



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACION**

EDUCACIÓN, DIVERSIDADES E INFANCIA: DIAGNÓSTICO DE LA

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN JARDINES INFANTILES

JUNJI EN ESPACIOS URBANOS.

Un análisis desde una perspectiva crítica feminista.

Seminario para optar al Título Profesional de Educadoras de Párvulos y
Escolares Iniciales

MARIA ELIZABETH CORNEJO HIDALGO

SANDRA IVON RUBILAR NUÑEZ

IXZY ANN GLADYS WOODBRIDGE MELA

Profesora Patrocinante: María Isabel Corvalán Bustos

Profesor Guía: Carlos Alfonso Riquelme Cepeda

Santiago, Chile 2007

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos en primer lugar a nuestras familias, por el apoyo, aceptación y cariño que nos han brindado.

A nuestro profesor Carlos Riquelme, quien desde su libertad de pensamiento nos acompañó en esta travesía respetando nuestros tiempos y construyendo conocimiento.

Agradecemos también a María Isabel Corvalán por su disposición y preocupación hacia nuestro trabajo.

A los jardines infantiles Relmu y Kipai Antu, niños, niñas y educadoras que participaron de esta investigación, en especial a Francisca Cayul, por compartir su experiencia de vida y la riqueza de su cultura.

También a la señora Julia Ramírez por el apoyo durante nuestra permanencia en la facultad.

Finalmente, quisiéramos agradecer a Olga Grau, Pilar Errázuriz, Soledad Fariña y Raquel Flores, mujeres presentes en nuestra formación, quienes nos permitieron desarrollar espacios para mirarnos desde una perspectiva crítica y ponernos en contacto con el feminismo, por ello queremos agradecer especialmente a Gilda Luongo con quien pudimos construir una relación *affidamental*.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Justificación	15
1.2. Formulación del problema de investigación.	21
1.3. Objetivos	25
1.3.1 Objetivos generales.	25
1.3.2 Objetivos específicos.	25
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS	
2.1 Educación en Chile	29
2.1.1 Reforma Educacional Chilena	29
2.1.2 Bases Curriculares de la Educación Parvularia	31
2.2 Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)	33
2.2.1 Integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales	35
2.2.2 Integración de párvulos pertenecientes a pueblos originarios	37
2.2.3 Integración de párvulos inmigrantes	39
2.2.4 Enfoque de género en la gestión institucional	40
2.3 Educación	41
2.3.1. Concepto de educación	43
2.3.2. Corrientes filosóficas	46

2.3.3. La escuela del sujeto	51
2.3.4. Educación y Currículum	57
2.3.5. Equidad de género. “La Desigualdad Olvidada: Género y Educación en Chile”	61
2.4. Concepto de cultura	67
2.4.1. Concepto de interculturalidad	72
2.4.2. Interculturalidad ampliada	86
2.5. Reconocimiento, redistribución, exigencias de justicia	90
2.5.1. Axel Honneth y la lucha por el reconocimiento	93
2.5.2. Redistribución y Reconocimiento, bases para un concepto de justicia, desde una visión feminista post socialista.	99
2.5.3. Sistema Sexo Género (S.S.G)	109
2.5.4. Construcción de otras formas de trato “Relaciones tipo Affidamentales”	115
 CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Diseño	119
3.2. Técnicas	121
3.3. Muestras	125
3.4. Análisis de Datos	128

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS

4.1. Análisis de Entrevistas	130
4.2. Análisis de Grupos Focales	150

CAPITULO V.

Conclusiones	162
Recomendaciones y proyecciones	170
Bibliografía	176
Anexos	
ANEXO 1. Censo 2002. Síntesis de Resultados	180
ANEXO 2. Pauta de Entrevista en Profundidad	182
ANEXO 3. Parta de Grupo Focal	184
ANEXO 4. Anexo Fotográfico de las Experiencias.	186

INDICE DE ILUSTRACIONES Y CUADROS

	Página
FIGURA 1: Párulos con Necesidades Educativas Especiales.	36
FIGURA 2: Posibles soluciones a los problemas de distribución y reconocimiento.	107
FIGURA 3: Sistema Sexo Género.	111
TABLA 1: Cobertura de atención en comunidades indígenas.	38
TABLA 2: Párulos extranjeros matriculados a octubre de 2004.	39

RESUMEN

La presente investigación tiene por objeto profundizar sobre la educación y en especial con respecto a la educación intercultural, para lo cual se realiza una descripción de la situación en la que se encuentra la educación intercultural desarrollada en los jardines infantiles JUNJI de la Región Metropolitana. Para lo anterior, fueron considerados los jardines que poseen un proyecto educativo intercultural, con el fin de proponer recomendaciones para una interpretación más amplia de la interculturalidad en la educación infantil.

En todos los espacios educativos se encuentran múltiples diversidades, las que son características de cada grupo en particular, por lo que no es posible especificar que se entenderá por diversidades ya que este concepto varía de acuerdo a la realidad de cada aula y la perspectiva bajo la cual ellas se observen incidirá en la formación de los niños y niñas. El posicionamiento de las autoras apunta a una visión intercultural ampliada de la educación, lo que trae consigo un reconocimiento de las diversidades, pues esto enriquece la vida en sociedad y la cultura, constructo que considera los procesos sociales de significación, las que a su vez se encuentran teñidas por las relaciones de poder.

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativo y desde una perspectiva teórica feminista de análisis, lo anterior trae consigo una visión crítica de lo observado en los espacios educativos y lo planteado por las instituciones encargadas de la educación preescolar en este caso, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Dentro de los principales resultados obtenidos se puede mencionar que hay una visión restringida de la interculturalidad tanto en los documentos que emanan desde las instituciones, como en los discursos elaborados por las educadoras que se desempeñan en estos espacios educativos, además de que ellas plantean demandas con respecto a lo anterior, ya que no existe reconocimiento ni redistribución al momento de apoyarlas en esta labor desde la interculturalidad, con lo que realizan una crítica tanto a JUNJI como a CONADI.

En el caso de los datos aportados por los niños y niñas, se puede mencionar que ellos y ellas reproducen el discurso tradicional con respecto a lo temas que son parte de la presente investigación y que evidencian un desconocimiento con respecto a tópicos que las educadoras a cargo consideran dominados.

De acuerdo a lo anterior se puede concluir que el desarrollar una educación intercultural, en la cual se respeten las diversidades requiere de justicia y por lo mismo todos los análisis que se hagan al respecto requieren de un posicionamiento frente al Sistema Sexo Género vigente.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como punto de partida el trabajo realizado el año anterior por un grupo de estudiantes de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, entre las que se encuentran las autoras, dicho trabajo fue realizado en el marco de las actividades de egreso y obtención del grado académico de Licenciadas en Educación.

En este estudio se profundizan las problemáticas planteadas en la investigación anterior y se recogen puntos relevantes, que serán enunciados con posterioridad en los acápite pertinentes a cada temática. Dichas problemáticas se relacionan principalmente con las limitaciones que establece el concepto de interculturalidad al restringirlo exclusivamente al aspecto étnico.

El seminario anterior deja en claro la razón por la cual se ha decidido hablar de diversidades y no hacerlo en singular como se hace comúnmente. Esta razón es para poner énfasis en la multiplicidad de las diversidades, en la heterogeneidad y no restringirse a una en especial, generalmente al hablar de diversidad, se hace una imagen mental de ésta, haciendo alusión a un tipo específico de ella, la étnica, de capacidades, etc., pero precisamente eso es lo

que se pretende evitar. Al hablar de diversidades no se habla de ninguna en especial pero de todas al mismo tiempo, el énfasis está puesto en la multiplicidad, en la heterogeneidad y en los cruces de estas.

Otro posicionamiento relevante es la manera de entender las diversidades, siempre en un sentido de posibilidad de enriquecimiento y no como un problema a solucionar, en efecto se afirma que: "...las diversidades, siempre y cuando se expresen en un marco de integración intercultural democrática¹, no hacen más que enriquecer la vida de una sociedad. No se abordará por tanto las diversidades como un problema que se "resuelve" desde la asimilación y subordinación de ciertos grupos supuestamente minoritarios a otros hegemónicos."²

La investigación realizada el año anterior plantea la necesidad de seguir profundizando el tema, por lo que es necesario describir la situación de la educación intercultural en relación a los jardines infantiles étnicos de la JUNJI que se encuentran en la Región Metropolitana.

¹ GARCÍA, A. SÁEZ, J. 1998. Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación. Madrid, Narcea, S.A., de Ediciones.

² CORNEJO, MARÍA ELIZABETH "et al". 2006. Educación y diversidades: Educación intercultural. Reconocimiento de las diferencias. Transformaciones educativas desde el aula. Inédito.

Este estudio se aborda desde el paradigma de investigación cualitativo y desde una perspectiva teórica feminista de análisis

Para recabar la información se utilizan las técnicas de entrevistas aplicadas a informantes claves y grupos focales aplicados a niños y niñas, con el objetivo de conocer las percepciones sobre los temas de este estudio. Para el procesamiento de la información se realiza un análisis estructural simple de los discursos.

Optar por una perspectiva feminista trae consigo el uso de un lenguaje inclusivo, es decir, que represente de manera equitativa a hombres y mujeres y no proclame lo masculino como representante de la humanidad. Esto es sustentado por “lo que acreditan numerosas investigaciones, el lenguaje tiene una importancia fundamental en el desarrollo de las personas por su estrecha relación con el pensamiento y porque, además de nombrar la realidad, también la interpreta y la crea a través de conceptos (...) ya que el lenguaje, como construcción social e histórica, influye en nuestra percepción de la realidad: condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo.”³

³ RINCÓN, ANA. 1988. El lenguaje más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.

Se utilizan dentro del presente documento diferentes palabras, como por ejemplo “miembra”, la cual si bien aún no es reconocida por la Real Academia de la Lengua Española es utilizada porque “el proceso de simbolización de la realidad tiene unas implicaciones importantes en el desarrollo de la identidad personal y social. Los niños (varones) son siempre nombrados (...) cuentan con modelos de referencia con los que pueden identificarse. Esto tiene repercusiones en el auto concepto y autoestima”⁴ lo que no sucede al momento de evidenciar lo femenino u otras formas de masculinidades no hegemónicas.

Lo anterior se adhiere a “algunos gestos político-lingüísticos que se han operado en los círculos de mujeres organizadas con el propósito de transformar el sistema sexo-género, el orden simbólico dominante articulado de modo patriarcal, androcéntrico y sexista: que han generado nuevas palabras transformando las que existen.”⁵

Las perspectivas teóricas que fundamentan este trabajo y en las que se apoyan para el análisis, son principalmente la teoría feminista postsocialista de

⁴ *Ibíd.* 3. Pág. 7.

⁵ ERRÁZURIZ, PILAR y GRAU, OLGA. 2006. Informe para una propuesta de cambios en los modos de denominación de los títulos y grados desde la perspectiva de género. CEGECAL.

Nancy Fraser, en especial lo concerniente a su concepción de justicia. Las teorías de Néstor García Canclini y Fidel Tubino en lo que respecta a los conceptos de cultura e interculturalidad. Por último las temáticas relacionadas con educación se abordarán desde una teoría crítica, considerando autores como Paulo Freire y Jurjo Torres, entre otros.

No se pretende que este trabajo contribuya a que las personas se inserten en la sociedad, sino por el contrario, apunta a ser una invitación a construir una sociedad que acoja las diversidades que la conforman. Se desea aportar a la sociedad a mirarse a si misma y a definirse de otra manera, a diversificar la sociedad reconociendo a Chile no como una nación monolítica, sino como una multiplicidad de diversidades que habitan en un mismo territorio, muy diverso también, y que en la medida que se reconozcan y se expresen en un marco democrático, conformarán una sociedad democrática, heterogénea y dialógica.

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

1.1 JUSTIFICACIÓN

Una política homogeneizadora ha teñido el accionar pedagógico de nuestro país. Cuando se habla de diversidad, esto se hace en relación a ciertos grupos de personas con características comunes, por ejemplo: las etnias o los niños y niñas con necesidades educativas especiales, y se piensa en programas especiales para personas o grupos especiales. Sin embargo las diversidades están presentes en todas las salas de clases, pues las diferencias entre seres humanos son constitutivas de la humanidad y por lo tanto de las sociedades. Es por esto que cobra sentido hablar de diversidades en cualquier espacio educativo.

La educación intercultural es el tipo de educación que se fundamenta en la interacción entre grupos o personas diversas, interacción que posibilita la expresión y diálogo entre ellas.

Estas diversidades, que se pueden apreciar en los espacios educativos independiente del grupo etario al que se dirijan, pueden recibir un tratamiento según el enfoque que se dé a esta realidad, como un problema a solucionar mediante la homogeneización de “los diferentes” y en el cual quienes no se adecuen a la media deben adaptarse para no ser discriminados y discriminadas.

El otro apunta a dar un trato “especial” a las personas que son consideradas “especiales” según algunos de sus rasgos, por lo cual si bien se reconocen algunas de sus características, las cuales son constitutivas de sus identidades, no se enfatiza el diálogo entre las diferencias sino que se segrega en base a ellas.

Existe un tercer enfoque, el que ha sido adoptado en la presente investigación, en el cual quienes integran el espacio educativo lo hacen asumiéndose como sujetas y sujetos incardinados, que desde sus diferencias tienen mucho que aportar al crecimiento de todos y todas con quienes comparte en las comunidades de aprendizaje.

El actual enriquecimiento de nuestra cultura⁶ debido a los cambios en el escenario mundial y nacional construidos por la globalización traen consigo nuevos desafíos, pues la presencia de las diversidades invisibilizadas han comenzado a hacerse presentes y esto genera nuevas exigencias a todas las instituciones, entre ellas las educativas. No sólo como grupos minoritarios a los que se debe tolerar, sino que como grupos con legítimas exigencias de reconocimiento.

A nivel social, la interculturalidad es el principio rector que permite construir procesos sociales en la base al derecho a la diversidad. Esto se plantea en la educación desde edades muy tempranas.

El desarrollar una educación intercultural de manera sistemática en espacios educativos, no está exenta de conflictos por ejemplo “¿cuál es la edad idónea para comenzar a realizar estas actividades con los alumnos? Son muchas las opiniones sobre la respuesta a esta interrogante. Algunos especialistas creen que la etapa de educación infantil no es la más conveniente para comenzar a trabajar valores como la solidaridad o el antirracismo; basan su teoría en la creencia de que a una edad tan temprana no se manifiestan

⁶ Se ha optado por el concepto de cultura acuñado por Néstor García Canclini, este será abordado en profundidad dentro del marco teórico.

actitudes interculturales negativas, por lo que lo más apropiado es esperar a que surjan conflictos para intervenir. Sin embargo la mayoría de los profesionales en la educación en valores, consideran que esta etapa educativa es la mejor para la incorporación de actividades relacionadas con las actitudes y valores promulgadas por la Educación Intercultural, puesto que, muchos estudios demuestran que los niños cuando se escolarizan (3-4 años), ya se incorporan a la escuela con ciertas experiencias de socialización y una determina identidad cultural y a los cinco pueden presentar actitudes de rechazo hacia miembros de otros grupos (Aguado, 1995 y Jordán, 1997) Estos datos justifican la intervención didáctica temprana en la formación de actitudes interculturales de los alumnos, evitando, en la medida de lo posible, la futura aparición de valores contrarios a los promovidos por la educación intercultural⁷

Lo anterior justifica la generación de intervenciones desde edades tempranas, estas razones dan cuenta de la importancia de llevar a cabo una investigación en este tipo de instituciones. Los Jardines Infantiles son los espacios privilegiados en la socialización de niños y niñas. La institución gubernamental a cargo de esta materia es la Junta Nacional de Jardines

⁷ ROJAS RUIZ, GLORIA. Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. Universidad de Granada, Campus Melilla. [en línea] <<http://www.aulaintercultural.org>> [consulta: octubre 2007]

Infantiles (JUNJI). Ella atiende a una gran cantidad de niños y niñas, además es la institución que certifica que los Jardines Infantiles particulares cumplan con mínimos obligatorios en su funcionamiento.

Otro eje importante para una Educación Intercultural es el tratamiento que debe otorgarse al currículo intercultural. El currículo no debe ser uno y único para todos los contextos, es por eso la idea de que debe ser abierto, flexible, diversificado e integrador, de manera de que a través de este se puedan trabajar variados aspectos de la diversidad cultural presente en las aulas de manera concreta, lo que da pie a un diálogo permanente entre todos y todas las personas que forman parte del sistema educativo. Con el tiempo permitirá que este diálogo se amplíe a la sociedad, empezando por la educación inicial, hasta llegar a las estructuras superiores de la sociedad.

El sistema educativo, debe ser uno de los impulsores de la Interculturalidad, creando y promoviendo el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permita a las personas ver el mundo desde múltiples perspectivas, en la que la intolerancia se cierra y se abren nuevas formas de interrelacionarse con las y los otros, formando una sociedad democrática, abierta a las diferencias (ya que todos y todas somos diferentes a pesar de compartir características comunes),

y que a través de la práctica la convivencia y la justicia social no sean utopías y se hagan realidad. Por lo expuesto anteriormente, es que se hace necesario formular una nueva manera de entender la interculturalidad que permita integrar las múltiples diversidades sin limitarse exclusivamente a las etnias.

Considerando los antecedentes recopilados respecto a la educación intercultural en Chile y los fundamentos teóricos que sostienen esta investigación, se ha advertido una insuficiencia en las políticas educativas, en relación a los actuales cambios sociales que se han producido en el país. Estas falencias apuntan básicamente a la limitación del término Interculturalidad propuesto por el Ministerio de Educación, en cuanto no avanza en sincronía a los cambios culturales. Es por ello que a partir de la construcción de un concepto de interculturalidad ampliado, que considere las múltiples diversidades presentes en el sistema, es posible mejorar la actual educación chilena. Esta reformulación del concepto utilizado en la Reforma, se basa en un reconocimiento mutuo de las diferencias, que permite un diálogo equitativo entre las diversidades que convergen en el espacio escolar.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

En los últimos años han irrumpido en la sociedad diversos grupos de organizaciones civiles, que han puesto de manifiesto las deficiencias del sistema educativo chileno. El caso más evidente, es el que se produjo el año recién pasado por el movimiento de estudiantes secundarios, quienes gracias a sus demandas lograron conformar el bloque social por la educación, alianza conformada por los voceros y voceras nacionales de los secundarios, secundarias, universitarios, universitarias, profesoras, profesores, co-docentes, padres, madres, apoderados y apoderadas que participan en el Consejo Presidencial de Educación.

Como respuesta del gobierno a las demandas hechas por este bloque, se conforma en el mes de junio del año 2006 el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, cuya misión es generar una propuesta de cambios profundos al actual diseño del sistema educacional chileno, cuyas bases fueron cuestionadas por las movilizaciones estudiantiles.

Actualmente se encuentra en el parlamento el proyecto de Ley General de la Educación, la propuesta derogaría la Ley Orgánica Constitucional de

Enseñanza, dictada en 1990, y sustituiría sus disposiciones en materia de educación regular.

Este proyecto asume que las discriminaciones que hace el sistema educacional es un escollo hacia los propósitos de la reforma educacional (calidad y equidad), de esto se desprende la importancia del reconocimiento de las diversidades.

“El primer requisito para elevar la calidad del conjunto de la educación nacional es resolver el grave problema de falta de equidad, de discriminaciones arbitrarias y de segmentación que se vivencian al interior del sistema educativo...Es indispensable abordar, también, como gran tarea nacional y de Estado, el mejoramiento de la calidad de la educación e inseparablemente, la lucha por la equidad y contra las discriminaciones caprichosas y las disparidades. La calidad del conjunto de la educación sólo se consigue cuando ésta se convierte en un derecho de todos.”⁸

⁸ CHILE. 2007. Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley que establece la Ley General de Educación, abril 9 de 2007. 59p.

Si bien estas discriminaciones se refieren principalmente a las producidas por las disparidades socioeconómicas, esta no es su única lectura, pues las discriminaciones se hacen a partir de jerarquizaciones y marginaciones de ciertos grupos de la sociedad o de personas que se alejan de las características hegemónicas.

Actualmente las iniciativas para abordar las temáticas educacionales en relación a las diversidades, están diseñadas bajo una lógica de “educación especial” para “personas especiales”, y están destinados en su mayoría a los niveles de educación básica y media, despreocupando el nivel precedente a ambos.

Si las diversidades se aceptan y expresan en un marco democrático, se pueden superar las discriminaciones que dificultan la calidad y equidad en la educación.

Con el objeto de caminar hacia ese destino, es que nos parece pertinente diagnosticar: **¿Cuál es la situación de la educación intercultural en relación a los jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana?**, con el fin de conocer y analizar la

percepción de las diferentes personas que interactúan en el sistema educativo, que atiende a la infancia en sus primeros años con respecto a la interculturalidad y las diversidades.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL.

- Describir la situación actual de la educación intercultural desarrollada en los jardines infantiles JUNJI de la Región Metropolitana.
- Proponer recomendaciones para una interpretación más amplia de la interculturalidad y su aplicación a la educación infantil.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Identificar las distintas visiones de interculturalidad de las y los involucrados en el proceso educativo (estudiantes y educadoras)
- Conocer el nivel de información que tienen los actores educativos respecto de los distintos grupos que componen las diversidades y que están presentes en los jardines.

- Conocer las debilidades que según las educadoras tienen los actuales proyectos de educación intercultural, si los hubieran.
- Analizar el discurso de las educadoras Integrando los conceptos de diversidades, justicia, reconocimiento y redistribución.
- Utilizar una perspectiva feminista para generar una visión ampliada de la interculturalidad.

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Para internarse en el tema que compete a esta investigación, es necesario conocer el escenario actual del acontecer educativo de Chile. Para esto se hará una breve revisión de la reforma educacional, las bases curriculares de la educación parvularia y el documento de bicentenario para la educacional preescolar.

Se sigue analizando dos iniciativas que abordan el tema de las diversidades; una de ellas es la relación entre educación y género y la otra su relación con las etnias o lo que se ha venido llamando hasta ahora educación intercultural.

Luego se hace referencia al espacio institucional en el que se sitúa la presente investigación, es decir, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), institución gubernamental ligada a la educación de infancia, tanto en la entrega de educación a los sectores más vulnerables económicamente hablando, como a la supervisión de la educación de infancia del sector privado. Específicamente se hace un recuento de las iniciativas que se han llevado a

cabo en los últimos años, relacionadas a la integración de diversidades en su propuesta educativa.

Finalmente se expondrán los fundamentos teóricos que cimientan este estudio, comenzando por una problematización de la coexistencia de diversidades en el territorio nacional; se sigue definiendo y exponiendo las relaciones entre los conceptos de cultura, interculturalidad y reconocimiento, para concluir con el posicionamiento político respecto a la manera de entender la educación y las razones de porqué es necesario hablar de educación intercultural.

2.1 EDUCACIÓN EN CHILE

2.1.1 REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Desde la década del 90, junto con la recuperación de la democracia, se ha venido gestando un proceso de reforma educacional, cuyos principales esfuerzos están puestos en contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación.

“Tal como lo señala el Ministerio de Educación en el discurso, la Reforma actual:

- Es un proceso amplio y de largo plazo que se forja de manera gradual e incremental, poseyendo un diseño sistemático, es decir, en donde las partes son igual al todo, porque estas se influyen mutuamente.
- Pretende descentralizar las decisiones del Estado, es decir, busca fomentar las mejores estrategias a crear para los distintos contextos

culturales, sociales y económicos, eso si, no perdiendo de vista las reglas existentes para todos.

- En su supuesto es producida desde la base del sistema, siendo un cambio notorio, ya que las anteriores reformas poseían un sentido unidireccional, arriba-abajo; ello le otorga una responsabilidad microsocial, ya que depende de todos los actores involucrados en su desarrollo.

- Postula la adecuación del sistema educacional a las cambiantes condiciones de la sociedad, es decir, pretende ser flexible para adaptarse a las transformaciones aceleradas y profundas que ella experimenta.

- Se focaliza en el aprendizaje, otorgando a la enseñanza un papel condicionante del primero, en cuanto a los procesos que llevan a este.

- Instaura la Jornada Escolar Completa, lo cual significa un cambio estructural a nivel de contenidos y también concretamente, ya que se debe generar los espacios físicos para ésta nueva forma de operar.

En general, pretende incidir en: las formas de enseñar y aprender, los contenidos, gestión de servicios educativos, insumos (materiales,

infraestructura), financiamiento del sector y en el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes.”⁹

2.1.2 BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia es el nuevo currículo que se propone a partir del año 2001 desde la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación. Este es el marco que orienta la educación de los niños y niñas del país desde los primeros meses de edad hasta su ingreso a la Educación Básica, es decir, a los 6 años. Para su elaboración se tomó en cuenta las condiciones sociales y culturales que son parte del quehacer educativo a comienzos de este siglo y en especial consideración tiene como fundamento que es derecho de la familia ser la primera educadora de sus hijos e hijas.

Este currículo propuesto para la educación parvularia brinda a las educadoras un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con los niños y niñas. A la vez, está diseñado

⁹ CORNEJO, MARÍA ELIZABETH “et al”. 2006. Educación y diversidades: Educación intercultural. Reconocimiento de las diferencias. Transformaciones educativas desde el aula. Inédito.

como un apoyo para la articulación de una secuencia formativa de calidad, en la que se respetan las necesidades, intereses y fortalezas de los niños y niñas, además potencia el desarrollo y el aprendizaje de estos, en la etapa más decisiva de su desarrollo intelectual y social.

Se constituyen en un marco referencial amplio y flexible, el cual tiene diversas formas de llevarse a cabo. Sus definiciones se centran en los objetivos de aprendizaje y desarrollo a favorecer y lograr; sus orientaciones sobre los cómo son generales y deben ser especificadas y realizadas por las instituciones, programas y proyectos educativos que constituyen el nivel, en forma acorde con su propia diversidad y con la de los contextos en que trabajan. De acuerdo a esto, ellas posibilitan trabajar con diferentes énfasis curriculares, considerando, entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística así como los requerimientos de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

2.2 JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES

“La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es una institución del Estado de Chile relacionada con el Ministerio de Educación y cuya función consiste en entregar educación integral y de calidad –que incluye alimentación y asistencia social- a niños y niñas menores de seis años en jardines infantiles y salas cuna. La JUNJI cumple esta misión en todo Chile, incluyendo Isla de Pascua y Juan Fernández”¹⁰

La Junta Nacional de Jardines Infantiles se ha planteado el desafío de avanzar en la promoción de la calidad de los servicios de educación parvularia que se brinda tanto públicamente como en el ámbito privado.

Para avanzar en dicha promoción se establece como prioridad aumentar la cobertura con equidad, es decir, ampliar los cupos y los programas que incorporan la diversidad. De este modo, la institución ha atravesado un proceso de modernización y a través de una inversión económica permitió incorporar 2.431 párvulos, lo que a la vez contribuyó a mejorar la equidad para las y los

¹⁰ Junta Nacional de Jardines Infantiles. 2007. [en línea] <http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_parv/index.php>

párvulos provenientes de familias en situación de pobreza, esto debido al incremento de la cantidad de jardines infantiles y salas cuna.

Dentro de los lineamientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles encontramos la entrega de igualdad de oportunidades a una diversidad de niños y niñas, al respetar sus derechos y al promover la equidad en el acceso a la educación parvularia. Junto con esto, la JUNJI promueve la equidad de género a la vez que integra en los programas educativos a párvulos que provienen de distintas razas, nacionalidades y que presentan necesidades educativas especiales.

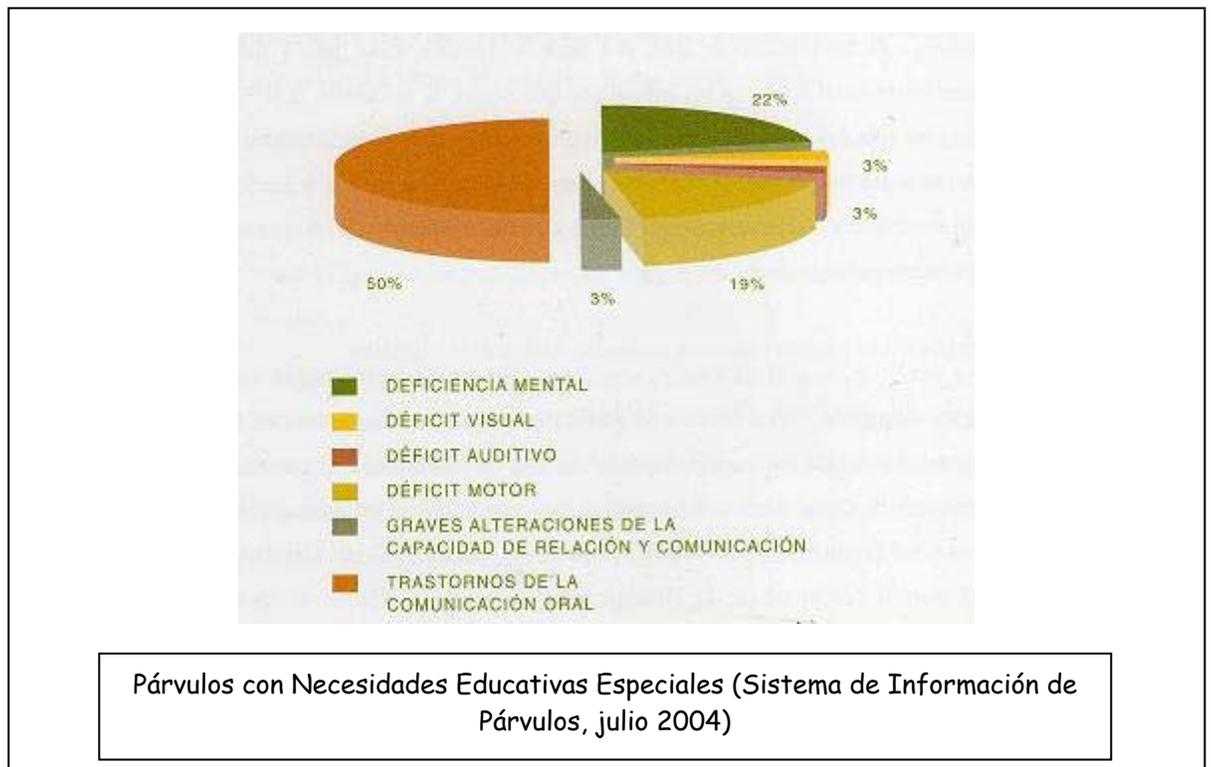
2.2.1 INTEGRACION DE NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La Junta Nacional de Jardines Infantiles junto con el Ministerio de Educación, específicamente con el Departamento de Educación Especial ha llevado a cabo acciones sistemáticas en la capacitación del personal docente e implementación de proyectos de integración a lo largo del territorio nacional, esto con el financiamiento del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS). Junto a esto, los equipos técnicos regionales se han encargado de realizar adaptaciones curriculares para desarrollar el trabajo educativo con los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales.

A la par, la JUNJI ha realizado adaptaciones curriculares y adecuaciones en infraestructura de los jardines infantiles y salas cuna, así como también del material didáctico, por lo cual durante el año 2004 se dio atención de calidad a 1.267 párvulos con necesidades educativas especiales. Durante el año 2005 se trabajó con material de apoyo proveniente de la Organización de Estados Americanos (OEA) y la UNESCO.

En la figura 1 se aprecia la distribución de necesidades educativas especiales de acuerdo a los registros del Sistema de Información de Párvulos correspondientes al mes de julio del año 2004.¹¹

Figura 1



¹¹ JUNTA NACIONAL de Jardines Infantiles. 2005. 35 años trabajando por los niños y niñas de Chile. Pág. 66

2.2.2 INTEGRACIÓN DE PÁRVULOS PERTENECIENTES A PUEBLOS ORIGINARIOS

La Junta Nacional de Jardines Infantiles a través del currículo enfatiza la atención de las y los párvulos que pertenecen a algunos de los pueblos originarios, quienes son considerados en forma prioritaria dentro de sus criterios de ingreso a los programas educativos. Con esto, la institución reconoce, respeta, promueve y protege las culturas de los pueblos originarios, no solo en relación al cumplimiento de los derechos de niños y niñas sino a lo que se establece en la Ley N ° 19.252, la cual indica que a ciertos servicios u organismos estatales les corresponde preparar a los educandos indígenas para desenvolverse de forma adecuada en su sociedad de origen como en la sociedad global.

Contextualizada esta política social y conforme a los principios que sustentan la Educación Parvularia del país, la institución ha desarrollado adaptaciones curriculares específicas, las cuales se llevan a cabo a través de la modalidad de atención a comunidades indígenas, que forma parte del Programa

Jardín Infantil Alternativo. La cobertura de este programa se explicita en la tabla que sigue¹²:

Tabla 1

Cobertura de atención en Comunidades Indígenas (Sistema de Información de Párvulos, octubre 2004)		
Párvulos	Locales	Grupos de Párvulos
1.187	65	66

¹² Ibíd. 11. Pág. 67

2.2.3 INTEGRACION DE PARVULOS INMIGRANTES

Siguiendo la línea de la política de integración de las y los párvulos y la no discriminación, la JUNJI acoge en sus programas educativos a niños y niñas de familias inmigrantes, las cuales muchas veces se encuentran en un estado de vulnerabilidad social y presentan dificultades para acceder a los distintos servicios sociales, por lo que también repercute en el desarrollo de las y los niños. En la siguiente tabla se observa la cantidad de niños y niñas inmigrantes que se encontraban en los Jardines Infantiles y Salas Cunas del sistema a octubre del año 2004¹³:

Tabla 2

Párvulos extranjeros matriculados a octubre de 2004 (Sistema de Información de Párvulos, octubre 2004)	
Nacionalidad	Párvulos
Argentina	137
Boliviana	40
Peruana	67
Otras sudamericanas	39
Centroamericana	2
Norteamericana	3
Europea	3
Asiática	1
Total	292

¹³ Ibíd. 11. Pág. 68

2.2.4 ENFOQUE DE GÉNERO EN LA GESTION INSTITUCIONAL

El ámbito más importante dentro del trabajo institucional en pro de la igualdad de oportunidades está relacionado con la inclusión del enfoque de género en la gestión de la institución. Para ello, se aplica una visión de trabajo en la que se enfatiza el principio de equidad entre los individuos e individuos, en la que se reconoce la contribución que los hombres y mujeres son capaces de realizar.

En la Junta Nacional de Jardines Infantiles el enfoque de género posee una connotación especial, ya que la institución presenta la oportunidad y el deber de implementar una acción sostenida en el tiempo, ya sea interviniendo de forma temprana en la modificación de prácticas culturales que pueden determinar las oportunidades de los niños y niñas.

Para esto, se desarrollan acciones orientadas a un trabajo que permita la incorporación del enfoque de género en el currículo, de manera de generar estrategias que fomenten cambios sustentables en los aprendizajes y en las prácticas pedagógicas.

2.3. EDUCACIÓN

Neill analiza en su libro “Maestros Problema” la relación entre la escuela y el Estado, en él afirma la falta de libertad de la cual gozan los y las profesionales del área de la educación para decir lo que piensan. “Él invita al lector a imaginar qué ocurriría si en el East End de Londres un maestro se dirigiese al alumnado una mañana diciéndole:

El principal deber de esta escuela es el de producir esclavos asalariados y obedientes. Yo me paso la vida enseñándoos cosas que no tienen valor alguno. Os enseño grandes divisiones con cifras que representan dinero que puede ser contado. Mi tarea es la de procurar que aprendáis a leer y escribir de manera que paséis de a manos de esos grandes maestros, los magnates, que son dueños de la prensa, para que vosotros aceptéis lo que ellos quieran. Aprenderéis a apreciar el hecho de que unos disparos hechos en un apartamento de West End son de mucho mayor impacto que las condiciones en que se encuentra la clase trabajadora de la India. Mi cometido es el de disciplinarlos para obligarlos a que me respetéis, porque yo represento la autoridad y porque vosotros os pasaréis la vida obedeciendo a la autoridad. Al

llamarles “Señores” estáis preparando para vuestra vida de inferioridad y servilismo. Si os hablo sobre el Imperio, lo hago con la esperanza (no mía, por cierto) de que llegaréis a ser buenos patriotas y de que moriréis gustosamente para proteger el gran imperio que está más allá de las paredes que vosotros tenéis siempre a la vista. En resumen, muchachos, de vosotros depende que nuestro sistema de clase capitalista, de ricos y pobres, de explotadores y explotados, continúe hacia un mayor esplendor”¹⁴

(Epígrafe. “Relación entre la escuela y el estado” Neill, 1978: 28)

Lo anterior guarda relación con una de las críticas que las autoras realizan a la educación, frente a la visión que existe de ella como un sistema que reproduce desigualdades en todo aspecto. Esto puede ser visto como una invitación a asumir la educación y los espacios educativos como una fuente de transformación social a través de prácticas pedagógicas reflexivas y basadas en un concepto de interculturalidad ampliada.

¹⁴ MARTÍNEZ BONAFE, JAUME. Los olvidados. [en línea]
<<http://www.agustin.delaherran.com/textos/losolvidados.pdf>> [consulta: 21 noviembre 2007]

2.3.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN

El concepto educación etimológicamente tiene dos acepciones que provienen de los verbos latinos, educare y educere, el primero guarda relación con criar, alimentar, instruir y el segundo tiene un sentido opuesto, pues se relaciona con sacar fuera, extraer. Determinar qué se enseña y lo que se espera sea aprendido es funcional al momento histórico en que la educación se desarrolla.

Existen diversas definiciones con respecto a lo que es la educación y en ellas se evidencia cual es el rol que asume esta, los que transitan desde la reproducción hasta la transformación de las sociedades. Para este estudio, se ha optado por el concepto acuñado por Manganiello: “La educación es el proceso interior de formación del hombre realizado por la acción consciente y creadora del sujeto que se educa y bajo la influencia exterior o el estímulo del medio socio cultural con el que se relaciona”¹⁵

¹⁵ MANGANIELLO, E. 1980. Introducción a las Ciencias de la Educación. Argentina, Librería del Colegio. P 26. Se cree que esta definición es la más cercana con la compartida por las autoras, una de las objeciones que se realiza a esta definición “es la invisibilización de las mujeres”, esto porque el lenguaje construye realidad y si bien se ha de respetar al autor, se hace necesario evidenciar que al mencionar sólo a los hombre se olvida de la mitad de la humanidad.

El optar por una definición de educación, evidencia el posicionamiento con respecto a su rol y lo considerado importante dentro de ella, por ejemplo, la anterior posiciona como primordial lo construido por quienes están viviendo el proceso, ya que muchas de las otras definiciones se centran en la transmisión de la información. Esta definición se enriquece al momento de aunarla a la visión de Paulo Freire sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, él dice “que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de construcción.”¹⁶

Además evidencia la importancia del medio socio cultural y no cualquier medio, o el medio hegemónico, sino que, el medio socio cultural con el que se relaciona y eso lleva a valorizar el entorno inmediato. Con ello se reconoce a las familias y las identidades, de cada uno y una de las personas que son parte de la comunidad de aprendizaje.

La educación desempeña diversas funciones, las que son seleccionadas dependiendo de la perspectiva que de ella se asuma y del momento histórico, estas funciones dependen además de la filosofía a la que se adscriba.

¹⁶ FREIRE, PAULO. 2002. Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina. P. 241

Para poder proseguir con esta información se hace necesario distinguir entre educación formal, informal y no formal, en este caso se hablará con respecto a la educación formal. Esta dice relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro de instituciones educativas construidas para ello. La educación formal se encuentra dividida en diferentes niveles, en el caso de Chile son prebásica, básica, media y superior. Cada nivel posee objetivos y contenidos que se espera sean tratados en cada etapa los que son reglados en el caso de la educación parvularia por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

2.3.2. CORRIENTES FILOSÓFICAS.

Aquello que es enseñado y la manera en que se enseña en espacios educativos formales, tiene una directa relación con las opciones que se asumen con respecto a la corriente filosófica subyacente a estas decisiones.

Con respecto a lo anterior se hace necesario mencionar que la corriente seguida por las autoras guarda estrecha relación con autores como Dewey, Freire y autoras como Fraser, quien si bien no se dedica a la filosofía educativa, al ver la educación como política clarifica la forma en que las relaciones sociales debiesen guiarse por una idea de justicia que permita el reconocimiento y la redistribución.

La idea de educación como poder no es nueva. Ante esto cabe destacar que el conocimiento como el poder es amoral y consiste en enseñar a pensar, a razonar.

Lo anterior puede ser expresado de otros modos, como por ejemplo “el conocimiento es política” ya que se refiere a las relaciones que se establecen dentro de los espacios sociales.

Volviendo al tema de las opciones que se pueden asumir en educación, se debe mencionar que prevalecen a lo menos cuatro corrientes filosóficas educativas, estas ideas se basan en lo mencionado por Theodore Brameld en “La educación como poder”, estas son:

Esencialismo, que es la filosofía educativa interesada principalmente en la conservación de la cultura. Esta puede entenderse mejor si se comprende que busca responder ¿qué es lo más esencial? A lo que se responde, los valores que se han mantenido y por lo mismo han demostrado ser la mejor guía para las prácticas educativas.

Las materias que son más valoradas son aquellas que se han desarrollado en la historia como por ejemplo lenguaje, ciencia, matemática y gramática.

Perennealismo, que concentra su atención en el tipo de dirección educativa proporcionado por el pensamiento clásico de la antigua Grecia y de la Europa medieval. Una razón que puede explicar esto, es que “el problema estriba en que la mayoría de la gente no sabe ni actuar, ni pensar en forma experimental al resolver problemas humanos. Simplemente, regresan a la superstición, al dogma, a la autoridad preestablecida, a todos los tipos de soluciones dudosas,

en vez de adoptar el único medio que asegura el autentico progreso. Este medio es el de ensayar las ideas lenta, cuidadosamente en el laboratorio de la cultura”¹⁷

Progresismo, que es la filosofía de la educación liberal, experimental. Este dice relación con una postura de creer en un mejoramiento gradual de los grupos humanos. “El progresista dice que el progreso siempre es posible...Podemos experimentar nuevas maneras de afrontar viejas dificultades y avanzar gradualmente, conforme vayamos teniendo éxito con aquellas. Entendemos que, en el fondo, esto es el progresismo como teoría de la educación.”¹⁸

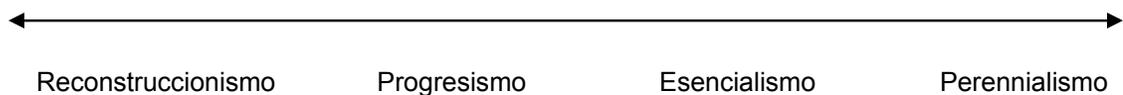
Reconstruccionismo, que cree que la crisis contemporánea sólo puede atacarse con eficacia por medio de un sistema educativo y un programa de acción radicales. Por lo anterior, el reconstruccionismo debe procurar eliminar muchos precedentes¹⁹ Esta corriente cree que es necesario enseñar y ayudar a que los y las estudiantes desarrollen habilidades sociales que les permitan ver y analizar la sociedad en la que se vive y tener las herramientas para cambiarla.

¹⁷ BRAMELD, THEODORE. 1967 La educación como poder. México, Editorial F. Trillas S.A. P. 43

¹⁸ Ibíd. 17. Pág. 43

¹⁹ Ibíd. 17. Pág. 44

El autor para mejorar la comprensión de lo anterior utiliza un esquema, en el cual genera un continuo. Porque estas corrientes filosóficas no son ideas completamente separadas, sino que se influyen mutuamente. Lo que todas tienen en común es que tienen fines, los que a su vez son muy diferentes. El reconstruccionismo, corriente filosófica por la que se ha optado, tiene como fin el generar “una civilización mundial.”²⁰



Esta visión sobre la educación es seguida por autores como Paulo Freire, quienes realizan aportes desde una perspectiva democrática, lo que requiere de relaciones dialógicas y basadas en el respeto, para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza - aprendizaje, que basado en un contexto permita generar aprendizajes significativos.

²⁰ Ibíd. 17. Pág. 53

Siguiendo al mismo autor se pueden dar diferentes luces con respecto a la construcción que de sí mismas pueden elaborar las personas que trabajan en educación como sujetas docentes, por ejemplo no es azaroso que uno de sus libros tenga como título “Profesora sim, tia nao” lo cual guarda una estrecha relación con la profesionalización de las educadoras de infancia y la visión que de ellas se construye.

Asumir una visión reconstruccionista de la educación es a la vez una invitación y una exigencia a las sujetas y sujetos docentes, quienes deben realizar una constante reflexión de su accionar y luchar por entregar una formación democrática y contextualizada. Lo que exige una ética y rigor que se traslada al accionar, ya que se enseña desde el encuentro en la vida.

2.3.3. LA ESCUELA DEL SUJETO.

Desde diversas áreas de las ciencias sociales y humanas se han analizado los espacios educativos y se han realizado diversos cuestionamientos y propuestas, como por ejemplo el concepto de la Escuela del Sujeto que postula el sociólogo francés Alain Touraine. Esta escuela nace como respuesta a la Educación Clásica, en la que las personas son socializadas para poder insertarse a una sociedad y a una economía determinada, sin favorecer un desarrollo de cada persona, sino que les enseñaba a adaptarse a lo establecido y ser serviles al sistema económico y social, elaboración que ha sido construida dentro de su libro “¿Podremos vivir Juntos?”.

Según Touraine, la Educación clásica se basa en tres principios básicos, estos son los siguientes:

- *“Elevar al niño al mundo superior de la razón y el conocimiento”.*

(Nótese el uso exclusivo de la palabra niño, ya que en un comienzo la educación estaba dirigida a los niños, por otra parte, las niñas tenían una educación que les permitía desempeñarse en las labores domésticas,

por lo tanto, era una educación que las relegaba de la vida pública, esto es, las mantenía alejadas de la toma de decisiones y de la participación en las distintas esferas de la sociedad).

- *“Afirmar el valor universal de la cultura”*. La educación era tanto moral como intelectual. La educación clásica buscaba transmitir el sentido de la verdad, el bien, lo bello, es decir, mostraba los modelos de sabiduría. La educación se entendía como la exaltación de lo hegemónico.

- *“Liberación de la tradición y ascenso hacia los valores, lo que estaba estrechamente ligado a la jerarquía social”*. La educación en sus comienzos estaba destinada a aquellas clases sociales superiores, lo cual perpetuaba la mantención de los conocimientos en elites económicas y sociales.

En oposición a esta concepción de la educación, Touraine define que la Escuela del Sujeto está orientada hacia:

- “*La libertad del sujeto personal*”. Esto es, que la escuela debe formar y fortalecer la libertad del sujeto, a través del reconocimiento de la existencia de demandas individuales y colectivas.

- “*La comunicación intercultural*”. Es decir, debe atribuir una importancia central a la diversidad, tanto histórica como cultural y también el reconocimiento del Otro. Es esta la escuela que debe sentar las bases de la educación para la paz, en la que la tolerancia y el reconocimiento permitan entender y dar cabida a una sociedad intercultural, en que todos y todas sean personas dialogantes y participativas en la construcción de la sociedad en la que se desenvuelven.

- “*La gestión democrática de la sociedad y sus cambios*”. Con esto se entiende, la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades, por lo tanto la escuela debe tomar un papel activo en la democratización, teniendo en cuenta las condiciones particulares en que los y las diferentes niñas y niños se ven confrontados a los mismos instrumentos y problemas. La escuela debe ser partícipe de los cambios que se generan en la sociedad, de tal manera que debe responder a

dichos cambios a través de la educación que apunte a la heterogeneidad y la diversidad.

La escuela del sujeto, tal como vemos en la obra de Touraine *¿Podremos vivir juntos?*²¹, debe alejarse de la concepción que se tiene de ella, como agente socializador de niños y niñas, dando paso a una escuela que permita el manejo de instrumentos y el desarrollo de la expresión y la formación de la personalidad.

Para Touraine, la educación, específicamente la escuela, no debe socializar con la finalidad de perpetuar las mismas normas, conductas y valores, sino que debe permitir que los sujetos que son objeto de la socialización, sean capaces de tener incidencia en dicho proceso.

La Escuela del Sujeto necesita de una educación democrática, la cual posibilite: “el que los individuos puedan pensar y comportarse de forma autónoma, racional, creativa y solidaria; es decir, es ese tipo de educación que ofrece a los individuos los conocimientos y las competencias necesarias para juzgar por sí mismos, construir su proyecto de vida y gestionar su realización

²¹ TOURAINE, ALAIN. 1997. *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

junto con los proyectos de los demás. Dicho todavía de otra manera, la educación democrática es aquella que permite a los individuos una vida que no está determinada por sus condiciones de origen, que no está atada a los modelos de interpretación heredados y que no esté limitada a la compañía de aquellos con quienes se nació y creció “²²

A modo de síntesis se hace necesario mencionar que, el compromiso social de la pedagogía se ha ido incluyendo desde diversas corrientes que han emergido en diferentes países, uno de los primeros emergió en Estados Unidos junto a J. Dewey, quien argumentó que “la democracia, más allá de un método de gobierno, constituía el compromiso participativo de la construcción de los valores que regulan la convivencia humana”²³.

Las relaciones que se dan al interior de los espacios de educación formal sea cual sea el grupo etario al que se aboque puede ser analizado desde las relaciones de poder como lo plantea Foucault (1979) ya que, asumir la relación entre educación y política exige tener una mirada más profunda de las interacciones que se dan dentro de los espacios educativos.

²² [en línea] <http://www.revistapaxis.cl/ediciones/numero3/terren_praxis_3.htm> [consulta: octubre 2007]

²³ MARTÍNEZ BONAFE, JAUME. Los olvidados. [en línea] <<http://www.agustin.delaherran.com/textos/losolvidados.pdf>> [consulta: 21 noviembre 2007]

El posicionamiento que han adoptado las autoras es que “la educación es política” como menciona constantemente Freire y que para que ella se desarrolle, requiere de educadores y educadoras progresistas, lo que evidencia la opción democrática de esta idea de formación.

Es importante mencionar además que la identificación con la corriente filosófica llamada reconstruccionismo y sus ideas de cambio social dicen relación con un proyecto feminista que permita abrir y construir espacios de equidad desde la más temprana edad.

2.3.4. EDUCACIÓN Y CURRÍCULUM

Uno de los ejes en torno a los cuales se organizan las propuestas educativas es el currículum. Es importante abordar este concepto, porque es en él donde se concretizan una serie de principios ideológicos y pedagógicos.²⁴ Es por esto que para realizar un análisis sobre temáticas educacionales es importante tener presente este concepto.

Existen varios tipos de currículo, en este trabajo nos referiremos a tres de ellos: explícito, nulo y oculto, poniendo mayor énfasis en este último.

Por currículum explícito entenderemos a aquel que “está constituido por todo aquello que la escuela ofrece a través de ciertos propósitos explícitos y públicos, él está representado por el programa de estudios en donde una serie de asignaturas que deben ser enseñadas son establecidas”²⁵ este currículum fija los contenidos a ser enseñados, los objetivos del proceso educativo, los tiempos, metodologías y evaluaciones. Para los temas abordados en este

²⁴ COLL, CÉSAR. Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Editorial Paidós. Pág. 21.

²⁵ SILVA, MANUEL. 1984. Conceptos y orientaciones del currículum. Revista Presencia (1):24.

trabajo, el curriculum explícito se corresponde con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, elaboradas por el Ministerio de Educación.

Si el curriculum explícito enuncia cuales serán los contenidos a tratar, por contraposición el currículum nulo se conforma por todo aquello que no será enseñado, todos los saberes y conocimientos que no tienen cabida en un determinado espacio educativo. Según Eisner, este tipo de curriculum tiene dos dimensiones una relacionada a los contenidos que no se enseñan y la otra se vincula con los procesos intelectuales que no se desarrollan.

Es importante tener conciencia de que la elaboración de cualquier propuesta curricular se enfrenta a la toma de decisiones sobre estos asuntos, es decir, qué enseñar, cómo, cuándo, qué se quiere desarrollar con esto, la promoción de qué competencias se desea realizar. Estas decisiones están insertas en un entramado político, y se encuentran en directa relación con la visión de sociedad que se quiera construir o reproducir.

El curriculum oculto, hace referencia a todo aquello que se transmite de manera implícita, como por ejemplo modos de relacionarse, valoración de los géneros, representación de las etnias, etc. “al interior de la escuela hay un

sistema de roles, de expectativas, de funciones, cuya internalización y ejercicio por parte de los alumnos conllevan efectos de larga duración”²⁶

Es relevante tener en cuenta este curriculum al momento de realizar un análisis educativo, pues “el curriculum oculto puede ser entendido como un sistema de mensajes implícitos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajos los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas.”²⁷ Respecto de lo anterior estudios recientes dan cuenta de que desde una perspectiva de género, el curriculum oculto “en las prácticas escolares y fundamentalmente en el ámbito de la sala de clases, parecieran persistir los estereotipos de género que perpetúan la desigualdad...la presencia de códigos que omiten lo femenino en el genérico masculino para nombrar a niños y niñas, en las alocuciones y las instrucciones

²⁶ Op. Cit 23.

²⁷ GUERRERO CAVIEDES, ELIZABETH “et al”. 2006. Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Coedición de Hexagrama Consultoras, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO- Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos- IESCO- Universidad Central de Bogotá. Pág. 3

en el aula...en algunos casos el estereotipo deja de ser implícito, para proponer abiertamente una mayor valoración masculina.”²⁸

Estos análisis deben ser considerados desde una educación intercultural, pues el lenguaje, los modos de dirigirse al estudiantado, las relaciones con las otras personas de la institución, entregan mensajes sobre los modos de relación y las valoraciones de las diversidades, omitir a algún grupo, como a las mujeres, por ejemplo en el uso de un lenguaje sexista o en su invisibilización a los aportes de la humanidad, contribuye al no reconocimiento de estos grupos, lo que genera relaciones injustas.

Como ejemplo de lo anterior a continuación se profundizará en las relaciones entre género y educación.

²⁸ Op. Cit 27

2.3.5. EQUIDAD DE GÉNERO. “La Desigualdad Olvidada: Género y Educación en Chile”

Dentro de la multiplicidad de diversidades que se encuentran en las aulas, es posible mencionar la diversidad de género por ser una constante dentro de todo tipo de instituciones. Este apartado permite ejemplificar las desigualdades que se desarrollan al interior de espacios educativos.

Investigaciones recientes han dado cuenta de la situación actual de algunos países latinoamericanos, respecto a las relaciones entre los géneros, lo que muestra una visión amplia con respecto a este tema, teniendo como finalidad “Identificar los nudos de desigualdad de género en la educación actual, y su relación con otras dimensiones de la desigualdad, como la socio-económica, la étnica y la geográfica”²⁹

En el caso específico de Chile se realizó una investigación durante los años 2004-2005, desde la cual se obtiene el nombre de este título “La Desigualdad Olvidada: Género y Educación en Chile”.

²⁹ Op. Cit 27

A lo largo del artículo generado a partir de la investigación realizada, se dan a conocer dos tipos de hechos. El primero es que “en los indicadores de acceso a la educación tales como escolaridad, alfabetización, matrícula, egreso o aprobación, las mujeres han seguido ganando terreno(...) y han alcanzado iguales o aún mejores niveles que los hombres, salvo en ciertos espacios acotados(...) El segundo tipo de hechos se refiere al papel de la escuela en socialización de género(...) la escuela continúa reproduciendo estereotipos y pautas de comportamiento que podemos considerar “tradicionales” respecto del papel, atributos y jerarquía social de mujeres y hombres”³⁰. Para las autoras, solo al correlacionar ambos hechos se puede explicar las desigualdades que ocurren en la vida adulta de las mujeres que han adquirido ciertos modos de comportamiento alejados del uso del poder.

Al comenzar la década de los noventa, junto a la recuperación de la democracia se desarrolla una reforma al sistema educativo, la que tiene como objetivos principales la calidad y la equidad. Con respecto a las políticas que apuntaban al desarrollo de una equidad de género, estas son emanadas desde el SERNAM, institución que también fue generada a comienzos de los noventa,

³⁰ Ibid. 27. Pág. 99

la que en alianza con el Ministerio de Educación buscaban llevar a cabo iniciativas pro igualdad.

En la actualidad –señalan las autoras- “se advierte en el país -o más precisamente en actores del gobierno vinculados a la educación- una complacencia en el sentido de considerar que ya estaría lograda la equidad de género en este sector”³¹, basándose para esto en estadísticas que dicen relación con el acceso y permanencia en el sistema educativo más que en los contenidos que en él se entregan.

Las cifras en las que se basa la ilusión de la igualdad son las que nos muestran que por ejemplo “la brecha de analfabetismo están casi igualadas para ambos sexos (de acuerdo al censo del año 2002 un 5,2% de mujeres y un 5,6% de los hombres mayores de 10 años eran analfabetos), mientras que hombres y mujeres presentan casi la misma cantidad de años promedio de estudios (10,3 y 10,0 respectivamente)(...)”³² con respecto a las tasas de matrículas en el sistema son un poco menos de la mitad las mujeres, “junto con ello las mujeres presentan mayores tasas de graduación, presentando también mayores porcentajes de aprobación y menores de abandono que los

³¹ Ibíd. 27. Pág. 100

³² Ibíd. 27. Pág. 110

hombres”³³ Los datos entregados, podrían llevar a confusión, ya que su interpretación reflejaría que como sociedad hemos avanzado en el tema de la paridad. Pero al realizar un análisis comparado de datos, es posible observar como esas conclusiones varían, por ejemplo con respecto al último dato, “según la Encuesta de Caracterización Socio-Económica- CASEN- 2003³⁴, las tres principales razones declaradas por los hombres para no asistir a la escuela son: trabajar o buscar trabajo (20,4%) no les interesa (19%) dificultad económica (18,7%). Para las mujeres, las tres primeras razones son: la maternidad (25%), embarazo (12,7%) y dificultades económicas (11,4%)”³⁵ Lo anterior evidencia como los roles asignados a hombres y mujeres de manera tradicional, persisten dentro de la sociedad, en la cual los varones son considerados proveedores y las mujeres reproductoras.

Para explicar las diferencias que persisten entre los géneros distintas autoras proponen al menos dos hipótesis. Las que dicen relación con los roles asignados socialmente a niños y niñas y las que se relacionan con las expectativas que de ellos y ellas se tienen a futuro. Expectativas que son

³³ Ibíd. 27. Pág. 111

³⁴ MIDEPLAN, Gobierno de Chile. 2004, [en línea] <<http://www.mideplan.cl>> [consulta: octubre 2007]

³⁵ Ibíd. 27. Pág. 112

entregadas a través del currículo oculto³⁶, lo que se evidencia por ejemplo con el uso del masculino genérico, a través de lo cual se invisibiliza la presencia de mujeres en la sala de clases.

A partir de la indagación realizada por las autoras de la investigación, se llegó a la conclusión de que “es posible decir que las estadísticas confirman importantes avances en la “distribución” del acceso a la educación escolar, incluyendo alfabetismo y escolaridad, así como el ingreso, permanencia y egreso del sistema. Las diferencias (por ejemplo, los rendimientos diferenciados en lenguaje y matemáticas y las causas diferenciadas de deserción escolar) no se han considerado relevantes o bien se esconden en segmentos socio-económicos, étnicos o geográficos donde la comparación por sexo no es posible con los sistemas de registro disponibles en el país”³⁷

Lo que lleva a la conclusión de que “las diferencias de rendimiento por sexo y las interrogantes que suscitan no son consideradas como importantes por el

³⁶ Currículo Oculto: Un sistema de mensajes implícitos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas. (Jackson citado por Atable 1993:19) Pág. 126

³⁷ Ibíd. 27. Pág. 139

Ministerio de Educación, donde se privilegia la discusión en torno a las diferencias socio-económicas. Las brechas entre ricos y pobres y las diferencias entre los/as alumnos/as de establecimientos particulares y municipales monopolizan la discusión, obviando otras desigualdades³⁸ y otros modos de tratar las diferencias.

³⁸ *Ibíd.* 27. Pág. 114

2.4. CONCEPTO DE CULTURA

Para comprender la influencia exterior o el estímulo del medio socio cultural que es parte del concepto de educación adoptado por la presente investigación, se hace necesario generar consenso sobre, qué se entenderá por cultura. Para ello se debe mencionar que este concepto al igual que el concepto de educación ha sido muchas veces definido desde diversas áreas del conocimiento y posicionándose desde diferentes corrientes filosóficas, de todas esas definiciones se ha optado por la expuesta por Néstor García Canclini. Este autor dice que “la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación de la vida social”³⁹

Estos procesos de producción, circulación y consumo de la significación están vinculados con las relaciones de poder que se dan al interior de la vida en

³⁹ GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. 2004. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Barcelona, Editorial Gedisa, S.A. Pág. 34

sociedad, porque no todos los grupos de personas tienen los mismos medios o posibilidades de modificar estas simbolizaciones.

Para poder comprender más a cabalidad lo que se entiende por cultura el autor plantea la necesidad de contar con una definición socio semiótica la que consta de varias vertientes, entre estas, son cuatro las que se destacan.

1. La que ve “la cultura como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad”⁴⁰.

Dicho de esa manera esta vertiente no presenta grandes diferencias con los planteamientos sobre cultura que surgieron desde la antropología desde principios del S. XIX, pero esto se enriquece al momento de comprender “la cultura como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad.”⁴¹

La identidad no se desarrolla en un espacio social, sino que se desarrolla en circuitos globales, lo que complejiza cada vez este mundo simbólico. Lo anterior lleva a indagar en las relaciones, diálogos u hostilidades que se pueden dar en las interacciones.

⁴⁰ *Ibíd.* 38. Pág. 35

⁴¹ *Ibíd.* 38. Pág. 35

2. La que ve “la cultura como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad.”⁴²

Lo que lleva a comprender que cultura no dice relación sólo con las artes, las formas de construcción o artefactos tradicionales de un espacio determinado, sino que con lo cotidiano, ya que todo aquello que realizamos es parte de procesos de significación.

Este análisis de que “todas las prácticas sociales contienen una dimensión cultural, pero no todo en esas prácticas sociales es cultura“, se volvió más consistente gracias a las investigaciones de Pierre Bourdieu en las que se evidenció de modo más claro cómo se organizan las diferencias en espacios sociales.

3. “La cultura como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía, o sea de configuración de la cultura política, y también de la legitimidad”⁴³

⁴² Ibíd. 38. Pág. 36

⁴³ Ibíd. 38. Pág. 37

Aquí cobran mayor fuerza la lucha contra el poder, lo simbólico, su adquisición y sus modos de organización, se relacionan con los modos de autodefinición y como se percibe y se valoriza a otros y otras.

4. La última es la que ve la cultura como “una dramatización eufemizada de los conflictos sociales, como un teatro o representación”⁴⁴

Lo anterior en cuanto a la conformación del consenso y de la hegemonía, se refiere a las luchas del poder, esto de manera disimulada o encubiertas.

Las vertientes se encuentran ligadas entre sí y permiten llegar a generar una noción de cultura más acabada, el que sean cuatro, aleja la presunción de paradigmas y dicotomías. Es decir, permite usar el concepto como un elemento heurístico utilizable al momento de pensar, observar y vivir en las diferencias.

Lo anterior invita a otro posicionamiento dentro del sistema de estudios, cambiar desde la cultura, al objeto de estudio de lo cultural como “el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea

⁴⁴ Ibíd. 38. Pág. 38

las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y actores que se abren a lo posible.”⁴⁵

Lo antes descrito tiene una gran connotación política, entendiendo esta no de manera de apoyo a un partido, sino que se refiere a los modos optados por actores y actoras sociales en los espacios de encuentro con la otredad.

Estos conceptos de la cultura y lo cultural permiten volver a mirar lo que sucede en espacios sociales, entre ellos, los jardines de infancia, como lugares de encuentro entre diversidades en los que existen diversas formas de relación, de apropiación de lo simbólico y de consumo de significaciones, en donde las respuestas a estas diversidades pueden ser variadas.

⁴⁵ Ibíd. 36. Pág. 40

2.4.1. CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD

Como nos relacionamos con la otredad, con las diferencias, ha sido visto desde diferentes perspectivas, estos enfoques se ven reflejados en el ámbito educativo. Fidel Tubino plantea claramente las diferencias entre estos, dentro de sus documentos es posible apreciar lineamientos que emergen desde las ideas de Nancy Fraser sobre todo en sus conceptos de reconocimiento y redistribución.

1. Enfoque Monocultural:

Este enfoque no valora la diferencia. El lenguaje y las costumbres de los grupos minoritarios, aunque muchas veces en realidad no lo sean. Desde esta perspectiva las diferencias son consideradas trabas para la incorporación a los procesos de modernización del país donde viven, problemas que deben ser solucionados.

De manera simple, se les cataloga como “deficientes”, y es por ello que deben ser ayudados a superar su “bajo nivel cultural”; en otras palabras, deben avanzar hasta llegar a ser como la cultura de la clase dominante.

2. Enfoque Multicultural:

En este nivel se entiende la diferencia y se incorpora, pues se tiene plena conciencia de su emergencia. La idea es enseñar ambas culturas, pero prevalece una jerarquía. Se visualiza el concepto de cultura como algo cerrado y estático, es decir se pierde el valor de la relación entre ambas culturas.

El multiculturalismo surgió en Estados Unidos en la década de los setenta, desde las luchas por el reconocimiento de diversos grupos tales como grupos antirracistas y anti-discriminatorios.

Estas demandas se incorporaron, pero la forma en que lo hicieron dice relación con leyes de cuotas y en un sentido, una discriminación positiva, lo cual no cambia las situaciones que generan la discriminación y la asimetría en el uso y la posesión del poder, sino que son más bien acciones reparatorias.

“Las políticas públicas multiculturales son políticas públicas que- inspiradas en el ideal ilustrado de la tolerancia como virtud pública- buscan viabilizar el principio de la igualdad y el principio de la diferencia del liberalismo político ☀(...)

es una legislación anti-discriminatoria que busca generar a corto plazo y

de manera transitoria tolerancia y equidad de oportunidades para las minorías excluidas”⁴⁶

Un ejemplo de estas políticas es la Educación Intercultural Bilingüe financiada por el Banco Mundial, la que se lleva a cabo en nuestro país en las zonas norte y sur, considerando solo tres etnias: Aymará, Atacameña y Mapuche.

Una de las mayores críticas que se realizan con respecto a estas políticas y a su desarrollo en educación es que son tutelares, generan dependencia y además dicen relación con una visión de las diversidades desde la cual hay una tolerancia de estos otros y otras diferentes en los espacios sociales, más que un reconocimiento de ellos y ellas.

Como respuesta a estos enfoques, que no solucionan problemas de exclusión y discriminación, surge en América Latina una propuesta con respecto

⁴⁶ TUBINO ARIAS- SCHREIBER, FIDEL. Interculturalizando el multiculturalismo. [en línea] <<http://www.pgr.mpf.gov.br/pgr/6camara/seminarios/>> [consulta: septiembre 2007]

☼ Principio de la diferencia del liberalismo político: La legislación de los estados democráticos se deben encontrar en concordancia a dos principios, el de igualdad y el de diferencia, este dice que se debe legislar a favor de los desfavorecidos.

a otro modo de relación entre las diferencias basado en el diálogo y la negociación entre las partes. A esta perspectiva, se le llama interculturalidad.

3. Enfoque Intercultural:

Desde él, la diversidad se reconoce como un derecho, es legitimada y enriquecedora. Este posicionamiento no genera jerarquías, como sucede con los enfoques anteriores. Se visualiza a la cultura como un proceso dinámico en donde se pueden construir relaciones de reciprocidad en donde todos y todas resulten beneficiados de un poder que permita una producción, circulación y consumo de la significación de modo equitativo.

Es sabido que en la realidad existe una amplia gama de identidades; entre las más notables presentes en nuestro país se encuentran las culturales, que hacen referencia esencialmente a etnia e inmigrantes.

Para comenzar a comprender la relación que se puede establecer entre educación e interculturalidad, se requiere primero hacer alusión a la multiculturalidad como fenómeno descriptivo. Esto se hace necesario pues es evidente que al interior de la sociedad chilena existen múltiples diversidades.

Esta sociedad diversa, en todos sus sentidos, plantea desafíos de índole cultural-educacional, y en definitiva, desafíos políticos.

Chile se ha fundado bajo la imagen del Estado-Nación, el que se presenta como homogéneo no sólo en cuanto a sus manifestaciones culturales, sino también en sus políticas, incluyendo la dimensión educativa. Esto se contradice con lo que se observa al interior de la sociedad chilena, la que se podría designar, en términos de Kymlicka, como un Estado multinacional y poliétnico. Según este autor “la mayoría de los países del mundo son multinacionales y poliétnicos, sin embargo muy pocos países están preparados para admitirlo”⁴⁷ y al no encontrarse preparados para hacerlo no se encuentran preparados para establecer estas relaciones dialógicas.

Siguiendo a Kymlicka se puede hablar de dos modelos de diversidad cultural, el primero de ellos se deriva de la “incorporación de culturas que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas en un Estado mayor”⁴⁸, estas son las denominadas minorías nacionales; el otro

⁴⁷ KYMLICKA, WILL. 1996. Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Barcelona, Editorial Paidós. Pág. 25.

⁴⁸ *Ibíd.* 45. Pág. 26

modelo de diversidad cultural planteado por Kymlicka proviene de la inmigración de personas y familias, denominados grupos étnicos.

Debido a la presencia en el territorio nacional de pueblos originarios y del creciente fenómeno migratorio, es que se puede afirmar que Chile es un país multinacional y poliétnico y abandonar la visión de nación homogénea. “El culto al Estado nación conocido como la doctrina de la soberanía ha creado el mito de la fundación de cada estado, instalando un grupo étnico o cultural en el status de nación”⁴⁹. El estado-nación se convierte así en una falacia, como afirma Tubino, en una comunidad imaginada. Este autor plantea que “los estados nacionales deben pluralizarse, es decir, pasar a una descentralización administrativa, económica, política y cultural del estado homogéneo de la modernidad y aceptar los derechos a la diferencia y a la igualdad”⁵⁰.

Sin embargo, desde el liberalismo y bajo la concepción de Chile como Estado-Nación, la idea de derechos universales surge como principio de igualdad para todos y todas, en donde se invisibilizan diferencias y se apela al trato igualitario, sin importar origen y/o particularidades. Esta idea de no

⁴⁹ CASTRO, MILKA. 2004. Los desafíos de la Interculturalidad. Santiago, Ediciones LOM. Pág. 133

⁵⁰ TUBINO ARIAS- SCHREIBER, FIDEL. Interculturalizando el multiculturalismo. [en línea] <<http://www.pgr.mpf.gov.br/pgr/6camara/seminarios/>> [consulta: septiembre 2007]

discriminación, acompañada de una tolerancia donde las minorías pueden autodirigirse mientras no interfieran en la cultura mayoritaria, no atenten contra las formas de vida de éstos y no hagan uso de espacios públicos, bajo la premisa que estarían interfiriendo en sus campos de acción, conlleva a una mayor exclusión que sólo reconoce la inferioridad y la no pertenencia a la sociedad, en desmedro del diálogo entre grupos culturalmente diversos, tal como ha sucedido con las minorías étnicas y sexuales del país.

Esta idea de reconocimiento sólo tiene como destino la invisibilización de toda forma de vida ajena a la hegemónica, reduciendo sus espacios únicamente al ámbito privado, lo que niega la posibilidad de ser reconocido por los otros y otras, y por ende, de revalidar su identidad dentro de la sociedad.

Como se señala anteriormente, esta situación va en férrea contradicción con el escenario cultural, puesto que se ha advertido que el país no posee una única identidad en este sentido.

En definitiva, el término multiculturalismo, tal como se ha entendido en las sociedades, sólo se refiere a reconocer que existen diversas culturas, previendo la tolerancia, entendida en términos de Sassier, como el “soportar” lo que no es

como uno o una. Bajo la perspectiva liberal, los derechos y deberes supuestamente universales, están cargados con la cultura hegemónica, y además otorgan un pseudo reconocimiento, a los que considera diferentes, al mencionarles sólo como existentes, pero que pese a las diferencias, deben actuar en función de tales leyes universales.

En el territorio co-existen diferentes grupos humanos, los que tienen distintas tradiciones culturales. Las diversidades se influyen mutuamente durante la convivencia en los espacios públicos, por ejemplo, en la escuela y los jardines de infancia. En estos lugares se produce un encuentro de diversidades desde la más general, la diversidad de género, niñas y niños, profesores y profesoras, quienes se relacionan y comparten algunas características afines; otra diversidad es la étnica, ya sea Mapuche, Rapa-Rui, Aymará, etc.; y las diversidades nacionales, como la peruana, boliviana, colombiana, entre otras, las cuales se deben al flujo migratorio que se ha desarrollado con mayor énfasis en las últimas décadas.

Se puede decir que en el país se vivencia una situación pluricultural, a la que se llama descriptivamente multiculturalidad, es decir, una yuxtaposición de culturas y mezcla de distintos elementos culturales. La situación a nivel

del sistema educativo en Chile, evidencia claramente la idea de multiculturalismo, ya que se reconoce que existen diferencias culturales entre las y los individuos que se encuentran ahí, pero no se permite avanzar más allá de la exposición de las diferentes culturas.

Por esto la Interculturalidad, no debe ser vista como un fenómeno meramente descriptivo, sino como un principio normativo y que debe asumir la situación de diversidad positivamente, es decir, debe ser el principio que dirija la vivencia personal en el plano individual y social, lo que constituye un desafío para la educación, especialmente ahora que el mundo se ha tornado cada vez más multicultural y en donde no se puede evitar la relación entre las diversas culturas, ya sea excluyendo a algunas y fortaleciendo a otras.

La interculturalidad, como anteriormente se decía, debe actuar a nivel individual, generando en cada uno y una de las personas la actitud de que en sí mismo dialoguen y se hagan prácticas las diversas influencias culturales a las que se están expuestos y expuestas, aunque esto muchas veces no es fácil de conciliar, considerando la naturaleza a veces contradictoria de estas influencias.

En un contexto Intercultural, la persona puede reconocer conscientemente las diversas influencias, las puede valorar y acrisolar durante su experiencia de vida. Por lo tanto la educación se debe proponer no sólo ser el espacio de encuentro entre las diferencias, sino que debe permitir que las personas desarrollen la actitud necesaria para poder ver como actúan en su persona las diferencias culturales con las cuales está en contacto permanente, por el hecho de ser parte de un sistema educativo.

A nivel social, la interculturalidad es el principio rector que permite construir procesos sociales en la base del derecho a la diversidad, de generar relaciones dialógicas y equitativas entre todas y todos los miembros de la sociedad, lo que lleva a la lucha contra las distintas formas de discriminación y desigualdad social.

Es además, por esto, que la Interculturalidad permite el establecimiento de una sociedad democrática, en la que las diversidades culturales deben acercarse, encontrarse, conocerse y comprenderse, lo que debe hacer que la sociedad tenga un proyecto a largo plazo, en que las relaciones sean justas y simétricas, para que cada cultura pueda gozar de garantías y derechos que les

permitan un desarrollo equitativo a la cultura hegemónica. Es por eso que la Interculturalidad debe erigirse desde la educación, ya que a medida que se trabaje por una transculturación, (entendida esta como una apropiación de otras formas de vida sin perder la propia), estaremos en presencia de un fenómeno que establece una relación entre dos o más culturas.

Pero esta transculturación debe ser una integración ya que lo que se busca es una aceptación de los elementos externos sin perder los propios, sin caer en la asimilación en la que se adoptan los elementos externos, pero se eliminan los elementos propios por lo que el grupo cultural es absorbido por la cultura dominante.

Para Fidel Tubino, la construcción de una Educación Intercultural se cimienta en ejes, uno de los cuales es que la escuela debe ofrecer a todos y todas, la oportunidad de enfrentar situaciones diversas, por lo tanto debe ser flexible y diversificada, de manera de poder adecuarla a los distintos contextos multiculturales presentes en el territorio y en el aula. Es importante pensar la Educación Intercultural para todos y todas, pero esta educación no debe ser la misma para todos y todas, la idea de la flexibilización es muy importante para

lograr esto, ya que no todos los contextos son iguales, por ejemplo, en nuestro país, el sistema educativo recibe inmigración peruana y boliviana mayoritariamente en regiones fronterizas con aquellos países, a diferencia de las regiones extremas del sur de Chile, por tanto el contexto multicultural de estas regiones no es similar. Se requiere un tratamiento específico para cada realidad.

Otro eje importante para una Educación Intercultural es el tratamiento que debe otorgarse al currículo intercultural. El currículo no debe ser uno y único para todos los contextos, es por eso la idea de que debe ser abierto, flexible, diversificado e integrador, de manera de que a través de este se puedan trabajar variados aspectos de la diversidad cultural presente en las aulas de manera concreta, lo que da pie a un diálogo permanente entre todas las personas que forman parte del sistema educativo, con el tiempo permitirá que este diálogo se amplíe a la sociedad, empezando por la educación inicial, hasta llegar a las estructuras superiores de la sociedad.

El sistema educativo, debe ser el impulsor de la Interculturalidad, creando y promoviendo el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permita a las y los

ciudadanos ver el mundo desde múltiples perspectivas, en la que la intolerancia se cierra y se abren nuevas formas de interrelacionarse con las y los otros, formando una sociedad democrática, abierta a las diferencias (ya que todos y todas somos diferentes a pesar de compartir características comunes), y que a través de la práctica la convivencia y la justicia social no sean utopías y se hagan realidad.

Por lo expuesto anteriormente, es que se hace necesario formular una nueva manera de entender la interculturalidad que permita integrar las múltiples diversidades sin limitarse exclusivamente a las etnias.

Considerando los antecedentes recopilados respecto a la educación intercultural en Chile, se puede advertir una insuficiencia en las políticas educativas, en relación a los actuales cambios sociales que se han producido en el país. Estas falencias apuntan básicamente a la limitación del término Interculturalidad propuesto por el Ministerio de Educación, en cuanto no avanza en sincronía a los cambios culturales. Es por ello que a partir del guiarse por un concepto de interculturalidad ampliado en el cual tienen cabida todas las diversidades presentes en el sistema, es posible mejorar la actual educación chilena. Esta reformulación del concepto utilizado en la Reforma, se basa en un

reconocimiento mutuo de las diferencias que permite un diálogo equitativo entre las diversidades que convergen en el espacio escolar.

2.4.2. INTERCULTURALIDAD AMPLIADA

Este concepto fue acuñado a lo largo del Seminario de Grado: “Educación y Diversidades. Educación Intercultural, reconocimiento de las diferencias. Transformaciones educativas desde el aula”⁵¹ para optar al grado de Licenciadas en Educación, en el cual se llegó a la conclusión de que el concepto de interculturalidad presente en los programas y documentos que emergen desde el ministerio es un concepto restringido de interculturalidad ya que en él sólo se consideran algunas diversidades y en algunos contextos determinados.

Considerando ciertas características de la sociedad chilena actual, como por ejemplo la existencia de diversidades étnicas, sexuales, religiosas, nacionalidades, género, capacidades, entre otras, y las exigencias de estos grupos por ser reconocidos y valorados en todos los espacios, entre estos los educativos, se vuelve muy importante considerar los jardines de infancia por ser espacios privilegiados de enseñanza-aprendizaje, en donde niños y niñas

⁵¹ CORNEJO, MARÍA ELIZABETH “et al”. 2006. Educación y diversidades: Educación intercultural. Reconocimiento de las diferencias. Transformaciones educativas desde el aula. Inédito.

reciben su primera socialización fuera del hogar y comienzan a establecer relaciones con grupos de pares.

La interculturalidad ampliada interpela a las y los sujetos de modo diferente al ser comparado con una propuesta multicultural, que sólo llama a la tolerancia o una propuesta de interculturalidad como se ha suscitado hasta ahora.

- Esta interpretación de la interculturalidad de manera ampliada incluye de modo práctico no sólo discursivo a las diversidades y los entornos de las instituciones, reconociéndoles como válidos de ser aprendidos, lo anterior rompe con la idea de un saber valorado y otro popular que debe ser borrado de los esquemas previsoires para lograr conseguir los aprendizajes considerados valiosos.

- El proceso de interculturalidad ampliada debe actuar a nivel individual, al generar en cada persona la actitud que en cada uno y una dialoguen y se hagan prácticas las diversas influencias culturales a las que estamos expuestos y expuestas, aunque esto muchas veces no es fácil de conciliar, considerando la naturaleza a veces contradictoria de estas influencias.

- Teniendo conciencia del fenómeno intercultural, las personas pueden reconocer conscientemente las diversas influencias, las pueden valorar y acrisolar durante su experiencia de vida. Por lo tanto la educación, se debe proponer no sólo ser el espacio de encuentro entre las diferencias, sino que debe permitir que las personas desarrollen la actitud necesaria para poder ver como actúan en sí las diferencias culturales, con las cuales está en contacto permanente, por el hecho de ser parte de un sistema educativo. Para esto se requiere desarrollar competencias interculturales. Entendiendo las competencias como el conjunto de modelos o esquemas complejos, que se adquieren e incrementan con la práctica y se constituyen como el molde estable que permite responder a una infinidad de situaciones problemáticas relacionadas con la convivencia en ambientes multiculturales que acontecen en la vida diaria.

- Al asumir conscientemente la interculturalidad ampliada como un concepto relevante, necesario de trabajar en el proceso educativo, se debe tener en consideración la forma de abordar las diferencias y similitudes, que se pueden manifestar dentro del aula. La clave está en aceptar la diversidad grupal en la práctica, no solo en el discurso y para ello debe existir una verdadera comprensión del fenómeno de la identidad y de cómo esta debe ser tratada por

los maestros y maestras dentro del espacio escolar. Lo que requiere por parte de las y los profesionales de la educación no sólo de la voluntad de educar desde el reconocimiento, sino que de una formación que la considere transversalmente y de una constante reflexión sobre la práctica, preparación e innovación, que apunte al trabajo desde los grupos, considerando todas sus especificidades. Lo que desde el tratamiento de la interculturalidad que se ha dado hasta el momento no atiende a todas y todos.

2.5. RECONOCIMIENTO, REDISTRIBUCIÓN, EXIGENCIAS DE JUSTICIA

“Entramos en una época en que las minorías del mundo comienzan a organizarse contra los poderes que les dominan y contra todas las ortodoxias “

Félix Guattari, *Recherches (Trois Milliards de Pervers)*, 1973.

Frente a los cambios sufridos en las sociedades en las últimas décadas, tales como el aumento en la movilidad de grupos, tanto de inmigrantes como de desplazados, las exigencias de grupos como las etnias o grupos organizados contra la discriminación de distinta índole, por ejemplo contra el racismo o grupos feministas en busca de sus derechos. Exigencias que no dicen relación exclusivamente con cambios en cuanto una redistribución de capitales, sino que sus exigencias dicen además relación con el reconocimiento. Lo anterior plantea nuevos desafíos en sociedades capitalistas contemporáneas, como es el caso de Chile, en donde los discursos públicos y tras ellos las políticas buscan mejoras en la calidad de vida de las personas, por ejemplo en el caso de la educación se plantea en la reforma calidad y equidad para “todos”

Autores y autoras tales como Nancy Fraser, Charles Taylor y Axel Honneth han realizado aportes frente a las exigencias de redistribución y reconocimiento, que han surgido desde grupos organizados en función de diversas exigencias.

Con respecto a lo anterior ambas propuestas buscan generar un acercamiento hacia la justicia. “Es claro que para estos autores la redistribución y el reconocimiento no son simples banderas políticas que corresponden a un tipo u otro de reclamo social, sino que representan dimensiones conceptuales de la Justicia que deben ser analizadas para contar con las herramientas necesarias a la hora de evaluar las injusticias.”⁵²

Existen diferentes perspectivas entre los autores y autoras, provenientes desde el campo de la filosofía y tienen concepciones disímiles sobre la sociedad capitalista, pero sin duda ambas posturas enriquecen las respuestas posibles frente a las injusticias, las que son vistas como fenómenos complejos, sobre todo cuando “el lenguaje económico domina el discurso”⁵³ en cuanto a respuestas se refiere.

⁵² GÓNZALEZ OCANTOS, EZEQUIEL. 2007. ¿Redistribución de ingreso o reconocimiento social? [en línea] <<http://www.observatoriosocial.com.ar/fr-n13-5.html>> [consulta: 07 noviembre 2007]

⁵³ Op. Cit. 48

En la presente investigación se consideran puntos relevantes de ambas teorías, la de Nancy Fraser y Axel Honneth, pues en opinión de las autoras el matizar estas tesis, permite elaborar una estrategia que clarifica y facilita la comprensión de las injusticias y como ellas inciden en quienes las sufren, para luego lograr comprender los modos de superarlas en espacios educativos.

2.5.1. AXEL HONNETH Y LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO.

“El progreso moral nace de la lucha por el reconocimiento”

A. Honneth (Honneth, 1992:200)

Si bien no es solamente este autor quien plantea un acercamiento a las políticas de reconocimiento desde la filosofía política, se opta por su visión ya que clarifica desde las formas del desprecio, las relaciones de reconocimiento.

Honneth se forma en Frankfurt, en donde siguió las líneas de Habermas, ideas que enriqueció desde las teorías feministas y del psicoanálisis, como aparece en “Cultura para la paz, hacia una búsqueda del reconocimiento”. Esto ya que valoriza las teorías críticas, las que sólo pueden existir si se incorporan elementos que emergen desde lo empírico.

Es decir, su hipótesis plantea que, las experiencias de menosprecio, de negación de reconocimiento a las personas, marcan las subjetividades de tal forma que afecta las estructuras morales, jurídicas y políticas, lo que hace, de la teoría del reconocimiento una teoría crítica de la sociedad.

El punto de partida de esta teoría es que la constitución de la integridad humana depende de la experiencia del reconocimiento intersubjetivo. Esto da mayor fuerza a las experiencias de encuentros basados en el reconocimiento entre las personas desde edades tempranas, ya que como se ha mencionado con anterioridad no es necesario esperar a que se generen conflictos debido a experiencias de menosprecio, para actuar en este respecto.

Pero el como se ve a los y las personas, es un concepto que el autor ha tomado de Sheyla Benhabib, autora feminista (1990: 127, citado en “Cultura para la paz, hacia una búsqueda del reconocimiento”) quien plantea que “la diferencia es un punto de partida para la reflexión y para la acción” lo cual elimina una visión de una otra y otro generalizado en pos de un sujeto/sujeta incardinado/incardinada.

La autorrelación es definida como la conciencia o el sentimiento que cada persona tiene de sí misma, en relación a las capacidades y derechos que le corresponden. Todas las personas para construir y mantener una autorrelación positiva requieren de las reacciones aprobatorias o afirmativas de otros individuos e individuos. Por lo tanto la moral constituiría el conjunto de actitudes

que se están obligados a adoptar recíprocamente para asegurar en común las condiciones de la propia identidad personal.

El análisis fenomenológico elaborado por Honneth es realizado, como se menciona anteriormente, desde el reconocimiento y las experiencias de las ofensas morales.

Las experiencias de menosprecio o de reconocimiento según este autor son en tres niveles:

- Nivel primario, que concibe las necesidades y deseos físicos de las personas como parte articulable de la propia personalidad. De una correcta autorrelación de un individuo o individuoa en esta área, surge la autoconfianza. El tipo de menosprecio correspondiente, son aquellas formas de maltrato en que la persona es forzosamente privada de la oportunidad de disponer libremente de su cuerpo (tortura, violación, abusos, etc.)

- Este segundo nivel corresponde a que una persona tenga la conciencia de ser un individuo o individuoa moralmente responsable de sus propios actos y de aquí surge el autorespeto. Aquí el menosprecio está relacionado con la exclusión estructural de la posesión de

determinados derechos dentro de la sociedad o dentro de un grupo social determinado.

➤ La tercera forma de autorrelación se manifiesta en la conciencia de poseer capacidades buenas o valiosas, lo que genera *autoestima*. El menosprecio implica la degradación o menosprecio de los estilos de vida individuales o colectivos.

A partir de lo anterior se puede diferenciar tres relaciones de reconocimiento mutuo:

➤ En el primer caso de reconocimiento, este toma la forma de una aprobación emocional y un reforzamiento. Esta forma de reconocimiento depende de la existencia concreta y física de otras personas que se reconocen unas a otras con sentimientos específicos de aprecio, que se puede denominar Amor.

➤ El segundo tipo de reconocimiento da cuenta del reconocimiento en que unos/unas a otros/otras se ven como portadores de los mismos derechos. Este tipo de reconocimiento está ligado a la universalidad debido a que implica incrementar la legalidad que garantice las libertades individuales y porque también tiene que ver con las luchas históricas de los grupos excluidos o marginados en la reclamación de sus derechos.

➤ Finalmente el tercer tipo de reconocimiento corresponde a la solidaridad con los estilos y tipos de vida de otros. Implica

elementos emocionales como; la solidaridad y la empatía por la singularidad de los proyectos de vida personales y colectivos de los y las demás.

La negación o falta de reconocimiento en algunos de estos niveles desemboca en el rechazo y desprecio tanto propio como social.

Bajo esta misma línea, Taylor⁵⁴ hace énfasis en la importancia de ser reconocidos o reconocidas por los otros u otras con quienes se interactúa para la construcción positiva de la identidad, de modo que podamos afianzarnos en ella y actuar desde ella. Sólo se puede ver lo que se es, si el propio reflejo en el otro que está enfrente revalida la idea que tenemos de sí. Este proceso es de suma importancia si se considera que es precisamente a partir de los primeros contactos con el medio, la familia y la escuela como ejes centrales, que se configura la identidad personal y cultural.

De aquí surge también la idea de falso reconocimiento. En éste la imagen que los otros u otras entregan de sí es negativa o degradante, lo que genera no sólo desprecio del grupo en el cual se está inmerso, sino también el propio

⁵⁴ TAYLOR, CHARLES. 1993. El multiculturalismo y la política de reconocimiento. México, FCE. Pág.45.

rechazo, como suele suceder con algunas diversidades en la sociedad, tales como: mujeres, minorías étnicas o sexuales.

Desde este punto se puede concebir el reconocimiento como un concepto complejo, en donde la limitación del término o su uso erróneo pueden aislar y excluir aún más a aquellos que no son considerados parte del grupo hegemónico. Esto último se correlaciona directamente con lo planteado por Honneth, pues el falso reconocimiento puede darse en la negación del derecho que todos y todas tienen a ser reconocidos o reconocidas como se quiere que se les reconozcan.

Este autor se posiciona desde el reconocimiento, él plantea que los conflictos que se dan en los espacios sociales se superarían si las personas se desarrollaran en el ámbito de la filosofía moral, si bien su tesis es correcta se plantea que está incompleta, por ello se ha de enriquecer gracias a lo postulado por Nancy Fraser, quien al referirse a ellos menciona “mi enfoque (...) difiere del de algunos teóricos del reconocimiento como Charles Taylor y Axel Honneth. A

diferencia de ellos propongo que entendamos el reconocimiento como un problema de justicia, no como una cuestión de autorrealización”⁵⁵

2.5.2. REDISTRIBUCIÓN Y RECONOCIMIENTO, BASES PARA UN CONCEPTO DE JUSTICIA, DESDE UNA VISIÓN FEMINISTA POST SOCIALISTA.

“A pesar de las diferencias que existen entre ellas, tanto la injusticia socio económica como la injusticia cultural se encuentran ampliamente difundidas en las sociedades contemporáneas. Ambas están arraigadas en procesos y prácticas que sistemáticamente ponen a unos grupos de personas en desventaja frente a otros. Ambas, por lo tanto, deben ser remediadas”.

Nancy Fraser

Dadas las características sociales actuales, la autora plantea una reflexión con respecto a la justicia, basándose en lo que es por ella ha denominado “condición postsocialista” (propuesta que atiende el actual estado político y social). Esta mirada atiende a las múltiples diversidades y a sus también diversas necesidades. Lo que permite un acercamiento diferente a los espacios educativos en donde conviven estos grupos y se llevan a cabo acciones que dicen relación con la visión de justicia subyacente en las políticas públicas y

⁵⁵ FRASER, NANCY. 1996. Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política* (8):32

como lo antes mencionado se encarna en la construcción de subjetividades de quienes están vivenciando su educación inicial.

Esta condición postsocialista, que es el punto de partida del análisis, posee tres características, la primera es “la ausencia de cualquier visión que presente una alternativa progresista respecto del estado de cosa actual y que tenga credibilidad”⁵⁶, lo que unido al segundo elemento, que son las exigencias de diversos grupos por reconocimiento, comienzan a complejizar las relaciones sociales. Inclusive se ha llegado a desplazar del primer plano la exigencia de igualdad social. “En el plano empírico hemos visto el surgimiento de la política de identidad, el alejamiento del tema de clase y, hasta hace poco, la correspondiente decadencia de la democracia social”⁵⁷. Lo anterior cambia el foco de atención desde la redistribución hacia el reconocimiento, lo que es según la autora parte de “un imaginario político postsocialista”. Esto es posible de apreciar en planes como el de “Educación Intercultural Bilingüe” el que plantea educar a las personas que componen grupos específicos, considerando además de los conocimientos hegemónicos, conocimientos e imaginarios de cada grupo.

⁵⁶ FRASER, NANCY. 1997. *Iustitia Interrupta*, reflexiones críticas desde la posición postsocialista. Traductoras: Magdalena Holgín, Isabel Cristina Jaramillo. Santa Fe Bogotá: Siglo de Hombres Editores, Universidad de los Andes. Facultad de Derecho. Pág. 4

⁵⁷ *Ibíd.* 54. Pág. 5.

El tercer elemento es un “alejamiento de la pretensión de igualdad”⁵⁸ porque todo se ha mercantilizado, con lo que se acentúan las diferencias entre los grupos, más que generar espacios de igualdad.

Algunas corrientes postsocialistas celebran este tránsito desde la redistribución al reconocimiento, obviando la importancia de los cambios político-económico. Lo que es contradictorio, porque las exigencias de varios grupos son bivalentes, requieren tanto de redistribución, como reconocimiento. Ambas alternativas no son excluyentes, pero las soluciones que desde ellas se plantean para diversos grupos terminan por generar contradicciones.

Quienes planteándose desde una postura se olvidan de la otra eluden “tareas cruciales del postsocialismo” las que según Nancy Fraser son “primero: cuestionar la distinción entre cultura y economía; segundo, entender como las dos esferas (reconocimiento/redistribución) actúan conjuntamente para producir injusticias; y tercero, es el resurgimiento del liberalismo económico”⁵⁹.

Ante esta condición postsocialista, los esfuerzos deben guiarse en dirección de integrar el reconocimiento, la redistribución e inclusive llegar a encontrar

⁵⁸ *Ibíd.* 54. Pág. 7.

⁵⁹ *Op. Cit.* 54.

soluciones que sean alternativas a ellas, porque los cambios sociales que son planteados por ciertos grupos humanos no estarían siendo satisfechos, por unas falsas antítesis que en sus demandas se plantean.

Vivimos hoy, con exageradas desigualdades, ante estas, las exigencias de reconocimiento han emergido fuertemente desde grupos que buscan ser considerados con sus particularidades.

Hay quienes se plantean desde el conseguir solo justicia distributiva o solo justicia de reconocimiento, pretenden simplificar un conflicto presente y complejo. Por lo que la autora plantea que “la justicia hoy requiere, a la vez, la redistribución y el reconocimiento”⁶⁰ pero esto necesita de un análisis profundo y de propuestas sobre, cómo llevar a cabo esta unión, para llegar a conseguir la justicia.

Para apoyar la comprensión de la justicia, se observará desde su antítesis. La injusticia, nos permitirá una mejor comprensión del tema. Hay diferentes modos de observar la injusticia, uno es desde la injusticia socioeconómica, arraigada en las estructuras político-económicas, la que ha sido ampliamente

⁶⁰ Ibíd. 54. Pág. 11.

estudiada por diferentes teóricos y teóricas desde las diversas corrientes políticas y llegando a múltiples posibles soluciones.

Otra manera de entender la injusticia es cultural o simbólica. En este caso la injusticia esta arraigada en los modos de valorar, interpretar y de representar. Lo que genera sistemas hegemónicos, de dominación cultural. Los mecanismos de estas formas de no reconocimiento, son explicadas por autores como Charles Taylor y Axel Honneth.

A pesar de las distinciones planteadas entre estos modos de comprender la injusticia ambas están fuertemente arraigadas y ponen a grupos de personas en diferentes espacios de poder y de acción, estas injusticias se ven reflejadas en todos los espacios en que las personas nos desenvolvemos. Inclusive dentro de los sistemas educativos, por ejemplo en la discriminación recibida por grupos de inmigrantes, diversas posibilidades de acción entregadas según el sexo que se posea, por diferencias de credos o por no encajar perfectamente en las ideas binarias sexuales.

Las distinciones que se realizan para comprender la injusticia, son analíticas, y se entiende de la siguiente manera, “las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la construcción de la cultura, en las esferas públicas y en la vida diaria. A menudo, el resultado es un círculo vicioso de subordinación cultural y económica”⁶¹

Las soluciones planteadas para estos dos tipos de injusticias son las que generan las aparentes contradicciones, porque la solución para la injusticia económica es algún tipo de reestructuración político-social, que si bien genera apoyo económico, no transforma el sistema que genera tales desigualdades.

“La injusticia cultural, requiere un cambio cultural o simbólico. La lógica de la reparación consiste en eliminar al grupo como grupo.”⁶² En el caso de las injusticias culturales se requiere cambios en el sistema de valorizaciones, “consiste en valorar la grupeidad del grupo, reconociendo la especificidad”⁶³ Pero esta valorización termina por generar aún más segregación.

⁶¹ *Ibíd.* 54. Pág. 23.

⁶² *Op. Cit.* 54

⁶³ *Op. Cit.* 54

Las complicaciones mayores surgen con los grupos que no están solo en uno de estos extremos, sino que en los matices, como por ejemplo las comunidades bivalentes, algunas de ellas mencionadas por la autora (Nancy Fraser) son las que dicen relación con género y “raza”.

La problemática que se genera cuando se requiere solucionar los conflictos de grupos bivalentes, implica eliminar al grupo y a la vez reconocerlo como tal.

Para solucionar lo anterior se buscan opciones alternativas al reconocimiento y la redistribución, las que dan una aproximación más amplia al problema observándolo como afirmaciones o transformaciones. Las primeras buscan corregir las inequidades que se dan en el sistema actual sin afectar el marco general y las segundas, transformativas, que buscan corregir “los resultados inequitativos (...) mediante la reestructuración del marco general implícito que los origina.”⁶⁴

Las soluciones transformativas reducen las desigualdades sociales sin crear las clases que tienen valorizaciones desiguales e identifican a ciertos grupos como vulnerables e inclusive en algunos casos como incapaces, como

⁶⁴ Ibíd. 54. Pág. 38.

personas que requieren de la generosidad, lo que no fomenta, y puede llegar a eliminar la posibilidad de relaciones recíprocas, relaciones de reconocimiento.

Estas soluciones son posibles de apreciar dentro de instituciones de educación inicial, en donde las educadoras de párvulos muchas veces son quienes suministran los materiales requeridos por las y los estudiantes, llegando en algunos casos a menos valorar a las familias y su responsabilidad en la formación de los niños y niñas por su condición económica.

Al apreciar el reconocimiento, la redistribución, la transformación y la afirmación se enriquecen las posibilidades de acción en todos los espacios sociales, dentro de ellos los educativos, lo que plantea a su vez nuevos modos de relación con las diferencias, nuevos marcos de acción y de pensamiento con respecto a quienes componen las comunidades de aprendizaje.⁶⁵

Todo lo anterior es posible al observar que se entrecruzan las formas de irrespeto y por lo tanto también se han de entrelazar las posibles soluciones.

⁶⁵ Comunidad de aprendizaje:

Figura 2* Posibles soluciones a los problemas de redistribución y reconocimiento

	Afirmación	Transformación
R e d i s t r i b u c i ó n	<p>Estado liberal benefactor.</p> <p>Implica una reasignación superficial de los bienes existentes entre los grupos existentes.</p> <p>Apoya la diferenciación entre los grupos.</p> <p>Puede generar el irrespeto</p>	<p>Socialismo.</p> <p>Reestructuración profunda de las relaciones de producción.</p> <p>Difumina los factores de diferenciación entre los grupos.</p> <p>Puede contribuir a reparar algunas formas de irrespeto</p>
R e c o n o c i m i e n t o	<p>Multiculturalismo central</p> <p>Reasignación superficial del respeto entre las identidades existentes de los grupos existentes.</p> <p>Apoya la diferenciación entre los grupos.</p>	<p>Deconstrucción</p> <p>Reestructuración profunda de las relaciones de reconocimiento.</p> <p>Desestabiliza la diferenciación entre los grupos.</p>

* Posibles soluciones a los problemas de distribución y reconocimiento según Nancy Fraser.

Lo anterior debiese llevar a repensar y repensarnos en las esferas públicas, sobre todo las acciones que llevamos a cabo y cuales son sus sustentos teóricos e implicancias.

Reconstruir, genera rupturas en los binarismos que se contradicen e impiden general soluciones reales. Nancy Fraser invita a generar nuevas alternativas que satisfagan las necesidades de las sociedades actuales, las que rompen con polarizaciones innecesarias, ante los conflictos en una era postsocialista, conflictos que se manifiestan en todos los espacios de encuentro, por lo tanto las instituciones educativas no están exentas de ello, ni de la ejecución de las soluciones, las que basadas en la reafirmación, muchas veces apoyan a las discriminaciones más que ser parte de soluciones reales a conflictos actuales.

2.5.3. SISTEMA SEXO GÉNERO

“El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”

Joan Scott.

La comprensión de todo lo mencionado en los acápites anteriores, se ve enriquecido desde un marco mayor, en el cual se desenvuelven las relaciones sociales. Este marco se llama Sistema Sexo Género de aquí en adelante S.S.G. este constructo ha sido elaborado por teóricas feministas, tales como Teresita de Barbieri y Joan Scott.

Se mira desde una perspectiva de género la que “se refiere al género como opción política para el cambio del sistema de sexo-género vigente. La perspectiva de género consiste en apostar institucionalmente a la modificación de la condición y posición de las mujeres y trabajar por lograr un sistema de sexo-género equitativo, justo y solidario”. (Teresita de Barbieri, Sobre la categoría de género. Una interacción teórico-metodológica)

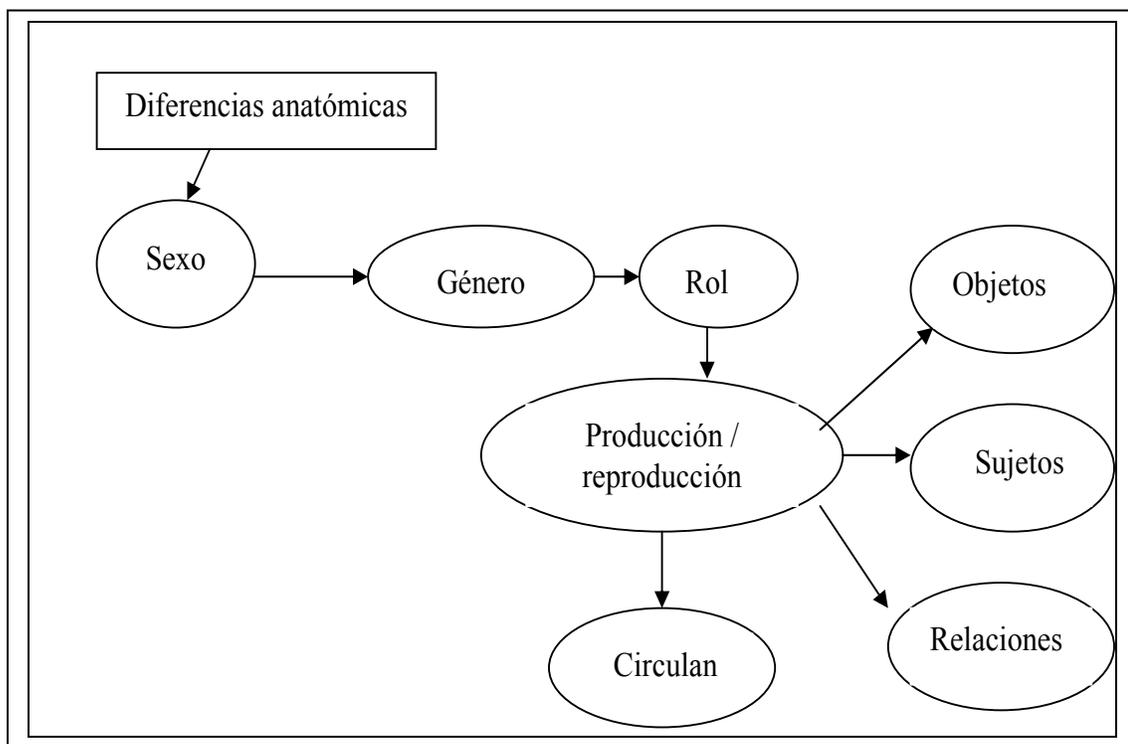
Las concepciones de género varían según la cultura, es por esto que la definición de S.S.G, posee diferentes referentes según las sociedades en que se esté analizando, porque ser hombre y ser mujer es un hecho que se produce de modo histórico y por lo mismo es cambiante, se debe agregar que además no es una mirada que se basa en las diferencias económicas solamente, eso genera que se entrampe, porque “el género no es únicamente una diferenciación político-económica, sino también en términos de estatus. Como tal, también está acompañado de elementos que se parecen más a la sexualidad que a la clase, hecho que lo lleva a la problemática del reconocimiento. El género estructura modelos culturales dominantes de interpretación y valorización, los cuales son centrales para el orden en función del estatus. Como resultado ocurre que no sólo las mujeres, sino todos los grupos de bajo estatus social, están en peligro de ser feminizados, y por lo tanto despreciados en este contexto”⁶⁶

Por lo anterior al momento de definir S.S.G, se hace en plural, no es singular y por ello se entiende que “son los conjuntos de características, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual, anátomo-fisiológica y que dan sentido a la

⁶⁶ FRASER, NANCY. 1996. Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política*. (8):28

satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y, en general, al relacionamiento entre las personas”⁶⁷

Figura 3 * Dibujo explicativo del Sistema Sexo Género



⁶⁷ DE BARBIERI, TERESITA. 1992. Sobre la categoría de género una introducción teórico metodológica. En: Fin de Siglo. Cambio civilizatorio. Santiago de Chile, Ediciones de las mujeres (17). Isis Internacional.

* Dibujo explicativo del Sistema Sexo Genero. Kemy Oyarzún.

Todo sistema es arbitrario frente a la naturaleza, por lo que se plantea al género como una segunda naturaleza. El conocer y comprender el S.S.G permite desnaturalizar el género y ver el cuerpo no sólo en su dimensión natural, verlo además con su dimensión histórica y por lo mismo cambiante.

“No existe sólo un sistema de sexo género, hay múltiples sistemas para producir sujetos, objetos y relaciones sexuales”⁶⁸, por ello la definición se encuentra en plural. Por esto se puede ver en los sistemas sexo género tres aspectos, que son constantes, a) aspectos dominantes, b) aspectos emergentes, c) aspectos residuales, que se encuentran en conjunción, es decir un espacio común en el que están continuamente influyéndose.

El sistema sexo género dominante en que nos encontramos como cultura está construido por las diferencias mediadas por discriminaciones (que dicen relación con valoraciones), segregaciones (una vez creada la discriminación se delimitan los espacios, para ciertas personas o grupos específicos) y marginaciones (separación en cuanto al uso del poder y la toma de decisiones), que ponen a las mujeres y grupos feminizados en un plano de inferioridad y subordinación.

⁶⁸ OYARZÚN, KEMY. 2006. Género, cultura y sexualidad. Diplomado de Género, Cultura y Sexualidad. Universidad de Chile. Apuntes de clases. Abril 11 de 2006.

“El sistema de sexo género vigente produce una relación desigual de poder entre varones y mujeres que tienen que ver con una distribución inequitativa de conocimientos, propiedad e ingresos, responsabilidades y derechos.”

(Teresita de Barbieri)

Dentro de este sistema sexo género dominante, de nuestra cultura, el poder es delegado mayoritariamente en espacios masculinos “el poder se explicita fundamentalmente en las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales, donde existe el predominio de varones y de lo masculino.”⁶⁹

Como señala Foucault: “Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que el hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir.”⁷⁰ Así el poder se mantiene inclusive en espacios que a si mismos se consideran contestatarios

Es por esto que autoras como Scott, llaman a no solo ver el S.S.G, sino que a generar cambios a través del vivenciar el poder. “Rechazar la calidad fija y

⁶⁹ DE BARBIERI, TERESITA. Citado por Oyarzún, Kemy. Apuntes Orientaciones Conceptuales.

⁷⁰ FOUCAULT, MICHAEL. 1979. Microfísica del poder. Madrid, La Piqueta. Pág. 182

permanente de la posición binaria... lograr una deconstrucción genuina de los términos de la diferencia sexual”, porque como se menciona anteriormente tienen como base la discriminación, segregación y la marginación.

Es por todo lo anterior, que se plantea una nueva construcción de S.S.G, diferente del vigente, en donde se plantee tener como características, la equidad, la democracia, justicia, el respeto a los derechos humanos, las diferencias y a las preferencias sexuales. Que dé las mismas oportunidades de ejercer el poder en las relaciones humanas dependiendo de las capacidades y derechos.

Se postula que sólo en un sistema que tenga estas características se podrá desarrollar la autonomía, entendiendo por esta la capacidad de las personas para generar poder sobre sí mismas. Lo que dice relación tanto con aspectos materiales como simbólicos.

2.5.4. CONSTRUCCIÓN DE OTRAS FORMAS DE TRATO “RELACIONES TIPO AFFIDAMENTALES”

Las relaciones establecidas dentro de instituciones educativas, entre las personas que allí conviven son más bien asimétricas, esto es debido a conceptualizaciones sobre educación y autoridad que guían las prácticas en el aula, las que basadas en idearios adultocéntricos se contradicen con teorías de aprendizaje como el constructivismo, dentro del cual se plantea que los esquemas previsoires son enriquecidos a través de las experiencias, lo que no plantea límites de edad en los aprendizajes y por lo tanto todos y todas estamos constantemente aprendiendo.

El concepto de justicia antes mencionado requiere como se explicaba, de nuevas formas de relación, las que basadas en el respeto y el reconocimiento de todas las personas y sus características personales no generen segregaciones, ni discriminaciones.

Las feministas de la diferencia italianas generaron un término, *affidamento*, dentro del colectivo *Libreria delle Donne di Milano*, la que fue prolífica en su

producción teórica entre los años 1966 - 1986, con el que se nombra a esta otra forma de relación.

Estas feministas, realizando un análisis de su situación político-cultural y teniendo presente las influencias de feministas francesas, de quienes consideraron sus aportes desde diversos campos como son el psicoanálisis, la política y otras áreas del conocimiento elaboraron este concepto, siendo extraído y resignificado desde el lenguaje jurídico por Lia Cigarini, quien eliminó de su conceptualización la idea de tutelaje.

Affidamento no tiene traducción al español, sin embargo se puede mencionar que “proviene de la misma raíz que palabras como fe, fiar y confiar”⁷¹, lo que lleva una nueva construcción de relación entre las mujeres en este caso (y de las personas). Esta relación, como dice Cigarini requiere de conciencia, son pactos establecidos entre mujeres.

⁷¹[en línea]
<<http://www.planeta.apc.org/cgi-bin/WebX?230@57.JA3Ra9RWpaM%5E0@.ee7298a>>
[consulta: octubre 2007]

“El affidamento parte de la idea de que las mujeres entre sí son dispares, por lo que tienen aptitudes, saberes y experiencias diferentes.”⁷² El affidarse requiere del reconocimiento de “la sabiduría y las experiencias de la otra y que se decida libremente establecer una convención para llevar a cabo su deseo o viceversa.”⁷³

Según otras autoras que han enriquecido el término para una mayor comprensión desde la lengua española, el affidarse es “reconocer en otra mujer, características propias y respetar las diferencias, hace nacer entre iguales un acto de confianza y voluntad en que una podrá tomar decisiones propias con el apoyo de otra”⁷⁴

Estas ideas acuñadas desde el feminismo han sido criticadas por quienes plantean que el affidamento es una relación entre una adulta y una niña, pero quienes han elaborado el concepto aclaran que el proceso de confianza y aprendizaje puede ser tanto entre una niña y una mujer adulta, como entre dos mujeres adultas o entre niñas.

⁷² Op. Cit. 67

⁷³ Op. Cit. 67

⁷⁴ [en línea] <<http://face.uncoma.edu.ar/cepint/seminario/glosario.html>> [consulta: octubre 2007]

Este término puede ser utilizado desde las relaciones interpersonales que se dan en el proceso educativo, puesto que invita a reconocer la tutela entre diferentes, pero iguales; lo que se ve reflejado en el reconocimiento de la sabiduría y experiencias de las otras, el tutelarse para compartir no para gobernar. Con lo que se puede deconstruir universales como libertad e igualdad, lo que puede llevar a una “libertad relacional no individual”⁷⁵

Considerando las características de las relaciones affidamentales, sería posible dentro del ámbito educativo llevar a cabo relaciones tipo affidamentales y no affidamentales propiamente tal, por la presencia de personas de ambos sexos, lo que cambia a las y los sujetos que son parte de la relación, pero sin llegar a cambiar lo sustancial. Una relación basada en el respeto y el reconocimiento de las diferencias no como una limitación que debe ser superada, sino más bien como una posibilidad de crecimiento mutuo.

⁷⁵ [en línea] <<http://www.creatividadfeminista.org/articulos/libertad-norma.htm>> [consulta: octubre 2007] Ponencia de Lia Cigarini. 1992 Introducción a un conversatorio organizado por la Revista Duoda (8) en el que participaron, además, Eulalia Lledo, Victoria Sendón, Monserrat Guntín, Encarna Sanahuja, entre otras

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En el presente acápite, se dan a conocer los procedimientos de recolección de información que luego dan lugar al análisis que permite realizar una descripción sobre la educación intercultural desarrollada en Jardines Infantiles JUNJI de la Región Metropolitana.

3.1. DISEÑO

La presente investigación es cualitativa, se optó por este paradigma porque posibilita estudiar en profundidad un fenómeno determinado, dentro de sus características “permite indagar las percepciones de las personas con respecto a un tema en particular. El análisis es más extenso, puesto que se deben determinar categorías y dimensiones propias del discurso para realizarlo”⁷⁶

El estudio que se realiza es exploratorio, pues el concepto de educación intercultural no ha sido abordado desde una mirada de interculturalidad ampliada, sino más bien desde un punto de vista en que se entiende al concepto de interculturalidad como equivalente a algunas etnias chilenas.

⁷⁶ TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. 1994. Introducción a los métodos cualitativos de la investigación.

Utilizar un concepto de interculturalidad ampliada abre nuevos horizontes de análisis respecto de las diversidades y como esto se refleja en los espacios educativos.

La recolección de datos se realiza en Jardines Infantiles JUNJI, dentro de la gran cantidad de jardines pertenecientes a esta institución en la Región Metropolitana, se opta por los jardines con proyectos educativos interculturales, porque es este el tipo de educación que se desea estudiar.

Estos proyectos se han desarrollado gracias al interés de los equipos docentes por llevar a cabo una educación que apunte al grupo específico que atienden, ya que en ambos casos se insertan en una comunidad con presencia de personas de la etnia Mapuche.

Los datos obtenidos llevan a un análisis que permite realizar una descripción de la situación actual de la educación intercultural en jardines infantiles urbanos dependientes de JUNJI, considerando las diversidades reconocidas dentro del aula, la valoración que se hace de estas, el modo en que interactúan y el rol de la educación frente a esta realidad.

3.2. TÉCNICAS.

Desde la metodología cualitativa, en esta investigación se recopila información a través de diversas fuentes. Una de ellas, son las fuentes primarias, tales como libros, tesis, informes, publicaciones ministeriales y de JUNJI, que ayudan a fundamentar el estudio realizado en torno al tema.

Junto con esto, se realiza un trabajo de campo. Para efectos de este se utilizan dos instrumentos de recolección de información, la entrevista en profundidad y el grupo focal.

La primera puede definirse como una técnica social que enfrenta a una entrevistadora con una informante clave en una relación dialogal, donde el encuentro se caracteriza por ser cara a cara y generar un clima de confianza que permita obtener información valiosa para la investigación.

Dentro de las temáticas tratadas en las entrevistas se encuentran: rol de la educación, temas transversales que son importantes de abordar en educación, concepto de diversidad e interculturalidad, diversidades que existen en el aula,

existencia o elaboración de políticas ministeriales o de JUNJI respecto a las diversidades, tolerancia y reconocimiento hacia las diversidades presentes en el aula, opinión acerca de la Educación Intercultural.

Se opta por la técnica, debido a la posibilidad que entrega de conocer los significados atribuidos por las personas entrevistadas, con respecto a diversos tópicos y la flexibilidad que da al momento de aplicarla, pues permite conocer de modo más profundo aquellas áreas que son de mayor interés.

La pauta de entrevista, incluyendo los objetivos, temas a tratar y las preguntas realizadas que guardan estricta relación con el tema, se presentan en el anexo N ° 2.

El segundo instrumento, es el grupo focal que “sirve para investigar los relatos de las acciones y en ellos encontrar “la experiencia” típica”⁷⁷, ésta técnica permite acceder al discurso colectivo, que es lo que pretende este estudio.

⁷⁷ HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO. 1998 “Metodología de la investigación”. Colombia Editorial Mc Graw- Hill. P. 267

En este caso el grupo focal se lleva a cabo a través de una interacción con niños y niñas del nivel prebásico, de manera natural, realizando para esto una mediación a partir de la narración de una historia, cuyo protagonista es FILI, un títere que a través de preguntas genera una conversación colectiva que permite hacer explícito el discurso infantil, respecto a las “diversidades” presentes en el aula y el tratamiento de estas.

Tanto los objetivos del grupo focal como el relato generador del diálogo con niñas y niños, se encuentran explicitados en el anexo N ° 3.

El grupo focal se desarrolló con niñas y niños pertenecientes al nivel transición menor, esta etapa del desarrollo corresponde a la etapa preoperacional descrita por Piaget. Debido a las características de esta se hace necesario presentar la problemática a investigar de manera cercana, motivadora y significativa a la experiencia concreta de los niños y niñas. Es por esta razón que se elaboró una historia que refleja una situación que puede ser vivida por ellos y ellas y que presenta un conflicto concreto que el grupo debe ayudar a resolver (ver historia en anexo N ° 3).

Con respecto a la técnica, se debe mencionar que esta ha sido utilizada como recurso metodológico en instituciones como las Naciones Unidas, en la realización de estudios regionales con niñas, niños y adolescentes, además se menciona que ha sido utilizada por las autoras en la realización de una investigación enmarcada dentro de las actividades curriculares de la cátedra de Familia, Escuela y Comunidad impartida por la Doctora en Educación Teresa Ríos, la cual abordó la problemática de la falta de espacios de participación democrática de la infancia, para lo cual, la técnica de grupo focal se realizó como diagnóstico, lo que permitió acceder de manera profunda a los significados atribuidos por niñas y niños a temas frente a constructos complejos como son: participación y democracia.

3.3. MUESTRA

Los jardines seleccionados para realizar esta investigación son dos, de diferentes sectores de la Región Metropolitana, estos pertenecen a las comunas de La Pintana y Cerro Navia, los cuales son los únicos jardines dependientes de JUNJI con proyectos interculturales. Con lo que se abarca el total de los jardines que hasta el momento tienen proyectos de este tipo en la región, lo cual permite enriquecer los discursos que emanan desde JUNJI, puesto que posibilita el conocimiento de las diferencias entre lo planteado en el discurso de la institución y el de las educadoras de párvulo, niños y niñas.

Con respecto a los grupos focales, se desarrollaron con el nivel de transición menor. Existen dos razones por las cuales se ha escogido a este grupo etario, la primera dice relación con que este es el nivel mayor que hay en los jardines estudiados, ya que no existe en estos jardines el nivel de transición mayor.

La segunda se vincula con el nivel de desarrollo del lenguaje que se presenta a los cuatro años de edad en comparación con niños y niñas menores, lo cual facilita la comunicación y su participación en el grupo focal, porque acceder a su

imaginario infantil y a conceptos tales como discriminación y reconocimiento sería imposible con personas de un rango etario menor.

Participan en cada grupo focal 6 personas (3 niños y 3 niñas), se eligió esta cantidad de integrantes porque permitía llevar a cabo esta actividad de manera exitosa, un número menor no posibilita acceder al discurso colectivo y un número mayor dificulta la conversación grupal.

La elección de las educadoras se hizo en base a los criterios de informantes claves. Este tipo de informantes “destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado. El paradigma de la investigación cualitativa no se basa en el supuesto de que todos los miembros de una población dada tienen el mismo valor como fuentes de información...los informantes en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad”⁷⁸. Estos criterios de elección fueron principalmente el dominio respecto del proyecto de interculturalidad existente en los jardines, y el otro es la experiencia en la implementación o ejecución de este proyecto.

⁷⁸ GÓMEZ RODRÍGUEZ, GREGORIO “et al”. 1996. Metodología de la investigación cualitativa. Granada, Ediciones Aljibe. Pág. 135.

En uno de los jardines ambos criterios se reunieron en la misma persona, por lo que para este caso, ella quedó como informante única. En el otro jardín se escogieron dos informantes ya que la información entregada por cada una de ellas de manera separada era necesaria pero no suficiente.

Lo anterior responde a las características propias del tipo de investigación realizada, teniendo por ventaja la “utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas”⁷⁹

⁷⁹ Ibíd. 76 Pág. 226

ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis de las informaciones obtenidas gracias a las entrevistas y grupos focales en los Jardines con proyectos interculturales presentes en la Región Metropolitana se organizará la información en categorías, lo que permite un acercamiento en profundidad a los discursos emergidos en estos espacios educativos.

Una de las características de las entrevistas en profundidad es que en ellas se genera un clima de confianza y por lo mismo las informaciones y temas que en ellas emergen no son explicitados íntegramente, esto por respeto a las informantes clave y la confidencialidad asegurada a ellas, lo que permitió que las conversaciones se hayan dado bajo un clima de respeto y que las informaciones apuntaran a ser veraces, disminuyendo el discurso políticamente correcto.

Para poder levantar las categorías de análisis presentes en las entrevistas y grupos focales se realizó un análisis estructural simple del discurso. Las categorías de las entrevistas son las siguientes:

- **Rol de la educación.**
- **Concepción de la interculturalidad.**
- **Educación intercultural.**
- **Rol de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.**
- **Resistencias frente al reconocimiento.**
- **Reconocimiento de las diversidades.**
- **Aportes de la educación intercultural.**

Las categorías emergentes del grupo focal son:

- **Estereotipos de género.**
- **Acercamiento a conceptos (diversidad, discriminación, familia, religión).**
- **Conocimiento de la etnia Mapuche.**

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE ENTREVISTA

Como fue mencionado con anterioridad, se realizaron tres entrevistas a educadoras que desempeñan su labor docente dentro de jardines con proyectos étnicos, pertenecientes a la Región Metropolitana.

Dentro del presente análisis se consideran los diversos puntos abarcados a lo largo del marco teórico, los que tienen como hilos conductores el enfoque político de la educación y el proyecto feminista al que adscriben las autoras.

De la lectura de las entrevistas realizadas emergieron 7 categorías hermenéuticas del discurso, en torno a las cuales se realiza el análisis de las entrevistas. Estas categorías son: rol de la educación, concepción de la noción de interculturalidad, educación interculturalidad, rol de JUNJI, resistencias, reconocimiento de diversidades y aportes de la educación intercultural.

Rol de la educación

Las educadoras comparten la visión sobre el rol de la educación, la que debe principalmente estar enfocada a formar a los niños y niñas. Unas se centran más en el logro de aprendizajes significativos y la otra resalta el rol social de la educación como posible transformadora de la sociedad. Situándose la primera en un enfoque academicista y la segunda evidenciando el rol social de la educación.

“Creo que la sociedad hay que cambiarla... (Respecto del rol de la educación) formar niños, formar, formar, yo creo que es formar y bueno formar no vulnerando los derechos del niño y la niña...yo creo que el rol de la educación o los educadores, tienen un compromiso real con los niños de hoy que va a ser el futuro del país...prepararlos para enfrentar la sociedad, darles las herramientas necesarias.”⁸⁰

“El rol de la educación es ser un mediador para lograr aprendizajes significativos...y donde una tiene que motivar a la familia porque son el primer

⁸⁰ Entrevista Directora Jardín Infantil Relmu

agente educativo, para que entre ambos, ambos lados podamos educar niños, podamos educar y obtener logros importantes.”⁸¹

La tercera educadora entrevistada es la única que menciona explícitamente dentro del rol de la educación la importancia de dar a conocer las etnias de Chile.

“Una de las cosas es esto (respecto del rol de la educación)... las etnias de Chile, aunque sean niños pequeños pero que ellos ya tengan noción más o menos de quienes son los chilenos. Y lo que pide la institución que yo creo que es lo que todo jardín necesita, las matemáticas, el lenguaje...”⁸²

Concepción de la interculturalidad

La concepción de interculturalidad que manejan las educadoras entrevistadas, es similar y se refiere básicamente a la relación entre culturas distintas. El término de cultura está referido al aspecto étnico exclusivamente o a la nacionalidad.

⁸¹ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

⁸² Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Kipai Antu

“Interculturalidad yo lo veo como trabajar dos culturas diferentes, es integrar la cultura mapuche a la cultura en la que vivimos nosotros y tratar de trabajarlas pareja.”⁸³

“Interculturalidad, a mi, para mi significa ser transversal de la cultura occidental que le llamo yo, que son los huincas, con la cultura natural de las diferentes etnias...insertarlo en que conozca las formas de cultura, las diferentes culturas, las formas de vida, la forma de lenguaje, las formas de alimentación que tienen las diferentes etnias, las etnias chilenas o también las etnias de otras partes”⁸⁴

“Es conocer más de la raza mapuche y de otras culturas”⁸⁵

Se puede apreciar que esta concepción de interculturalidad se corresponde con una visión tradicional de esta y no desde un enfoque ampliado de interculturalidad como se propone en el presente trabajo.

⁸³ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Kipai Antu

⁸⁴ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

⁸⁵ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

Por otro lado el tratamiento de las diversidades se realiza dentro de un enfoque multicultural, ya que se entiende la diferencia y se incorpora, pues se tiene plena conciencia de su emergencia. La idea es enseñar ambas culturas, pero prevalece una jerarquía. La interacción entre diversidades y el diálogo equitativo no aparecen en los discursos como algo fundamental, por lo tanto no se puede atribuir al concepto descrito por las educadoras, un enfoque intercultural.

Al concebir la cultura solo en su relación con la etnia, no se pone atención en la producción, circulación y consumo de las simbolizaciones construidas por los diversos grupos que conforman las sociedades. Lo que impide una representación justa de estas en la sociedad.

En relación a la educación intercultural aparecen como conceptos claves conocer otras culturas, esto es necesario para el reconocimiento, pues sino se conoce se cae en lo que Charles Taylor llama falso reconocimiento, que es el que se entrega a priori. Esto se relaciona más con el concepto de tolerancia positiva que con el concepto de reconocimiento, la diferencia radica en que el término de tolerar, que proviene del latín *tolerare* significa soportar, no aceptar a

otros y otras como diferentes y merecedores/merecedoras de iguales derechos por su condición de personas.

La educación intercultural que se entrega en los jardines con proyectos interculturales de la Región Metropolitana guarda relación con los diagnósticos elaborados por los equipos docentes que en ellos llevan a cabo su labor, no con un proyecto mayor institucional de JUNJI que apunte al reconocimiento de las diversidades en los espacios educativos y por lo mismo se limita a los intereses de quienes asuman cargos directivos en los jardines.

Rol de la Junta Nacional de Jardines Infantiles

Respecto del rol de JUNJI en el apoyo a los proyectos de educación intercultural implementados en los jardines, las educadoras reconocen los esfuerzos que hace la institución, sin embargo, hacen explícitas sus demandas por mayor capacitación y apoyo en infraestructura.

“(En relación a la educación intercultural de los jardines) en los jardines en JUNJI yo creo que es bueno, es positivo...si hubo ayuda cuando yo estuve, que mandaron mantas que todavía hay, la vestimenta del hombre y mujer mapuche,

mandaban instrumentos pero parece que ahora ya no, pero si recibió apoyo al comienzo el jardín. Porque como yo creo que ya lleva tantos años que ellos piensan que ya tenemos todo nosotros...la familia, lo grupos de apoderados del baile mapuche, también ellos tienen que costearse su traje, o sea no sale de la JUNJI y nosotros tenemos aquí lo que se hizo con lo mismos fondos que reunieron...la vestimenta, el chamán, el vestido de la niña tiene que traerlo la mamá, la mamá de la niña que participa”⁸⁶

“Ellos (JUNJI) deberían comenzar con una capacitación a cada integrante del jardín, y también con la parte de los recursos”⁸⁷

“JUNJI el año 93, 94, 95 hasta el 98, hasta el 2000, estábamos como separados, éramos étnicos le llamaban ellos, entonces mandaban material tradicional y material étnico o intercultural ya sea kultrún, ya sea vestimenta, ya sea cosas para material didáctico para ellos, libros que a nosotros nos hace falta, las joyas, artesanías, todo, pero el año 2002 fuimos clásicos total, y nosotros optamos, seguimos con el programa, pero ellos ya no te separan, ya no, este año y el año pasado no mandaron nada, así, como decirte, algo extra,

⁸⁶ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Kipai Antu

⁸⁷ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

unos libros de mapuches o alguna historia, al principio hicieron guías curriculares mapuches, con los jardines, con estos dos jardines, con el de nosotros y el de La Pintana, tenemos diccionarios y todo pero ya ahora, ahora ellos mandan todo así como todo parejo, todo clásico, lo clásico, clásico”⁸⁸

Otro tema que emerge dentro de esta categoría es la demanda por más dotación de personal dentro de los jardines JUNJI. El hecho de que las educadoras deban estar a cargo de dos salas simultáneamente, hace casi imposible hablar de educación de calidad, y descentra el foco desde lo pedagógico a lo asistencial: *“las limitantes que existen sí, es decir, que las limitantes en este momento, ahora están pidiendo calidad y estos temas te requieren más tiempo para capacitarte, para preparar material, ello y tenemos 30 y 32 niños, 20 guaguas, dos técnicos y una educadora para salas yo creo que calidad ¿dónde? Difícil, porque tú te dedicas un poco más asistencial, no educativa porque en qué sentido, que no se me vaya a caer la guagua, que no le vaya a pasar nada, que no se me vaya a caer el niño, yo creo que falta más dotación de personal en los jardines infantiles reales, obvio que eso tiene que darlo el Estado”⁸⁹*

⁸⁸ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

⁸⁹ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

Es interesante resaltar la lectura política que hace la educadora respecto del rol del Estado y como las políticas institucionales de JUNJI pueden estar o no apoyadas desde los estamentos legislativos:

“...obvio que eso tiene que darlo el Estado, que las propuestas sean hechas, yo entiendo que la JUNJI se las ha jugado por trabajar en ese tema, pero hay cierta dotación para la Junta Nacional de Jardines Infantiles, o sea sino se aumenta esa dotación, si los diputados y senadores, no se la juegan o no hacen un proyecto real de aumento de dotación y aumentar aún más de empleados públicos. Y es difícil.”⁹⁰

Resistencias

Esta categoría se refiere a los problemas con los que se han encontrado las educadoras en el proceso de implementación de los proyectos interculturales de educación, tanto en el jardín en que trabajan actualmente, como las experiencias que ellas han conocido en otros jardines. Uno de estos problemas es la discriminación:

⁹⁰ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

“...la discriminación que existe, que tenemos los chilenos, nosotros discriminamos, y no aceptar al otro tal como es, o no aceptar las etnias porque creemos que nos van a quitar nuestro espacio, se me imagina que es eso, que tenemos los huincas, que nos van a quitar los espacios y todavía existe, a pesar que estamos en el siglo XXI, existe esa discriminación en los chilenos frente a nuestra propia raza. No les gusta que los niños se vistan de mapuches, ni que se acerquen a los mapuches, ni que vayan al hueitipan, me entiendes, ni que vayan a conocer el palín que es un juego súper bonito. Entonces yo creo que es por eso. Y en nuestro jardín a lo mejor porque la comunidad no se ha comprometido realmente con las etnias, entonces si no se compromete y aunque tú, tú no les puedes exigir, depende el compromiso que yo tenga con mi país o con mi etnia”⁹¹

Esta idea de no aceptación tiene relación con la visión de un Estado nación-homogéneo, que no reconoce la multiplicidad de diversidades que habitan el territorio nacional, esta visión es transmitida por el sistema de educación formal, que no se ha cuestionado con la seriedad suficiente esta concepción de nación, pues esto implicaría cambiar la visión constitucional de la nación y es precisamente a esto a lo que se han negado los gobiernos concertacionistas. El

⁹¹ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

ocultamiento de las diversidades mediante la invención de una identidad única, la chilena, ha hecho parecer que existe ésta única identidad (la chilena) y todo rasgo o costumbre que escapa de ella es descalificada, ha existido un *“culto hacia el mito de la chilenidad, como queriendo destacar que la gran mayoría de los habitantes de la República serían mestizos, hispano parlantes, monógamos, heterosexuales, católicos, occidentales”*⁹². El Estado-Nación ha pretendido “resolver” el “problema” de la diversidad mediante políticas asimilacionistas de las supuestas minorías a la cultura dominante, como señala Hugo Rojas *“lo peligroso es que los Estados nacionales en América Latina aspiraron a la uniformidad y a la unidad social-negando el carácter multiétnico de las sociedades-por medio de sistemas formales de instrucción estatal y de políticas asimilacionistas, incluso sin disimular esfuerzos en la generación de sentimientos colectivos nacionalistas”*⁹³

En efecto uno de los mecanismos más efectivos de asimilación es la educación y es esta misma, la que se puede utilizar con fines contrarios, es decir, con un horizonte de respeto a las diversidades, donde existan espacios

⁹² ROJAS, HUGO. 2002. El principio de la multiculturalidad. Una propuesta jurídica para promover y proteger nuestra diversidad cultural. Arzobispado de Santiago. Fundación de documentación y archivo de la Vicaría de la Solidaridad. Pág. 13.

⁹³ *Ibíd.* 90. Pág. 211.

para su expresión y donde se puedan construir relaciones interculturales, sin tratar de ocultar las diferencias ni tampoco jerarquizarlas.

Pero hasta el momento ha sido un reflejo de la sociedad, pues la nación en sus marcos legales no se define como un Estado multinacional ni poliétnico, es decir, no se da reconocimiento constitucional a las etnias originarias, pues eso significaría otorgar derechos determinados a estos. Derechos que se quieren negar. Las iniciativas por reconocer a las etnias originarias constitucionalmente no han podido ser aprobadas por falta de quórum, según Carlos Riquelme *“aquello que atemoriza a la clase política, que representa lo irrepresentable, la intolerancia de nuestro sistema democrático, es la siguiente propuesta:*

“El Estado reconoce a los pueblos indígenas que forman parte de la Nación Chilena y habitan su territorio. La ley promoverá su participación y la de quienes los integran en la vida nacional y les garantizará el derecho a conservar, desarrollar y fortalecer su identidad, idioma, instituciones y tradiciones en lo espiritual”⁹⁴.

⁹⁴ RIQUELME, CARLOS. I Encuentro Latinoamericano de estudiantes de postgrado en ciencias sociales. “Repensando la realidad Latinoamericana”. Ponencia: Democracia radical y Estado multiétnico: notas para una defensa política de la democracia como reconocimiento y redistribución.

Por último este no reconocimiento por parte del gobierno, va en contra de lo estipulado por el acuerdo de Nueva Imperial, en el que se acordó *“El reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas y de sus derechos económicos, sociales y culturales fundamentales.”*⁹⁵

Otra resistencia que emergió en los discursos se relaciona con la tradición de no establecer diálogos entre las personas que conforman una comunidad de aprendizaje:

“Este año tuvimos una monitora pero ella vino a darnos un taller sobre mundo mapuche del conocimiento. Y aquí por ejemplo, yo la entiendo a ella, aquí hubieron personas como que no, como que no aceptaron bien lo que ella transmitía. Por ejemplo ella vino a hablarnos del mundo mapuche, en cómo se formó la Tierra, que es totalmente diferente a como la conocemos nosotros a través de la Biblia, entonces hay personas que no se fueron por el lado de que ella estaba hablando de la cultura mapuche, sino que pensaron como que les atacaron su mundo, entonces ahí hubo discusiones...yo les decía que no, que es bueno conocer...pero si yo quiero lo acepto o lo rechazo, pero también tengo

⁹⁵ [en línea]

<<http://www.google.cl/search?hl=es&cr=countryCL&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&q=interculturalidad,+patricio+aylwin&spell=1>> [consulta: noviembre 2007]

que saber escuchar. Entonces como que ahí hubo un poco de discusión con ellos, en cuanto a eso que ella transmitió, y hay personas que no, que no, que ellas no conocían así, que era así, entonces la verdad absoluta no la tenía ella tampoco, o sea era una forma de transmitir lo que ella sabía”⁹⁶

Reconocimiento de las diversidades

Respecto de esta categoría se pudo analizar, en primer lugar que no se reconoce en el lenguaje de las educadoras la diversidad de género. En todas las interacciones, ellas utilizaron un lenguaje sexista, con representaciones inequitativas en el ámbito de lo simbólico, de los géneros, invisibilizando a las mujeres en sus discursos. Con esto no se quiere decir que las educadoras hayan optado por este lenguaje de manera conciente. Pero el hecho de que lo utilicen tiene directa relación con los mensajes que se transmiten mediante el currículum oculto, como se ha explicado anteriormente, el lenguaje construye mundo social y representa en el ámbito de lo simbólico relaciones injustas entre los géneros, pues se visibiliza solo a los hombres y se pretende que ellos sean los representantes de la humanidad.

⁹⁶ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Kipai Antu

Una segunda línea de análisis, muestra que las diversidades reconocidas por las educadoras se relacionan exclusivamente con la etnia o la nacionalidad, quedando otras diversidades invisibilizadas por ellas:

“Entrevistadora: ¿Qué otras diversidades ves tú?”

Educadora: lo que yo he visto es mas la parte mapuche, pero no hemos trabajado mas”⁹⁷

Una de las educadoras reconoce las desigualdades socioeconómicas como un tipo de diversidad, sin embargo, esta por las condiciones de injusticia en las que se produce, se concibe como una desigualdad a superar y no como un tipo específico de diversidad. La idea de diversidades, es pluralizar la sociedad, entendiendo que las personas somos diferentes y que estas diferencias nos enriquecen como sociedad en la medida que se puedan expresar en un marco de respeto democrático. Para esto se necesita construir formas interculturales de relaciones, que permitan la emergencia equitativa de las diversidades. En una sociedad que pretende ser justa, entendiendo el concepto de justicia como lo hace Nancy Fraser, las desigualdades socioeconómicas, sobre todo cuando son tan marcadas como es el caso de Chile, debieran ser abolidas. Una

⁹⁷ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

sociedad justa aspira a derribar las brechas económicas que separan a unos grupos de otros.

“La diversidad que existe, fuera de las etnias, tenemos diversidad en, mira, fijate que así en sus aspectos, los niños acá de la comuna de Cerro Navia son muy rechazados frente a otras comunas, siempre porque están como estigmatizada, como estigma especial en esta comuna, y la gente y los mismos niños de chicos llevan eso por dentro, entonces yo creo que también es como una diversidad frente a otros lugares”⁹⁸

Por otro lado el estigma que menciona la educadora, es una muestra de discriminación que opera socialmente según el estrato socioeconómico al que se pertenezca.

Aportes de la educación intercultural

Uno de los aportes que se desprenden del análisis de la entrevistas es que posibilita en mayor medida la integración de la comunidad de aprendizaje:

⁹⁸ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

“...las apoderadas también son un aporte, porque uno le enseña a los niños diálogos que ellos comprendan diálogos, que aprendan un poco la lengua, las danzas, el vestuario todo lo que tienen que ver con la raza mapuche. Entonces a veces hay dudas, cosas que uno quiere más aprender y se le pregunta a las mamás, que ellas también saben...se les invita a integrarse a salas, hay talleres también interculturales que se realiza aquí una vez a la semana y ahí también se les puede invitar a las apoderadas”⁹⁹

La experiencia de estos proyectos de educación intercultural ha incentivado a la comunidad donde se insertan a conocer más acerca de la etnia específica con la que trabajan, en ambos casos la mapuche, por supuesto que las niñas y niños que asisten a estos jardines también adquieren mayor conocimiento de la etnia:

“...este jardín es bien conocido, yo estaba en otro que no es tan cercano a este, pero todos me decían ahhh si, si, si mi hija iba allá al jardín de los mapuches. Entonces lo conocen ya como que trabaja la cultura mapuche y los apoderados que vienen acá saben que les van a enseñar a sus hijos, que

⁹⁹ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

van aprender... los niños aquí por ejemplo, tú les colocas música y ellos ya saben que es música mapuche, tú les colocas música en otros jardines y ellos no saben, aquí igual uno les habla mapudungún y los niños saben, uno dice chantumay y ellos saben que es gracias, o mari mari ellos saben que los están saludando, entonces y las mamas igual, y las mamas recuerdan después vienen con nietos o con otros hijos que acá sus hijos bailaron que sus hijos acá aprendieron esto”¹⁰⁰

Se menciona incluso como las personas de la comunidad se acercan al jardín para solicitar información específica sobre la etnia mapuche:

“Aquí llegan niñas a pedir ayudas para sus tareas.”¹⁰¹

“Acá en la comuna de Cerro Navia nuestras compañeras, vienen niños de colegios, yo veo que hay una apertura más amplia en la comuna a lo que cuando yo entré, estuve aquí, llegué aquí el año 98, era como muy cerrado el tema, un poco cerradito, recién se estaba como abriendo y a ahora hasta los

¹⁰⁰ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Kipai Antu

¹⁰¹ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Kipai Antu

colegios te vienen a pedir material, te vienen a pedir alguna entrevista, las niñas de las escuelas de los liceos también vienen a hacer entrevista, vienen a buscar diccionarios, palabras en mapuche, están como muy, incluso para hacer alguna disertación y los niños vienen a hacer sus tareas acá al jardín, vienen hacer sus tareas que les piden, porque también está inserto, se ha echo como una red en los colegios de las comunas...y vienen para acá, tía queremos saber que lo que es el kultrún, que lo que es la trutruca, que lo que significa la manta, entonces muéstranos, sacan fotos, entonces ellos vienen hacer, incluso las mamás, tía necesito estas palabras en mapundungún ahí vamos nosotras, entonces somos como una escuela para ellos, y un aporte dentro del sector, de la comunidad que se están trabajando esos temas”¹⁰²

Por último se reconoce que la educación intercultural es un aporte para superar la discriminación presente en la sociedad y como un espacio de reconocimiento de la etnia que ayuda a fortalecer las identidades, esto lo expresó una educadora que es mapuche y que al estar en un espacio de reconocimiento, en este caso, el jardín en el que trabaja, le permitió valorar su etnia:

¹⁰² Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

“Mira, a mi este jardín me ayudó harto, en primer lugar yo sabía que era mapuche, o sea yo siempre supe por mis padres, que ellos hablaban mapudungún en la casa, pero yo lo veía así como algo normal, como cualquier cosa normal, pero después cuando yo llegué a este jardín empecé a valorar hartas cosas, empecé a valorar por ejemplo que mis padres eran bilingües, que mi abuelo, él, porque él amaba la tierra, que por qué a él no le gustaba Santiago, o sea que realmente los mapuches son gente de tierra, ellos valoran por sobre todo la tierra y eso me gustó de este jardín porque me hizo además de darme cuenta de lo valioso que son, de reconocermes como mapuche, o sea ahora donde yo voy a mi no me da esa cosa, de cuando a uno le preguntaba tú eres mapuche, una decía sí, pero así como con vergüenza o temor, ahora ya no ahora todo eso se me quitó y yo creo a través de es mismo lo traspasé a mi familia, que típico que cuando uno hay discusiones la tratan de india, entonces todas esas cosas yo sentía que a mis papás le dolían, pero yo les decía que ellos no eran indios, eran mapuches, mapuche es gente de tierra, o sea no es nada de malo que les dijeran mapuches.”¹⁰³

¹⁰³ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Kipai Antu

“La educación intercultural contribuye a no ser más discriminatorio, a respetarte por los derechos de todas las personas y a querer mucho más a tu país.”¹⁰⁴

4.2. ANÁLISIS GRUPO FOCAL

Se realizaron dos grupos focales con un total de doce niños y niñas, que asisten a jardines infantiles pertenecientes a JUNJI, los cuales poseen proyectos de interculturalidad bilingüe o étnicos, pertenecientes a la Región Metropolitana.

El análisis considera los puntos abarcados en el marco teórico, teniendo como hilo conductor, al igual que en el análisis de las entrevistas, el enfoque político de la educación y el proyecto feminista al que adscriben las autoras.

De la lectura de las experiencias de grupos focales emergieron tres diferentes categorías hermenéuticas del discurso, en torno a las cuales se hará el análisis, de una de estas categorías se desprenden diversas subcategorías.

¹⁰⁴ Entrevista Educadora de Párvulos Jardín Infantil Relmu

Estas categorías son: estereotipos de género, acercamiento a conceptos (la que a su vez presenta las siguientes subcategorías: diversidad, discriminación, familia, religión) y conocimiento de la etnia mapuche.

Estereotipos de género.

Dentro del discurso elaborado por los niños y niñas que participaron del grupo focal, se hace evidente una construcción de las diferencias sexuales muy cercana al discurso adulto tradicional, alejado de la equidad, en donde se atribuyen características a cada uno de los géneros de manera estereotipada:

E: ¿Son dos niños?

N: Siiiiiiii, no (predomina el sí)

Niña: No, son una niña y un niño

E: ¿En qué se parecen?

N: En el pelo... largo

E: ¿Los dos tienen el pelo largo?

N: Los hombres no tienen el pelo largo. Las niñas”¹⁰⁵

¹⁰⁵ Jardín Infantil Kipai Antu

Esto evidencia lo que muestran varias investigaciones, según los resultados de las mismas “la mayoría de los infantes han identificado su sexo entre los dos y tres años. (Thomson, 1975). Alrededor de los siete años se dan cuenta de que el sexo no cambia, sino que es un atributo permanente (Slaby y Frey, 1975)”¹⁰⁶

Acercamiento a conceptos.

Dentro de esta categoría se encuentran aquellos conceptos que tienen relación con la interculturalidad ampliada y que se exteriorizaron desde sus discursos, a través de la conversación sostenida con Fili.

Concepto de diversidad.

Al preguntarles sobre que entienden por diversidad, las respuestas de niños y niñas son las siguientes:

N: Un planeta, un planeta, una casa.

E: ¿En qué nos diferenciamos?

N: En colores, como Tarzán... nariz de Pinocho”¹⁰⁷

¹⁰⁶ GONZÁLEZ SUÁREZ, MIRTA. 1990. El sexismo en la educación, la discriminación cotidiana. Universidad de Costa Rica. Pág. 47.

¹⁰⁷ Jardín Kipai Antu

A través de lo anterior, los niños y niñas evidencian su escaso conocimiento y manejo acerca de este concepto, situación que se repitió con otros constructos que producto de su edad ya podrían manejar por lo menos en un nivel inicial, pero que les son completamente desconocidos.

Con respecto a la segunda respuesta entregada, ellos y ellas la elaboran través de una asociación con respecto a diferencias que son observables, pero no logran posicionarlas desde su propia persona.

F: ¿Y qué podemos hacer para ayudarla?

N: Eh, eh, que no coma con palitos, puede comer con tenedores, pero no con palitos.

F: Pero es que a ella le gusta comer con sus palitos

N: En su casa puede comer con sus palitos, no en el jardín, porque la retan, si

S: Pero y si ella quiere comer con palitos y no le entierra los palitos a nadie, no le hace daño a nadie.

N: Le podemos decir a la directora que no le va a enterrar a nadie los palitos

S: ¿Y si la profesora no quiere hacer caso, cómo lo hacemos?

N: Eh, no dile tu... (no se escucha)

S: ¿Hacerlo escondido? Pero no es divertido hacer las cosas escondidos

N: No, ya se,

F, S: ¿Qué?

N: es que puede ser....(no se escucha)

S: ¿esconderlo entre los papeles?

N: no, esconderla a ella

Las respuestas entregadas por niños y niñas apuntan a esconder las diversidades, permitir las solo en el ámbito privado, lo que dice relación con un concepto alejado de un enfoque intercultural.

El interés mostrado por los niños y niñas con respecto a generar estrategias para que Chi La Lu (protagonista de la historia) pudiese esconder sus conductas, muestra como ellos y ellas aceptan los comportamientos diferentes a los propios, pero a pesar de ello, se ciñen al patrón cultural establecido, por tanto no están siendo socializadas en un espacio abierto a las diversidades.

Concepto de discriminación.

Las respuestas entregadas con respecto a este concepto evidencian un conocimiento incipiente sobre el constructo discriminación, pero no logran verbalizar una respuesta mayor.

Fili: (...) ¿Ustedes saben lo que es la discriminación?

N: Sí sabemos

Fili: ¿Qué es la discriminación?

N: Discriminar a una persona(...)

Fili: ¿Y cuando se discrimina a una persona?

N: Cuando se discrimina a una persona poh”¹⁰⁸

Niños y niñas reconocen la palabra discriminación pero aún no son capaces de atribuirle el significado que esta posee.

Visibilización de las diversidades

De los grupos focales se desprende que la visibilización de las diversidades es restringida, esto se puede deber a las enseñanzas que están recibiendo en sus espacios de socialización.

Concepto de familia

Al pedirles a uno de los grupos que cantaran una canción, eligieron una llamada “La Familia”.

¹⁰⁸ Jardín Kipai Antu

“E: ¿Le cantamos una canción a Fili?”

N: La familia, el papá, la mamá, el hermano grande, la hermana chica y el bebé, y el bebé.”¹⁰⁹

La letra de la canción hace alusión a un tipo familia tradicional, que no refleja la diversidad de familias que conforman la sociedad y la comunidad educativa, lo que dificulta construir una imagen mental de otros tipos de familia.

Al profundizar el diálogo, se puede apreciar que los niños y niñas no aceptan otra construcción de familia y tratan de generar artificios para homologar un tipo distinto de ésta a lo que ellos y ellas consideran la norma (familia biparental, heterosexual y con descendencia).

“E: Tengo una pregunta, ¿y si yo no tengo papá, no tengo familia?”

N: Si, todos tenemos

E: Todos tenemos familia aunque yo no tenga papá

N: Si, si poh.

N: Porque si usted no tendría papá entonces

E: Pero, ¿si yo no lo conozco? Chicos, tengo una pregunta, ¿si yo no conozco a mi papá, no tengo familia?”

¹⁰⁹ Jardín Infantil Kipai Antu

Niña: Si usted no lo conoce a su papá, entonces usted tiene que recordar cuando era chica cuando tenía a su papá

E: ¿Pero si nunca lo conocí?

N: Entonces....volver a guagüita....entonces tienen que encontrar otro papá

E: ¿Y si no conozco a mi mamá?

N: Si no conoce a su mamá, entonces usted tiene que ver una, una mujer que sea de color, de color el pelo como usted”

Concepto de religión.

Al pedirles que cantaran una canción de despedida a Fili, ellos y ellas escogieron la siguiente:

N: “Jesucito de mi vida, fuiste niño como yo, por el sol (por eso) te quiero tanto, y te doy mi corazón, tómallo, tómallo, tuyo es, mío no, tómallo, tómallo, tuyo es, mío no.”

E: ¿Quién les enseñó esa canción?

N: “La tía Clara”

Lo anterior evidencia, el traspaso de una idea religiosa cristiana en un espacio laico y la transmisión de imágenes sacras de la educadora de párvulos.

Por tanto se fomenta un imaginario en donde existe un ser superior masculino el cual esta ligado a la religión hegemónica del país, que es la cristiana, ya sea la católica o la evangélica (las cuales tienen como eje central, la figura de Jesús).

Conocimiento de la etnia Mapuche

Los conocimientos que tienen las niñas y niños que participaron del grupo focal sobre las etnias, en especial la etnia mapuche son muy limitados y confusos, lo que se contradice con el discurso de las educadoras de párvulo, quienes comentaban orgullosamente que sus estudiantes conocían muchos rasgos de la etnia mapuche, tales como la alimentación, el vestuario, las costumbres, bailes y tipo de música, las que reconocían como mapuche. Con respecto a lo anterior, niños y niñas dieron muestra de tener grandes confusiones conceptuales.

“Fili: Lo que pasa, es que cuando yo venía viajando en mi nave espacial, me enteré de algo que yo no sabía, pero no lo entendí muy bien, algo me dijeron de los Mapuches, que eran como personas que vivían acá pero que parece que no se que y no entendí. Y me dijeron que en este jardín me podían ayudar con mis dudas. Pero ¿quiénes son los mapuche?”

N: Yo soy Mapuche con mi papá, yo soy Mapuche con mi papá pero mi mamá no es mapuche

E: ¿Quiénes son los Mapuches?

N: Los que viven en ruca

Fili: ¿Y qué es una ruca?

N: Es una casita con palos (...)

N: Yo te voy a decir, haber espere, ser mapuche es estar en una ruca así como esta, con instrumentos.

Fili: Ah, parece que estoy entendiendo un poco más. O sea, que los mapuches viven en rucas, ¿y los que no son mapuches?

N: No viven en rucas, viven en casas.

E: ¿Y tú vives en una ruca?

N: No

E: Entonces no eres Mapuche.

N: Si soy Mapuche, pero vivo en una casa.

E: Ah, entonces pueden haber Mapuches que no vivan en rucas.

N: Hay algunos que son Mapuches pero viven en casa

Fili: Ah, o sea, los Mapuches pueden vivir en rucas o en casas, ¿y los que no son mapuches pueden vivir en una ruca?

*N: No en casa*¹¹⁰

Otra confusión conceptual la evidencian al momento de reconocer otros grupos étnicos como el Rapa-Nui. Niños y niñas hacen una diferenciación entre una imagen que representa a dos personas de las etnias Mapuche y Rapa Nui, a partir del criterio visible, que es el vestuario.

“E: chicos ¿cómo se llamaban ellos?”

N: Pascuenses

E: Y los niños que están allá ¿cómo se llaman?”

N: Eehh... mapuches.

S: Pero es que yo no entiendo

N: Mapuches, Mapuches

S: ¿por qué ellos se llaman Mapuches y ellos se llaman Pascuenses?”

N: Es que ellos bailan

S: Ah, ¿y los mapuches no bailan?”

N: Hacen así con el este, así para adelante, para atrás

Fili: Hay algo que me llama la atención y que me da un poco de risa, ¿por qué tienen esa gente tan extraña dibujada ahí? ¿Quiénes son?”

N: Los pascuenses, los pascuenses, los mapuches

¹¹⁰ Jardín Infantil Kipai Antu.

Fili: ¿Los mapuches? ¿Los pascuenses?, nunca había escuchado esas palabras

S: Yo tampoco, ¿ustedes saben quiénes son?

N: Siii.

S: ¿Y quiénes son los pascuenses?

N: Esos

S: ¿Y donde viven los pascuenses?

N: En la selva

S: ¿Y los mapuches?

N: En las casas

Fili: ¿Y por qué son así de extraños?

N: Porque ellos bailan

Fili: ¿Qué bailan?

N: Reggeton

Fili: ¿Todos los niños y niñas que vienen al jardín son chilenos y chilenas?

N: Siiiiiiiiiiiiii

S: ¿Y no hay nadie que sea mapuche?

N: Si....yo soy mapuche y pascuense....yo soy mapuche y pascuense”¹¹¹

¹¹¹ Jardín Infantil Relmu

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Conclusiones

Para finalizar esta investigación, tomando en cuenta las teorías en que se sustenta y los análisis de la información recabada, se puede concluir respecto a las visiones de interculturalidad que manejan las educadoras entrevistadas, que esta es una visión restringida, ya que lo intercultural se limita a lo étnico y en especial a lo mapuche. Otro tipo de diversidades¹¹², como por ejemplo la de género, presente en los dos jardines estudiados, se encuentran totalmente invisibilizadas.

En el caso específico del género, se reproduce un sistema injustamente sexista, la justicia de género no es un tema abordado por las docentes de las instituciones estudiadas.

¹¹² Es preciso aclarar que dentro de las posibles diversidades presentes en el aula, el estudio realizado buscó conocer las reconocidas por las educadoras de párvulo, quienes son las que gestionan su relación, por lo mismo sólo se puede hablar de la diversidad étnica y de la de género que está presente en todos los jardines JUNJI estudiados ya que las otras están fuera de los datos recabados por la presente investigación.

Por lo mismo no rompen con la cadena de enseñanza-aprendizaje de modos androcéntricos de relación. Lo que perpetúa las injusticias en términos de Nancy Fraser.

Lo anterior deja de manifiesto una concepción de interculturalidad tradicional, pues un concepto ampliado reconoce la multiplicidad de diversidades sin restringirse a un tipo específico y fomenta un dialogo entre ellas. La interculturalidad ampliada, mantiene los principios en los que se basa la interculturalidad que son la ética del reconocimiento y la hermenéutica del diálogo, como propone Fidel Tubino, pero se abre a todas las diversidades existentes.

La visión de interculturalidad de las educadoras se relaciona también con la manera en que se entiende la interacción entre las diversidades, la que se enmarca dentro de un enfoque multicultural, en el cual si bien hay un encuentro entre culturas, prevalece una jerarquía entre ellas y no se promueve el diálogo de estas.

Esta visión multicultural muestra las distintas culturas y se centra en la tolerancia como valor a desarrollar. Como se vio anteriormente, Fidel Tubino

propone que “la tolerancia es una disposición que se adquiere a través de la educación y el hábito”¹¹³, esto es lo que buscan desarrollar estas instituciones educativas. Sin embargo, las actitudes necesarias para construir relaciones interculturales no están siendo desarrolladas.

Se evidencia una discriminación positiva frente a lo mapuche por parte de las educadoras, lo que ellas realizan es un reconocimiento a priori en términos de Charles Taylor, esto sería un falso reconocimiento, porque el reconocimiento real se da en la relación, por lo tanto a posteriori. Ellas inclusive reconocen sus falencias en cuanto al conocimiento de la cultura que están enseñando, generando exigencias que no han sido satisfechas por JUNJI.

Las actitudes vinculadas a la interculturalidad dicen relación con el reconocimiento de las personas, que como afirma Fidel Tubino “El reconocimiento es más que la tolerancia positiva. Reconocer al otro en su alteridad radical es más que respetar sus diferencias y comprenderlo desde su percepción del mundo. Reconocer al otro es respetar su autonomía, es percibirlo como valioso. Pero la valoración a priori del otro es un falso

¹¹³ TUBINO ARIAS-SCHREIBER, FIDEL. Interculturalizando el multiculturalismo. [en línea] <<http://www.pgr.mpf.gov.br/pgr/6camara/seminarios/>> [consulta: septiembre 2007]

reconocimiento. La gente merece y desea respeto, no condescendencia. El verdadero reconocimiento es a posteriori, se da en la experiencia del encuentro con el otro. Pero sólo es posible en relaciones auténticamente simétricas y libres de coacción. El verdadero reconocimiento presupone una actitud reflexiva en relación a nosotros mismos, una objetivación de nuestra manera de entender y valorar el mundo... El reconocimiento, es decir, la comprensión y la valoración a posteriori de las diferencias hace posible el enriquecimiento y la autocreación recíproca, es decir, la Interculturalidad.”¹¹⁴ La educación intercultural debe apuntar a desarrollar estas actitudes.

Este escenario multicultural es un peldaño más en la escalera que nos lleva a la interculturalidad, esto se explica por los planteamientos del autor antes mencionado, respecto a la interculturalización del multiculturalismo, como se expuso en el marco teórico de este estudio.

Lo anterior exige un posicionamiento político por parte de quienes trabajan en educación, lo que implica un diálogo entre las personas involucradas en los procesos educativos. Esto no es posible dentro de un Estado monolítico que no

¹¹⁴ TUBINO ARIAS-SCHREIBER, FIDEL. Interculturalizando el multiculturalismo. [en línea] <<http://www.pgr.mpf.gov.br/pgr/6camara/seminarios/>> [consulta: septiembre 2007]

se reconoce poliétnico ni multinacional, porque la falta de este reconocimiento no permite la construcción de una sociedad intercultural. “Optar por la interculturalidad significa optar por un Estado plural que incluya a los grupos vulnerables, es optar por la radicalización de la democracia ilustrada....optar por la interculturalidad desde América Latina significa optar por la creación de culturas políticas arraigadas en las culturas de base, es optar por la vigencia de ciudadanías diferenciadas culturalmente reunidas en torno a una cultura política común, en una palabra es optar por la justicia distributiva y la justicia cultural.”¹¹⁵ Con lo anterior se evidencia la influencia de Nancy Fraser en las ideas expuestas por el autor.

La visión antes expuesta, que pertenece a las educadoras que fueron parte de este estudio se ve reflejado en los discursos de los niños y niñas, quienes presentan errores conceptuales y desconocimiento frente a tópicos que ya podrían abordar al menos en un nivel incipiente, sobre todo en lo que respecta al conocimiento de la cultura Mapuche, eje importante dentro de los proyectos educativos de los establecimientos en que ellos y ellas están estudiando.

¹¹⁵ TUBINO ARIAS-SCHREIBER, FIDEL. Interculturalizando el multiculturalismo. [en línea] <<http://www.pgr.mpf.gov.br/pgr/6camara/seminarios/>> [consulta: septiembre 2007]

Respecto de los aportes de la educación intercultural que se imparte en los jardines estudiados se concluye que promueve el reconocimiento de la etnia Mapuche, lo que genera un indicio de que si la educación que se imparte en los jardines infantiles se posicionara desde la interculturalidad ampliada sería reconocida no sólo la etnia Mapuche, sino que todas y cada una de las diversidades presentes en esos espacios educativos.

Por lo tanto, una educación intercultural desde la visión ampliada posibilitaría la construcción de una Escuela del Sujeto, en términos de Alain Touraine, quien asevera que la educación, específicamente la escuela, no debe socializar con la finalidad de perpetuar las mismas normas, conductas y valores, sino que debe permitir que los sujetos que son objeto de la socialización, sean capaces de tener incidencia en dicho proceso. Esto evidencia un rol transformador de la escuela, el que apunta a una filosofía educativa reconstruccionista. Lo que exige a los sujetos y sujetas docentes el asumir su potencial influencia en la construcción de una educación intercultural.

Por último, se concluye que las características del sistema género vigente, es decir un sistema patriarcal, que valora y por lo tanto representa de manera injusta las diversidades, no solo de género, sino también políticas, de etnia,

sexualidad, religión, entre otras, dificultan la implementación de una educación intercultural ampliada, pues no permite la expresión de diversidades que exigen de reconocimiento y respeto. Esto hace necesario considerar los aspectos emergentes del sistema, propuestos por las teorías feministas, para construir un sistema sexo género distinto, donde se administren de manera justa las diversidades. Es desde las teorías feminista de donde emerge la problematización de estos temas, si bien en un principio se ocuparon exclusivamente de las relaciones de género, hoy en día analizan otro tipo de relaciones de desigualdad.

“Así pues, hacia 1990 las “diferencias entre mujeres” habían pasado a constituir el debate feminista fundamental. Las consecuencias fueron enormemente beneficiosas. Lo que al principio había parecido un modo de replegarse hacia adentro- en vez de centrarnos en nuestra relación con los hombres, nos centrábamos en nuestra relación entre nosotras-, podía convertirse en un modo de asomarse al exterior- en vez de centrarnos exclusivamente en el género, ahora nos centrábamos en la relación del género con los demás ejes de la diferencia y subordinación que lo interseccionan.

De esta manera, todas las diferencias politizadas pueden convertirse ahora en grano para el molino feminista. No solo el género, sino también la “raza”, la condición étnica, la nacionalidad, la sexualidad y la clase exigen ahora su teorización por el feminismo (lo opuesto también es cierto: ahora el género debe ser teorizado desde las perspectivas, desde esas otras diferencias). Y todas las luchas contra la subordinación deben ser ahora relacionadas de algún modo con el feminismo.”¹¹⁶

¹¹⁶ FRASER, NANCY. 1995. Revista Occidente (173):45. Brasil

Recomendaciones y proyecciones.

Dadas las situaciones de injusticia evidenciadas a través de la presente investigación¹¹⁷, se hace necesario enunciar sugerencias que puedan ser tomadas en cuenta por las personas que se desenvuelven en espacios educativos.

Para Fidel Tubino, la construcción de una Educación Intercultural se cimienta en ejes, uno de los cuales es que la escuela debe ofrecer a todos y todas, la oportunidad de enfrentar situaciones diversas, por lo tanto debe ser flexible y diversificada, de manera de poder adecuarla a los distintos contextos multiculturales presentes en el territorio y en el aula. Trabajar desde el contexto de flexibilización, diversificador e integrador. Un ejemplo de esto, es que la institución a cargo de los jardines infantiles provea de la dotación material pertinente a cada contexto educativo, no como se realiza actualmente, en que se hace entrega de los mismos recursos didácticos a todos los jardines infantiles.

¹¹⁷ Algunas situaciones de injusticia, tales como el sexismo presente en la educación, que se evidencia en las prácticas educativas, en el uso del lenguaje genérico masculino, en las imágenes, cuentos, canciones y en la transmisión de ciertas ideologías religiosas y estereotipos familiares. Así como también la falta de reconocimiento por parte de la JUNJI de los proyectos educativos interculturales, entre otras ya mencionadas en acápites anteriores.

Para esto, se requiere que la institución a cargo de la educación de infancia, en este caso, JUNJI integre una visión de interculturalidad ampliada, lo que implica el reconocer las diversidades¹¹⁸ presentes en todas las aulas y a la vez generar políticas que sean flexibles y que apoyen la implementación de proyectos de educación intercultural, no solo en los espacios rurales de las regiones con mayor población étnica, sino en todos los espacios. Esto, porque la educación intercultural debe dejar de concebirse como un tipo de educación especial para grupos especiales, sino que debiese ser el tipo de educación que se imparta en todas las instituciones educativas.

Para esto, se recomienda la inclusión de un lenguaje no sexista, la utilización de estrategias de aprendizaje en las que las diversidades presentes en el aula se encuentren representadas, como por ejemplo, en cuentos, canciones, imágenes, entre otros. Dentro de las políticas de la institución se recomienda la introducción de criterios de supervisión que evalúen los puntos antes mencionados.

¹¹⁸ Pese a lo explicitado a lo largo de toda la investigación, se enumerarán algunas de las diversidades presentes en los grupos estudiados, no con el fin de generar un otro generalizado en términos de Benhabib. Entre estas diversidades se encuentran: etnia, género, religión.

Para impartir una educación intercultural desde una perspectiva ampliada se necesita de educadores y educadoras con una sólida formación en esta materia, lo que demanda a las universidades incorporarlas en sus planes de estudio, contando con una bibliografía pertinente y docentes que posean un posicionamiento claro con respecto a los temas de reconocimiento y redistribución y a JUNJI mayor capacitación a educadoras y auxiliares de párvulos, generando alianzas con aquellas instituciones que se preocupan de estos temas, para crear los espacios para una reflexión permanente de estas temáticas, como por ejemplo el colectivo “Sin Fronteras” que se encarga de problematizar la inmigración.

Implementar una educación intercultural, necesita de reconocimiento, lo que a su vez exige conocer a las personas que conforman la comunidad de aprendizaje, específicamente a las que interactúan cotidianamente en las salas de clase, porque de lo contrario se genera un falso reconocimiento. Para lo anterior se recomienda que las educadoras establezcan espacios dentro de la rutina escolar para el diálogo, el encuentro y el conocimiento de las personas que conforman el curso. Las que acompañadas de un proceso de reflexión docente permanente ayudaría a fortalecer las mediaciones llevadas a cabo en el aula. Esto genera otra demanda a JUNJI que se relaciona con aumentar la

dotación de personal que permita el conocimiento de las personas con las que se comparte cotidianamente y posibilite cumplir con una función educativa y no asistencial, como lo mencionan las educadoras que fueron parte de esta investigación.

Modificar el currículo, de manera de desarrollar competencias interculturales, como por ejemplo, a través de la disciplina de la Filosofía con niños y niñas en el trabajo con las diversidades.

Se recomienda además que dentro del trabajo de las educadoras de párvulos al realizar los diagnósticos al comienzo de cada año, determinen las diversidades presentes en cada curso, con el fin de idear estrategias de aprendizaje acordes con la realidad presente en cada contexto e integrar a las familias en el proceso de aprendizaje, no solo en la elaboración de materiales didácticos sino que incluir sus opiniones, las cuales pueden ser recogidas a partir de diferentes metodologías, y que estas se vean reflejadas en el aula.

Por último, se recomienda introducir en las instituciones educativas relaciones tipo affidamentales entre las personas que interactúan dentro de la

comunidad de aprendizaje, esto posibilitaría el enriquecimiento de las personas desde sus diferencias y genera relaciones humanas más justas.

Esto, a partir de la generación de talleres en los cuales participen todos los integrantes de la comunidad educativa y en la que se trabajen diversas formas de comunicación y relación, en las cuales se cuestionen las ideas adultocéntricas o de menosprecio que pueden haber entre personas de diferentes edades, en las cuales se tiende a posicionar a las y los adultos desde la idea del tutelaje. Todo esto permitirá la formación de redes de apoyo, lo que influirá positivamente en el quehacer del establecimiento y de los distintos actores que en él se encuentran.

La presente investigación al ser de carácter exploratorio abre espacios para desarrollar numerosas aristas de investigación, como por ejemplo en las áreas curricular, didáctica y metodológica, que en este estudio no han sido abordadas debido a las características de este, es decir, problematiza los modos de relación ante las diversidades presentes en el aula y esta reflexión teórica es el punto de partida para la elaboración de una propuesta didáctica.

Dentro de la elaboración de la propuesta didáctica, se considerará el uso de la metodología de la Filosofía con niños y niñas, lo que permite introducir el diálogo como herramienta de trabajo al generar comunidades de diálogo.

Debido a que las competencias interculturales y las temáticas relacionadas con diversidades no son abordadas por las casas de estudio que imparten carreras de educación, se hace necesario realizar capacitaciones a educadoras, educadores y a quienes trabajan con infancia, con el fin de que la interculturalidad ampliada sea incluida dentro de sus prácticas docentes.

Generar redes con otras y otros interesados en el tema de interculturalidad y el trabajo con las diversidades. Para esto se hace necesario su divulgación en espacios dedicados a este tema, como por ejemplo, el sitio “Aula Intercultural” disponible en el enlace: <http://www.aulaintercultural.org>.

Instalar dentro de los discursos el tema de la interculturalidad ampliada lo que se puede realizar a través de organizaciones civiles con el fin de generar cambios desde las bases de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

BRAMELD, THEODORE. 1967. La educación como poder. México, Editorial F. Trillas, S.A.

CASTRO, MILKA. 2001. Los desafíos de la interculturalidad. Santiago, Ediciones LOM.

CHILE. 2007. Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un Proyecto de Ley que establece la Ley General de Educación, abril 9 de 2007. 59p.

COLL, CÉSAR. Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Editorial Paidós.

COMINS MINGOL, IRENE. Cultura para la paz. Hacia la búsqueda del reconocimiento.

CORNEJO, MARÍA ELIZABETH "et al". 2006. Educación y diversidades: Educación intercultural. Reconocimiento de las diferencias. Transformaciones educativas desde el aula. Inédito.

DE BARBIERI, TERESITA. 1992. Sobre la categoría de género una introducción teórico metodológica. En: Fin de Siglo. Cambio civilizatorio. Santiago de Chile, Ediciones de las mujeres N ° 17. Isis Internacional.

DE BARBIERI, TERESITA. Citado por Oyarzún, Kemy. Apuntes Orientaciones Conceptuales.

FOUCAULT, MICHAEL. 1979. Microfísica del poder. Madrid, La Piqueta.

FRASER, NANCY. 1995. Revista Occidente (173):45. Brasil

FRASER, NANCY. 1996. Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. Madrid, Revista Internacional de Filosofía Política N ° 8.

FRASER, NANCY. 1997. Iustitia Interrupta, Reflexiones críticas desde la posición postsocialista. Traductoras Magdalena Holgín, Isabel Cristina Jaramillo. Santa Fe, Bogotá, Siglo de Hombres Editores, Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.

FREIRE, PAULO. 2002. Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

GARCÍA, A y SÁEZ, J. Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación. Madrid, Narcea, S.A., de Ediciones.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR. 2004. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Barcelona., Editorial Gedisa, S.A.

GÓNZALEZ OCANTOS, EZEQUIEL. 2007. ¿Redistribución de ingreso o reconocimiento social? [en línea] <<http://www.observatoriosocial.com.ar/fr-n13-5.html>> [consulta: 07 noviembre 2007]

GONZÁLEZ SUÁREZ, MIRTA. 1990. El sexismo en la educación, la discriminación cotidiana. Universidad de Costa Rica.

GRAU, OLGA y ERRAZURIZ, PILAR. 2006. Informe para una propuesta de cambios en los modos de denominación de los títulos y grados desde la perspectiva de género. CEGECAL.

GUERRERO CAVIEDES, ELIZABETH “et al”. 2006. Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Coedición de Hexagrama Consultoras, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO- Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos- IESCO- Universidad Central de Bogotá.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO. 1998. Metodología de la investigación. Colombia, Mc Graw-Hill.

KYMLICKA, WILL. 1996. Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Barcelona, Editorial Paidós.

MANGANIELLO, E. 1980. Introducción a las Ciencias de la Educación. Argentina, Librería del Colegio.

MARTÍNEZ BONAFE, JAUME. Los olvidados. [en línea] <<http://www.agustin.delaherran.com/textos/losolvidados.pdf>> [consulta: 21 noviembre 2007]

MIDEPLAN, Gobierno de Chile. 2004, [en línea] <<http://www.mideplan.cl>> [consulta: octubre 2007]

OYARZÚN, KEMY. 2006. Género, cultura y sexualidad. Diplomado de Género, Cultura y Sexualidad. Universidad de Chile. Apuntes de clases semestre otoño.

RINCÓN, ANA. 1988. El lenguaje más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer.

RIQUELME, CARLOS. I Encuentro Latinoamericano de estudiantes de postgrado en ciencias sociales. Repensando la realidad Latinoamericana. Ponencia: Democracia

radical y Estado multiétnico: notas para una defensa política de la democracia como reconocimiento y redistribución.

ROJAS, HUGO. 2002. El principio de la multiculturalidad. Una propuesta jurídica para promover y proteger nuestra diversidad cultural. Arzobispado de Santiago. Fundación de documentación y archivo de la Vicaría de la Solidaridad.

ROJAS RUIZ, GLORIA. Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. Universidad de Granada, Campus Melilla. [en línea] <<http://www.aulainter-cultural.org>> [consulta: octubre 2007]

SCOTT, JOAN. El género: una categoría útil para el análisis histórico.

SILVA, MANUEL. 1984. Conceptos y orientaciones del currículum. Santiago de Chile, Revista Presencia N ° 1. Marzo-abril (ISECH).

SERNAM y Ministerio de Educación. Guía para evitar el sexismo [en línea] <<http://biblioteca-digital.uccentral.cl/documentos/ministerio/Femenino/indice.htm>> [consulta: octubre 2007]

TAYLOR, CHARLES. 1993. El multiculturalismo y la política de reconocimiento. México, FCE.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. 1994. Introducción a los métodos cualitativos de la investigación.

TOURAINÉ, ALAIN. 1997. ¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes. México, DF. Fondo de Cultura Económica.

TUBINO ARIAS-SCHREIBER, FIDEL. Interculturalizando el multiculturalismo. [en línea] <<http://www.pgr.mpf.gov.br/pgr/6camara/seminarios/>> [consulta: septiembre 2007]

[en línea] <<http://www.planeta.apc.org/cgi-bin/WebX?230@57.JA3Ra9RWpaM%5E0@.ee7298a>> [consulta: octubre 2007]

[en línea] <http://www.revistapaxis.cl/ediciones/numero3/terren_praxis_3.htm> [consulta: octubre 2007]

[en línea] <<http://www.laneta.apc.org/cgi-bin/WebX?230@57.JA3Ra9RWpaM%5E0@.ee7298a>> [consulta: octubre 2007]

[en línea] <<http://face.uncoma.edu.ar/cepint/seminario/glosario.html>> [consulta: octubre 2007]

[en línea] <<http://www.creatividadfeminista.org/articulos/libertad-norma.htm>> [consulta: octubre 2007] Ponencia de Lia Cigarini. 1992 Introducción a un conversatorio organizado por la Revista Duoda (8) en el que participaron, además, Eulalia Lledo, Victoria Sendón, Monserrat Guntín, Encarna Sanahuja, entre otras

[en línea]

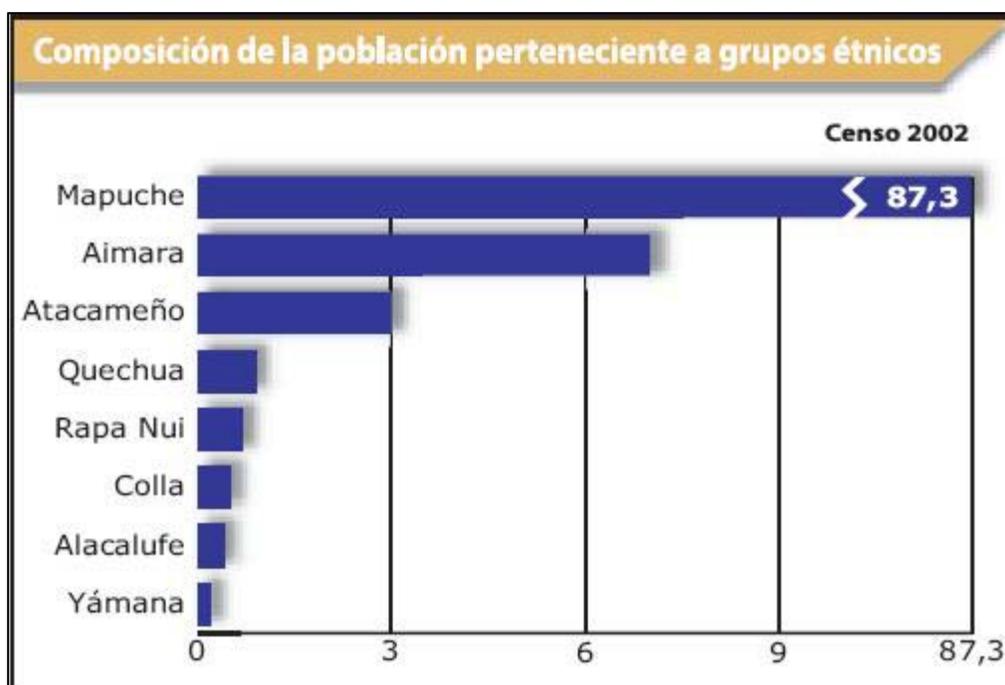
<<http://www.google.cl/search?hl=es&cr=countryCL&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&q=interculturalidad,+patricio+aylwin&spell=1>> [consulta: noviembre 2007]

[en línea]

<<http://www.google.cl/search?hl=es&cr=countryCL&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&q=interculturalidad,+patricio+aylwin&spell=1>> [consulta: noviembre 2007]

ANEXO 1. CENSO 2001, SÍNTESIS DE RESULTADOS

De acuerdo a los datos recogidos en el censo 2002, 692.192 personas, equivalente al 4,6% de población total, pertenecen, en Chile, a grupos étnicos. A diferencia del censo realizado en 1992, que consultaba a las personas de catorce años y más acerca de su eventual identificación con alguna de las culturas mapuche, aymará o rapanui, el censo de 2002 preguntó sobre la pertenencia a uno de los ocho grupos étnicos reconocidos en la legislación vigente.



Según los datos de 2002, las regiones con mayor concentración porcentual de grupos étnicos en su población total, son la IX, con el 23,5 %; la I, con el 11,5%; la X con el 9,5 %, y la XI con el 9 %. En el resto de las regiones, las etnias en su conjunto, constituyen el 6,5 % o menos, siendo las regiones IV y VII las de menor aporte étnico (el 0,9 %). A nivel nacional, de todas las etnias, el porcentaje mayor corresponde a los mapuches, con el 87,3%; los aimara representan el 7,0% y los atacameños el 3,0%.

Las restantes etnias, en su conjunto, suponen menos del 1% de la población, siendo la yámana, con 1.685 personas, la de menor porcentaje, con el 0,2 %. Atendiendo a la localización espacial de las etnias en el territorio nacional, en la I Región, los aimara tienen la mayor concentración porcentual ya que el 83,9 % de ellos reside en esa zona. En las regiones II y III, los atacameños contribuyen con el 65,9% y el 14,6% de su población, respectivamente. En las restantes, vale decir, de la IV Región de Coquimbo, hasta la Metropolitana, predomina la etnia mapuche que se concentra principalmente en la región IX con el 33,6%, en la Metropolitana con el 30,3 % y en la X con el 16,6% de su población.

Población total por grupo étnico, según región												
Región de residencia habitual actual	Población Total	Población que pertenece a una etnia	GRUPO ETNICO								Censo 2002	Ninguno de los anteriores
			Alcalufé	Atacameño	Aimara	Colla	Mapuche	Quechua	Rapanui	Yámana		
País	15.116.435	692.192	2.622	21.015	48.501	3.198	604.349	6.175	4.647	1.685	14.424.243	
Porcentaje		100,0	0,38	3,04	7,01	0,46	87,31	0,89	0,67	0,24		
01	424.484	48.665	66	1.061	40.700	275	5.372	1.025	86	80	375.819	
02	481.931	22.808	48	13.855	2.468	182	4.117	2.038	42	58	459.123	
03	253.205	7.407	32	3.074	380	1.738	2.057	50	58	18	245.798	
04	603.133	5.177	37	668	467	324	3.514	56	63	48	597.956	
05	1.530.841	18.708	128	419	567	72	14.594	144	2.671	113	1.512.133	
06	775.883	9.958	58	97	105	47	9.485	57	54	55	765.925	
07	905.401	8.157	56	55	107	15	7.756	48	47	73	897.244	
08	1.859.546	54.078	120	141	211	44	53.104	159	126	173	1.805.468	
09	867.351	204.195	111	61	94	88	203.221	456	102	62	663.156	
10	1.066.310	101.733	434	86	178	62	100.327	308	158	180	964.577	
11	89.986	8.063	281	36	44	1	7.546	56	27	72	81.923	
12	147.533	9.544	563	25	52	24	8.621	45	25	189	137.989	
13	6.045.192	191.362	669	1.379	2.743	292	182.963	1.599	1.169	548	5.853.830	
Extranjero e Ignorado	65.639	2.337	19	58	385	34	1.672	134	19	16	63.302	

ANEXO 2. PAUTA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Objetivo:

- Conocer el nivel de información que tiene los actores educativos respecto de los distintos grupos que componen las diversidades y que están presentes en los jardines.
- Conocer las debilidades que según las educadoras tienen los actuales proyectos de educación intercultural

Temas a abordar:

1. Rol de la educación
2. Temas transversales que son importantes de abordar en educación
3. Concepto de diversidad e interculturalidad
4. Diversidades que existen en el aula
5. Existencia o elaboración de políticas ministeriales o de la Junta Nacional de Jardines Infantiles respecto a las diversidades
6. Tolerancia y reconocimiento hacia las diversidades presentes en el aula
7. Opinión acerca de la Educación Intercultural

Posibles preguntas:

- ¿Por qué estudió educación?
- ¿Cómo llegó a trabajar a este jardín?
- ¿Qué es lo que más le agrada de trabajar aquí?
- ¿Qué áreas le agradaría mejorar del trabajo en este jardín?
- ¿Ha trabajado en jardines tradicionales? ¿Nota alguna diferencia con respecto a otros jardines?

- ¿Cuál considera es el rol de la educación?
- ¿De qué necesidades, consideras tú, se hace cargo el jardín?
- ¿Qué áreas consideras tú, se debiesen considerar?
- Aparte de la diversidad étnica ¿qué otras diversidades vez presentes en el aula?
 - ¿Cómo se abordan las diversidades en la rutina?
 - ¿Cómo se integra a la comunidad?
 - ¿Qué le dice el concepto interculturalidad?
 - ¿Cuál es su opinión con respecto a la educación intercultural en Chile?
- ¿Reciben un apoyo especial desde JUNJI por se un jardín étnico?
- ¿Qué otras políticas conoces sobre interculturalidad?
- ¿Cómo son las relaciones al interior del aula?
- ¿Niños y niñas reconocen sus diferencias?
- ¿Qué opinas sobre la discriminación?
- ¿Cómo se podría evitar la discriminación?

ANEXO 3. PAUTA DE GRUPO FOCAL

Objetivos:

- Identificar la visión de interculturalidad construida por los niños y niñas que asisten a jardines con proyectos interculturales étnicos de la Región Metropolitana.
- Conocer el nivel de información que tiene niños y niñas respecto de los grupos que componen las diversidades y que están presentes en los jardines.

Relato de aproximación de Fili a niñas y niños.

“Hola amigos y amigas, mi nombre es Fili y vivo en un pueblito muy hermoso y pequeño que queda en las montañas. Yo, al igual que ustedes voy al jardín en él tengo muchos amigos y amigas, con ellas y ellos jugamos, nos divertimos y aprendemos muchas cosas en compañía de Arcoiris, nuestra profesora.

Les quiero presentar a las personas que quiero, estos son mis compañeros y compañeras: Luli, Lulo, Sita, Ichi. Pero hay alguien muy especial que quiero que conozcan y por lo mismo la dejé para el final, ella es Shi La Lu.

Tengo que reconocer que me parece muy extraña, porque sus ojos son rasgados y parece que siempre estuviera con sueño, además al hablar lo hace sin pronunciar las r, por ejemplo dice latón en vez de ratón o glacias en vez de gracias.

El problema vino con el almuerzo, porque nos sirvieron arroz con carne y ensaladas muy ricas. Entonces tomamos nuestros tenedores para comenzar a comer, pero ella se paró y fue a su bolsa y sacó un par de palos, al principio no sabíamos porqué, ¡LO MAS EXTRAÑO ES QUE ELLA COME CON ESOS PALITOS!

Mis compañeras y compañeros comenzaron a reirse de ella y como había tanto ruido llegó la directora, quién le quitó sus palitos a Shi La Lu, diciéndole, no, no, no, aquí se come con tenedor y cuchara, no con palitos ¡Esto es muy peligroso! Se lo puedes enterrar en los ojos alguien.

Entonces Shi la Lu se puso a llorar y decía Shi la Lu, Shi la Lu y ese día no comió nada más.

En el recreo me acerqué ha hablar con ella dejé de jugar, camine hasta el rincón donde ella estaba llorando. ¿Por qué lloras? –le dije- porque no sé porque no me quielen o cual es el poblema de comer con palitos, yo soy supel cuidadosa y no quielo que nadie salga helido.

Al otro día llegó y se sentó sola, ninguno de mis compañeros y compañeras se quisieron sentar con ella porque es diferente, come con palitos y habla extraño, y además que sus papás y mamás les dijeron que ella tenía un olor extraño.

Pero yo quiero que seamos amigas y que mis amigos y amigas la conozcan: AYUDENME ¿Cómo lo puedo hacer?

- ¿Alguna vez han visto algo así?
- ¿Alguna vez se han reído de ti por algo?
- ¿Con quienes no son deberíamos juntar?
- ¿Alguna vez te han dicho que no te juntes con alguien?
- ¿Por qué hay dibujos de gente extraña en las paredes de su jardín?
- ¿Quiénes son? ¿Cómo se llaman? ¿Por qué se llaman así?
- ¿Todos los que vienen a este jardín son iguales?
- ¿Cuál es el nombre del jardín? ¿Por qué se llama así?
- ¿Todos y todas quienes vienen a este jardín son chilenos y chilenas?
- ¿Sólo vienen niños a este jardín?

ANEXO 4. ANEXO FOTOGRÁFICO DE LAS EXPERIENCIAS.

JARDIN INFANTIL KIPAI ANTU



JARDIN INFANTIL RELMU

