándose con equipo de profesionales de Centro Comunitario Los Navíos, estando en Jefatura, Sra. Tatiana Parra, que se desempeñaba como Coordinadora de Educación Parvularia hasta Junio 2018.

Anexo N°2

Croqui de planta física interna del jardín infantil.



Anexo N°4

Aukantun

Expositor: Likan Milklanan /Educador Tradicional, Aukantufe.

El Entrenamiento: Se realiza en la naturaleza, con caballos, levantamiento de peso con objetos naturales, a orillas del río podemos realizar destrezas, fuerza abdominal, saltar, rodar, girar, correr alternando los pies e incorporando cada vez más dificultad de acuerdo a la sistematicidad que realicemos, en los pichikeche se puede hacer una variación de acuerdo a la edad de ellos.

Nos podemos mover Panguitun (mov. De puma), waikitun (mov. De wuaipe), rinkutun (salto), aukan wayun (salto en círculos).

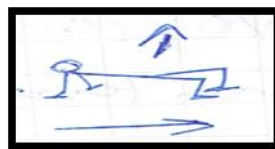
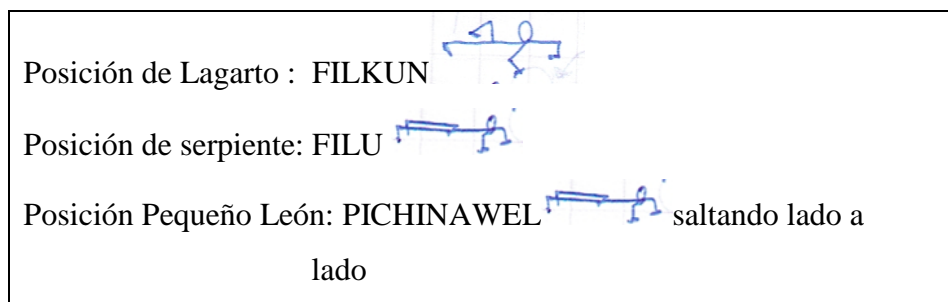
3 juegos de movimiento adaptado para los pichikeche: Pilmatun- Inao- Mawmillan

Para comenzar cualquier ejercicio, hay que calentar la musculatura y articulaciones.

Rotación de tobillos, hacia adentro, afuera, y adentro, etc.

Apoyo centro interno hacia afuera, alternando.

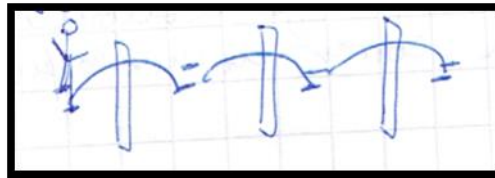
Apoyar el metatarso y dar vuelta/girar tronco hacia el lado contrario.



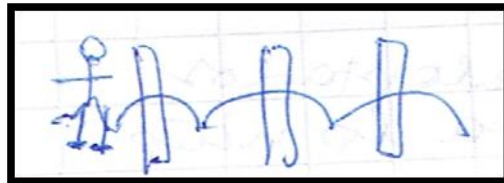
1.- Otro movimiento puede ser como araña:

Avanzando de lado y de forma recta, como arañita alternando los pies, esto tonifica la musculatura.

2.- Movimiento con pies juntos, se puede poner varas de colive paralelas en el piso manteniendo una distancia de a lo menos 1 metro para que el pichikeche pueda caer sin tropezar con los Colives.



Pies juntos frente a los Colives:



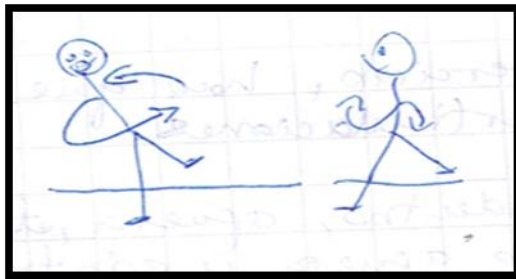
Pies juntos, salto de lado:

3.- **Salto al interior de las cuerdas**, con pies juntos de frente y atrás; de lado derecho, luego izquierdo.

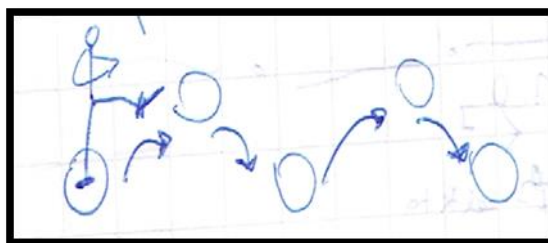


4.- **Salto con un colive** o cuerda apoyada en el piso, dónde el pichikeche deben poner los pies apoyados en cada lado del colive o cuerda, dar un salto 180° manteniendo su posición

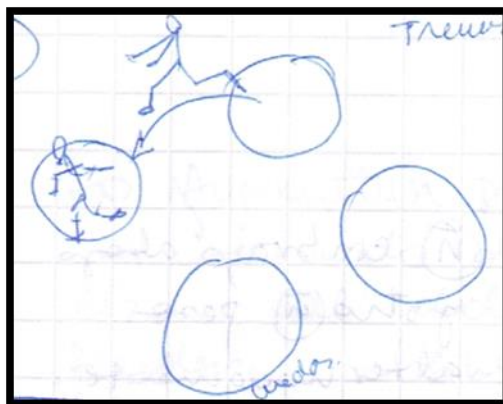
sin pisar el colive o cuerda. Repetir la acción girando derecha a izquierda y viceversa. Manteniendo su posición.



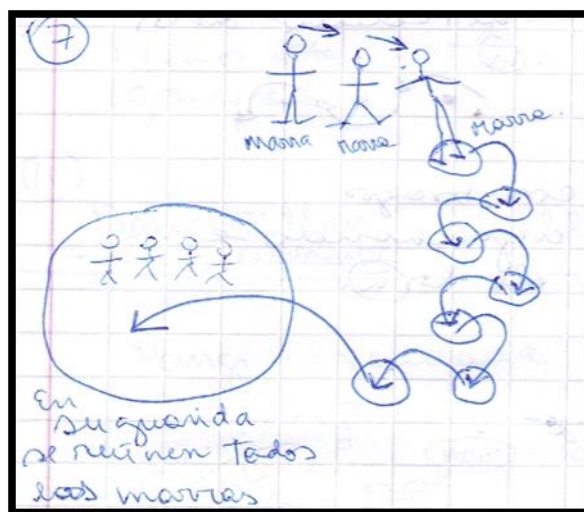
5.- **Leufu riw:** Salto del Río, consiste en realizar saltos imitando el pisar piedras alrededor del río. Alternando los pies, como se observa en la figura. En su variación para los pichikeche se puede realizar círculos



6.- **Pangui atrapa al conejo:** en el espacio escogido, en el piso se instalan círculos grandes con cuerdas. Participantes: Un pichikeche representa a Pangui y otro pichikeche representa al conejo (Marra), donde Pangui debe atrapar a la marra, saltando de círculo en círculo, procurando no salirse y pasando por todos ellos.



7.- **Marra (Conejos) a su guarida**: Este juego se puede realizar con varios pichikeche, dónde cada uno representa a la marra y realizan saltos con pies juntos, de círculo en círculo, respetando el turno de uno y otro pichikeche. Al finalizar el circuito de círculos, habrá un círculo más grande, que representará la guarida de las marras. El juego finaliza cuando todas las marras llegan a su guarida. Observar la imagen.



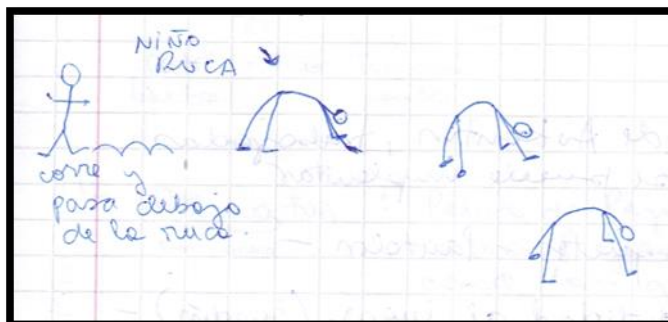
8.- **Ejercicio con Coliwe**

En caso de que no existan varas de Coliwe, se puede realizar una variación del ejercicio, en dónde se utiliza sólo el cuerpo.

1° pichikeche: se coloca de forma arqueada, curvando el cuerpo y apoyando sus manos y pies en el suelo. Simulando una ruka.

2° pichikeche: Corre y se desliza por debajo del 1° pichikeche ruka, y se coloca en posición de ruka, siempre manteniendo una distancia dónde el próximo participante le dé espacio para ponerse de pie y correr, realizando el mismo ejercicio.

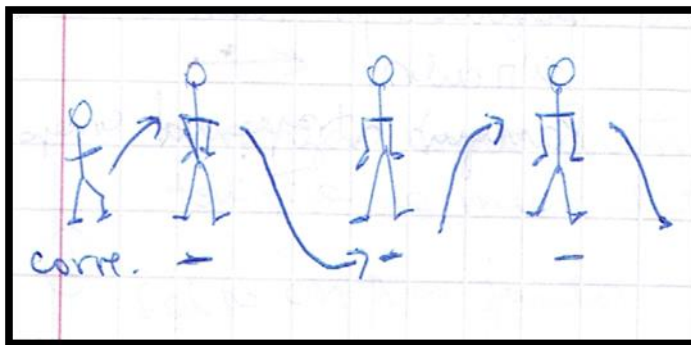
3° pichikeche: Corre, se desliza por la primera ruka, luego se levanta y corre pasando por debajo de la segunda ruka y se ubica en posición de ruka, para que el próximo participante repita el movimiento. Observar imagen:



9.- Ejercicio Lelfün

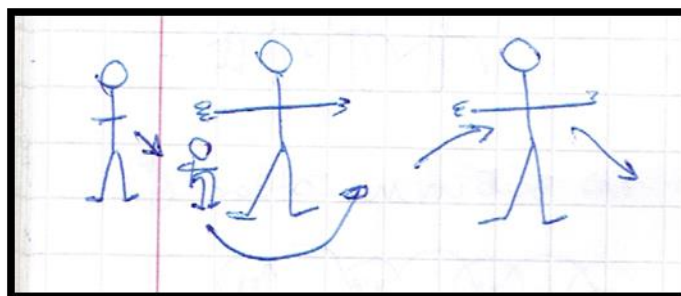
El grupo de pichikeche se divide y el primer grupo se acomoda en una hilera conservando la distancia de al menos 1 metro aprox. de cada pichikeche. Y el otro grupo en una fila, espera su turno del ejercicio.

- a) *1ª grupo de pichikeche:* Sólo en posición de pie sin movimiento, simulando una estaca. *2ª grupo de pichikeche:* pasa corriendo alrededor de cada pichikeche en



forma de zig zag.

- b) *1ª grupo de pichikeche:* Conserva su lugar esta vez, con los brazos abiertos. *2ª grupo de pichikeche:* pasa corriendo en forma de zigzag, pasan por debajo de los brazos de los pichikeche.



10.- **Maw Millan** / Gallinita Ciega

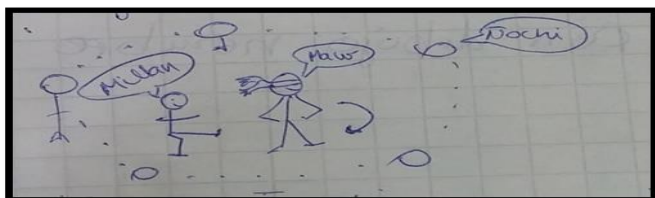
11.- **Pangui atrapa a su presa**

El pichikeche que representa a Pangui, debe estar vendado y decir Maw, para que la presa responda Millan, y así tener indicios en qué lugar se encuentra su presa y atraparla.

El pichikeche que representa a la presa, debe estar en silencio y decir Millan (resplandor) en son de respuesta a lo que pregunta Maw.

El grupo restante de pichikeche se reúne en un círculo, el cual será el límite de Pangui y la presa, dónde los pichikeche pueden mencionar Ñochi: Lento.

Juego: Pangui debe atrapar su presa mencionando “Maw” y la presa responde “Millan” al interior del círculo, formado por los demás pichikeche como barrera y si se acerca pangui con los ojos vendados la barrera dicen “Ñochi”. Termina el juego cuando la presa es atrapada.

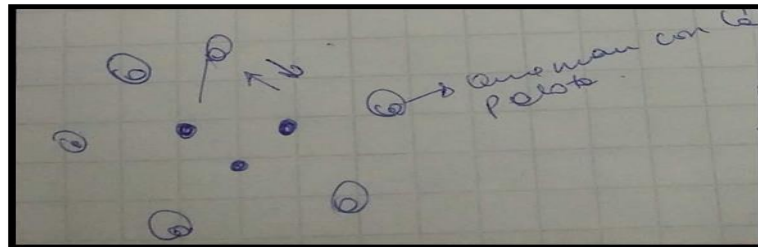


12- **Pilmatün** /Golondrina

Implemento: Con una pelota de paja, cubierta por cuero.

El juego simulado como las quemaditas; juego en equipo con la pelota a ras de piso.

Éste juego se va realizando al compás del Kultrun.



Estas experiencias de Aukantun, trabajadas en un año, se puede implementar el vestuario

Como: Polera sin etiquetas- pantalón- trarilongo.

Y esto da identidad al lugar (jardín) como jardín Intercultural.

Los Aukantun pueden ser acompañados con el sonido del Kultrun, al ritmo del Kawello.

Los ejercicios una vez conocidos, se pueden ir alternando los de saltos, realizando un circuito, al inicio pichikeche a pichikeche y posteriormente en forma grupal.

Nota:

Registros audiovisuales de algunos ejercicios, se encuentran en la carpeta “Registros Taller Aukantun”