



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje

Seminario o Memoria de Título

Concepciones sobre educación intercultural compartida en los y las ELCIS que ejercen en jardines focalizados CONADI en la macro zona central.

Memoria para optar al Grado de Licenciatura en Educación y Título de Pedagogía en Educación Especial especialidad Aprendizaje

Profesora Guía: María Soledad Rodríguez Olea

Autores:

- Fernando Sebastián Aravena Beltrán
- Jordana Millaray Navarrete Flores

Santiago de Chile, 30 abril 2025



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje

2025, Fernando Aravena y Jordana Navarrete.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.



Dedicatoria

Dedico esta tesis a quienes por azares de la vida ya no se encuentran conmigo, a mis abuelos maternos Rosa Seguel y Mariano Beltrán. A mis abuelos paternos Fernanda Soto y Germán Aravena. Y, mi inolvidable y entrañable amigo Roberth Aldunce, cuya vida fue arrebatada de manera injusta sin permitirle cumplir su sueño de ser un ingeniero forestal.

Les dedico esta investigación como muestra de que pese a los diversos obstáculos que atravesé en su realización, este bullanguero logró su sueño, el sueño de pequeño, ser educador diferencial. Nos volveremos a encontrar, ni la muerte nos va a separar, más allá del horizonte, do remonta la verdad.

Empero, no puedo olvidar mencionarte a ti, Isidorita, mi primera compañera gatuna en este mundo, me enseñaste que el amor entre especies si es posible, me aceptaste como un legítimo otro en convivencia, me permitiste cuidar de ti y disfrutar de tu compañía en tus innumerables muestras de afecto.

-Fernando Aravena Beltrán.

Dedico esta tesis a mi madre, quien me ha acompañado incondicionalmente en este proceso. Agradezco también a mis amigas/os y profesoras que me han inspirado y brindado fuerzas para continuar en este camino y convertirme en educadora diferencial.

Mención especial para mi compañera Valentina, con quien compartí muchos momentos valiosos durante esta etapa universitaria. Y finalmente, deseo expresar mi gratitud a mi profesora guía, quien ha sido fundamental en la culminación de esta investigación. Sin su apoyo, este proceso habría sido mucho más difícil.

Me siento orgullosa de haber perseverado y de descubrir que los sueños sí se logran. Sueña en grande, porque no existe barrera para quien tiene el poder de soñar y dar vida a sus ideas.

-Jordana Navarrete Flores.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a todos los/as participantes de esta investigación por su colaboración al compartir sus concepciones, creencias y valores sin ningún tipo de prejuicio. También agradecemos su disposición y el tiempo entregado, ya que sin su apoyo esta investigación no habría sido posible. Valoramos cada una de sus experiencias y conversaciones mantenidas, así como su compromiso y valentía en la constante lucha de mejorar y revitalizar la educación cultural de nuestros pueblos indígenas.

En segundo lugar, queremos expresar nuestros más profundos y sinceros agradecimientos a nuestra profesora guía, la docente María Soledad Rodríguez quien nos acompañó, orientó y, sobre todo, brindó su apoyo a lo largo de este extenso proceso de formación como docentes de Educación Diferencial en mención de Problemas de Aprendizaje. Su constante guía y conocimiento nos dio la oportunidad de construir y reflexionar en cada una de las etapas de la investigación, además de motivarnos a no desistir en este largo proceso. Su apoyo y profunda comprensión nos condujeron a culminar esta maravillosa etapa de formación profesional.



Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	ix
Capítulo I. El problema	1
1.1 Antecedentes del problema	1
1.1.1 La educación intercultural y su implementación en Latinoamérica.	1
1.1.2 Educación Intercultural y su implementación en Chile.....	4
1.1.3 Delimitación del problema	12
1.2 Pregunta de investigación	18
1.3 Objetivos de la investigación	18
1.3.1 Objetivo general.....	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
Capítulo II. Marco teórico	19
2.1 Diversidad cultural.....	19
2.2 Perspectivas sobre interculturalidad.....	22
2.3 Educación intercultural en Chile	27
2.3.1 Marco normativo	27
2.3.2 Inicios del marco normativo intercultural	27
2.3.3 Implementación de la Educación Intercultural	30
2.4 Convenio UMCE-CONADI.....	35
2.5 Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI)	38
2.5.1 Comunidad educativa	41
2.5.2 Comunidad local y Familia	41
2.6 Concepciones	42
Capítulo III. Marco metodológico.....	45
3.1 Justificación.....	45
3.2 Paradigma de investigación.....	45
3.3 Enfoque de investigación	47
3.4 Tipo de investigación.....	48



3.5 Grupo de estudio.....	49
3.6 Caracterización de los participantes.....	50
3.7 Técnicas para la recolección de información.....	51
3.8 Estrategia metodológica.....	51
3.9 Marco analítico.....	52
3.10 Credibilidad.....	57
3.11 Aspectos éticos.....	58
Capítulo IV. Análisis y resultados.....	59
4.1 Análisis focus group.....	60
4.1.1 Análisis focus group 4ta región.....	60
4.1.2 Análisis focus group 5ta región.....	73
4.1.3 Análisis focus group 6ta región.....	84
4.2 Análisis general focus groups.....	94
4.2.1 ROL ELCI:.....	94
4.2.2 Co docencia y directivos.....	97
4.2.3 Familia y comunidad:.....	102
4.2.4 Análisis respuestas ELCI según la matriz de teoría vigente.....	106
Conclusiones.....	112
Referencias.....	118
Anexos.....	128
Compromiso de confidencialidad.....	128
Matrices analíticas.....	129
Región de Coquimbo.....	129
Región de Valparaíso.....	147
Región de O'Higgins.....	159
Transcripciones focus group.....	173
Cuarta región.....	173
Quinta Región.....	197
Sexta Región.....	214



Resumen

La presente investigación aborda las concepciones sobre educación intercultural que poseen los/as Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) que se desempeñan en jardines infantiles focalizados por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en la macro zona central del país. Bajo un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo naturalista, se optó por un estudio de caso instrumental, adoptando una postura epistemológica de interculturalidad crítica. Esto con finalidad de brindar información de primera instancia para dar solución a la problemática del escaso reconocimiento y visibilización, respecto al rol pedagógico y cultural que desempeñan las y los ELCI en la EIB, prestando especial atención a los desafíos que estos/as enfrentan en la implementación de experiencias interculturales que resulten significativas en un sistema educativo con fuerte tendencia a la monoculturalidad.

La recolección de datos se realizó a través de grupos focales, permitiendo así la construcción colectiva de significados en torno a las experiencias educativas de las/os ELCI. El análisis se realizó mediante una matriz analítica estructurada en tres dimensiones: rol propio, rol de la comunidad educativa y rol de la comunidad local y familia.

Los hallazgos evidencian que los/as ELCI conciben su labor como un acto de resistencia cultural y de su lengua vernácula, fomentando una revitalización de sus saberes ancestrales. Asimismo, se destaca la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo con la comunidad educativa y la participación activa de las familias para potenciar experiencias interculturales que se vuelvan significativas. Empero, se vislumbran tensiones asociadas a la falta de reconocimiento institucional y a un limitado apoyo en la implementación del rol educativo.

Palabras clave: Educación intercultural Bilingüe, ELCI, Comunidad educativa, Comunidad Local, Interculturalidad crítica.



Abstract

This research addresses the conceptions of intercultural education held by Indigenous Language and Culture Educators (ELCI) who work in kindergartens targeted by the National Corporation for Indigenous Development (CONADI) in the central macro zone of the country. Under a qualitative approach and a naturalistic interpretative paradigm, an instrumental case study was chosen, adopting an epistemological stance of critical interculturality. The purpose of this is to provide first instance information to solve the problem of scarce recognition and visibility of the pedagogical and cultural role played by ELCIs in intercultural bilingual education, paying special attention to the challenges they face in the implementation of intercultural experiences that are significant in an educational system with a strong tendency to monoculturalism.

Data collection was carried out through focus groups, thus allowing the collective construction of meanings around the educational experiences of the ELCIs. The analysis was carried out through an analytical matrix structured in three dimensions: own role, role of the educational community and role of the local community and family.

The findings show that the ELCIs conceive their work as an act of cultural resistance and of their vernacular language, promoting a revitalization of their ancestral knowledge. Likewise, the need to strengthen collaborative work with the educational community and the active participation of families to promote intercultural experiences that become meaningful is highlighted. However, there are tensions associated with the lack of institutional recognition and limited support in the implementation of the educational role.

Key words: Intercultural Bilingual Education, ELCI, Educational Community, Local Community, Critical Interculturality.



Introducción

La presente investigación surge en el contexto de la creciente necesidad de fortalecer la educación intercultural bilingüe (EIB) en Chile, especialmente en los jardines infantiles focalizados por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en la macro zona central del país. A través de este estudio, se busca comprender las concepciones sobre educación intercultural que poseen los y las educadores de lengua y cultura indígena (ELCI), quienes desempeñan un rol fundamental en la transmisión de saberes ancestrales y la revitalización de las lenguas originarias en contextos educativos.

El planteamiento del problema se centra en la escasa visibilización y reconocimiento del rol pedagógico y cultural que ejercen los y las ELCI en el marco de la EIB, así como en los desafíos que enfrentan para implementar experiencias educativas significativas en un entorno que muchas veces responde a lógicas monoculturales. Esta problemática es relevante, ya que la integración efectiva de la educación intercultural, no sólo promueve la equidad y el respeto por la diversidad cultural, sino que también fortalece la identidad y el sentido de pertenencia de las comunidades indígenas.

Desde una perspectiva cualitativa y bajo un paradigma naturalista interpretativo, se optó por un estudio de caso instrumental con enfoque en la interculturalidad crítica. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la técnica de focus group, permitiendo recoger las experiencias, creencias y saberes de los/as ELCI en función de tres categorías analíticas: rol propio, rol de la comunidad educativa y rol de la comunidad local y familia. El análisis se estructuró en una matriz analítica que facilitó la sistematización y comprensión de las concepciones emergentes.

El desarrollo de esta investigación implicó diversas etapas, tales como la revisión de antecedentes teóricos y normativos sobre la EIB en Chile, el diseño y aplicación de instrumentos de recolección de datos, y el análisis crítico de las percepciones de los y las ELCI. A lo largo del proceso, emergieron motivaciones orientadas a visibilizar y valorar la importancia del trabajo que realizan estas figuras educativas en los establecimientos educativos en que se encuentran insertos/as, además de proponer estrategias que contribuyan a mejorar su inserción en el sistema educativo formal.

De esta manera, con esta investigación, se busca no solo contribuir al campo académico de la educación intercultural, sino también el poder generar insumos que orienten a la formulación de políticas públicas realmente inclusivas y pertinentes para el fortalecimiento de la EIB en el contexto chileno.



Capítulo I. El problema

1.1 Antecedentes del problema

Para dar a conocer y develar los antecedentes de esta investigación se realizará una cauta revisión de la situación actual sobre educación intercultural Y su implementación en América Latina y el Caribe, conociendo sus enfoques y, posteriormente, los decretos y leyes del marco normativo de Chile, contextualizando el desarrollo de la interculturalidad y consigo la educación intercultural y particularmente las concepciones sobre educación intercultural de los y las Educadoras/es de la Lengua y Cultura Indígena (ELCIS) que ejercen en jardines focalizados CONADI en la micro zona central.

1.1.1 La educación intercultural y su implementación en Latinoamérica.

Para esto, es necesario concebir desde un comienzo la fuerte presencia de pueblos originarios en el continente de América Latina, puesto que, desde 1492, nuestro continente ha sido testigo de grandes acontecimientos de crueldad e injusticia por parte de culturas externas.

Esta situación ha conllevado a una sistemática tendencia social por desconocer e ignorar la diversidad de pueblos y culturas que históricamente han velado por una sana convivencia entre humanos y naturaleza, no desde una titularidad de explotación, sino que, tal como plantean Barahona & Añazco (2020) en relación con el sumak kawsay, que podemos mencionar como “buen vivir” entre humanos y naturaleza. De esta manera, al considerar el sumak kawsay desde una perspectiva indigenista, nos plantea la necesidad de respetar y validar la autodeterminación de los pueblos indígenas. Lo que nos demuestra que estos, fueron, son y serán una parte fundamental del desarrollo histórico social de nuestra sociedad. Esto sin caer en patrones occidentales que ignoren la espiritualidad con la que los pueblos ancestrales han estrechado su vínculo con la naturaleza (Barahona & Añazco, 2020).

Este vínculo estrecho ha sido forjado en una relación intrínseca entre seres humanos y naturaleza, la que se sustenta en 5 elementos propuestos por Barahona & Añazco (2020) siendo estos: Relacionalidad, complementariedad, correspondencia, reciprocidad y pervivencia. Estos elementos permiten dotar a la naturaleza de un carácter de sujeto, merecedor de derechos y respeto, generando una relación dinámica entre seres humanos y



naturaleza, que en base al respeto y reconocimiento de sus ciclos propios, nos entrega un amplio abanico de opciones para garantizar su estabilidad y consigo, asegurar nuestra supervivencia como especie, lo que nos lleva a buscar maneras de subsanar el evidente detrimento que ha causado ya la mencionada titularidad de explotación con que los estados latinoamericanos abordan sus relación con la naturaleza.

Frente a esta situación, se han articulado diversas iniciativas con el objetivo de reivindicar estas culturas ancestrales, implementándose a través de leyes que responden a las demandas de estas comunidades. En muchos casos, estas leyes han surgido en respuesta a manifestaciones y procesos sociales que buscan crear espacios que promuevan la reivindicación y revalorización de las culturas originarias y los saberes ancestrales que estas han hecho perdurar hasta nuestros días.

En este contexto, para el desarrollo de esta investigación, adoptamos un enfoque intercultural crítico, centrándonos particularmente en cómo estos saberes ancestrales se hacen presentes en el espacio pedagógico. Nos proponemos explorar la diversidad conceptual que sustenta este enfoque, incluyendo términos como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la educación intercultural, tal como menciona Williamson (2012)

En el siguiente apartado mencionaremos los primeros dos conceptos, para posteriormente ahondar en Educación Intercultural en lo que respecta a nuestro país.

Respecto a la Educación intercultural Bilingüe y desde ahora en adelante EIB, como plantean Chiodi y Bahamondes (citados por Williamson, 2012) es una propuesta educativa diseñada por y para indígenas, que incorpora una significativa participación de lenguas y culturas. Esta modalidad no solo busca la identidad cultural indígena, sino que también se orienta a los niños y niñas no indígenas que participen en este sistema educativo.

Esta modalidad, se encuentra inserta en un espacio de reivindicación, el cual busca empoderar a la población indígena como sujetos de praxis (Williamson, 2012). Al igual que Paulo Freire (1970), quien sostiene que la educación debe ser un acto de creación, donde el/la educador/a y los/as educando se convierten en sujetos de praxis activos en los procesos curriculares, lo que da lugar a diversas propuestas que valoran la lengua y cultura indígena.



Con lo anterior en mente, existen experiencias cercanas en países de América Latina en que la EIB se ha logrado implementar bajo un carácter institucional, siendo estos países, Bolivia y Ecuador.

En Bolivia, Williamson (2012) menciona que se logra una EIB en base a una política que favoreció la participación popular, mediante la cual, la interculturalidad logró permear la totalidad del espectro educativo, siendo así transversal al modelo curricular vigente, teniendo como principal característica el trabajo con educadores principalmente indígenas en las comunidades educativas.

En relación a Ecuador, Williamson (2012) nombra que la presencia de un articulado movimiento indígena, derivó en la creación de un Sistema Educacional Intercultural Bilingüe, de carácter institucional, focalizado en las escuelas presentes en comunidades indígenas. Esto bajo la Dirección Nacional de EIB (DINEIB) la que se encarga de sustentar un sistema político de educación indígena, gestionado por indígenas, cuyo eje curricular es la cultura, sustentado en la enseñanza a su vez de su lengua vernácula, en base al territorio en que se desarrolla la implementación de la EIB.

Asimismo, Williamson (2012) también destaca la experiencia de México, donde la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, bajo la dirección de Silvia Schmelkes, ha comenzado a transitar desde la EIB en las políticas públicas hacia el concepto de "Educación intercultural para todos". El objetivo es concebir la educación como un proceso inherentemente intercultural, que recoja la diversidad cultural y lingüística de la población en general, más allá de lo estrictamente indígena.

En este sentido, tal como menciona Romo et al. (2006), "La educación indígena en el continente se ha desarrollado producto de la persistencia de sus objetivos iniciales -una educación culturalmente más pertinente, debido a los desarrollos paralelos que han ido generando nuevas síntesis en la temática." (p.25)

Considerando lo anteriormente expuesto, resulta interesante analizar cómo la reivindicación intercultural ha ido permeando, o no, la esfera educativa en Chile. Es



fundamental poner énfasis en el proceso que ha tenido lugar desde lo político, realizando una revisión de las políticas públicas, leyes y decretos que han sustentado el desarrollo de la educación intercultural en nuestro territorio. Este análisis permitirá comprender de mejor manera las dinámicas, transformaciones y evoluciones que han influido en la implementación de las prácticas educativas que reconocen y valoran la diversidad cultural presente en el país.

1.1.2 Educación Intercultural y su implementación en Chile.

En las últimas décadas, Chile se ha convertido evidentemente en un país aún más multicultural, puesto que, al interior de su territorio nacional, conviven y se relacionan diversas culturas tanto locales como extranjeras. Esta situación se ha convertido en una característica propia del país, la cual conlleva múltiples retos y aprendizajes para la sociedad chilena, ya que esto implica una apertura de aceptación y respeto hacia la diversidad cultural, buscando el diálogo y convivencia pacífica entre diferentes culturas.

En este contexto, la convivencia intercultural equitativa y respetuosa es uno de los mayores desafíos que se presenta en Chile, dado que la inclusión de las nuevas culturas y antiguos pueblos originarios en la cultura predominante resulta problemática, puesto que esta cultura dominante es poco inclusiva en las políticas públicas. Sosteniendo una dinámica jerárquica, discriminatoria y excluyente en relación a las culturas ancestrales presentes en nuestro territorio, esto pese a la existencia de múltiples normativas para hacerse cargo de la diversidad intercultural.

Según diversas fuentes, como Viaña et al., (2010), Gutiérrez, G. (2020) y Ferrão Candau, V. (2010), la interculturalidad en América Latina ha cobrado presencia alrededor de los años 80 - 90. En Chile se ha comenzado a tratar la interculturalidad luego de los diversos movimientos, luchas y demandas de los pueblos originarios que se produjeron en el mismo periodo de tiempo (80-90). Estos movimientos hicieron visible la evidente falta de inclusión de las diversas culturas ancestrales en la sociedad dominante y hegemónica. Se propone un proceso que tenga como propósito la ampliación de diálogo étnico cultural, que permita elaborar políticas inclusivas en diversos temas, tales como: la educación, política, derechos, valores, entre tantos otros.



En Chile la interculturalidad comenzó a tomar su espacio aproximadamente en los años 90 en un contexto sociopolítico crítico entre los pueblos originarios y el estado. Como señala Donoso et al. (2006) la aparición de la interculturalidad se da en un contexto social y político sensible a la temática indígena, influido por el cambio de gobierno a comienzos de la década de 1990.

Las movilizaciones y demandas de los pueblos indígenas fueron emergiendo con mayor fuerza a través de dirigentes y representantes, sosteniendo diversas demandas de reconocimiento, recuperación de territorios, recursos, autonomía, etc. En este contexto, era cada vez más cuestionado el discurso hegemónico de la nación, por lo cual se comienza a generar el primer avance del acuerdo escrito por el candidato a presidencia Patricio Aylwin.

En el año 1993 se promulgan las primeras políticas públicas indígenas, como la Ley 19.253 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993), también denominada “Ley Indígena”. Este cuerpo normativo crea normas de protección, fomento y desarrollo de las etnias indígenas, como: “Mapuches, Aymara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas, Diaguita y Chango del norte del país, las comunidades Kaweshkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes.” (Ley Indígena, 1993). Además, crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en adelante CONADI.

Con la creación de CONADI y la Ley 19.253, se da paso a los primeros inicios e implementación de políticas educacionales para los /as estudiantes indígenas y su educación intercultural. Por lo cual esas políticas aseguran a los/as estudiantes la enseñanza de contenidos culturales y bilingües en sus establecimientos, asegurando la diversidad de culturas y educación indígena.

Dentro de las distintas normas de protección y desarrollo, también se crea en el año 2009, el convenio OIT 169, el cual establece la consulta obligatoria a los pueblos originarios para medidas que les afecten. Este convenio se aplica a quienes son descendientes de pueblos indígenas, se deben desarrollar acciones para proteger los derechos y garantizar el respeto a su integridad. Los beneficiarios del convenio deben gozar de manera igualitaria de los derechos y oportunidades como todas las personas del territorio. Se deben promover los



derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos respetando la identidad social, cultural, sus costumbres y tradiciones como sus instituciones.

En cuanto a la educación, el convenio 169 OIT (2009), nombra que los servicios y programas de educación de pueblos originarios deben: “Desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.” (OIT, 2009)

El conjunto de todas estas políticas, develan que desde el año 1993, Chile comienza a fomentar a través de distintas instituciones como CONADI y el Ministerio de Educación, iniciativas para reivindicar y promover la cultura indígena y la diversidad cultural en la educación.

El Ministerio de Educación y desde ahora en adelante MINEDUC, es el organismo encargado de dar cumplimiento e implantar las políticas educativas que se buscan desarrollar a lo largo y ancho del país. Toda iniciativa de diversificación o interculturalidad es implementada, promovida y fiscalizada por esta entidad, por lo que la implementación del sector de interculturalidad y lengua indígena no queda atrás.

Para el cumplimiento de estas políticas educativas interculturales es importante observar los artículos N° 28, 32 y 33 de la ley 19.253, las cuales son uno de los artículos pioneros en el nacimiento y formación del camino de la educación intercultural bilingüe. Estos artículos establecen que el currículum escolar debe entregar información y conocimiento sobre la lengua y la cultura indígena (A. N°28). Se establece un sistema de Educación Intercultural Bilingüe (A. N° 32). Además, se destinan fondos y recursos para becas de origen indígena (A. N°33).

En esta misma línea, CONADI, junto a las instituciones educativas y cultural, impulsan y formalizan en el año 1996 el proyecto llamado “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe”, el cual busca aminorar la desigualdad social y de oportunidades de los niños y niñas indígenas, permitiéndoles tener acceso permanente y duradero al sistema escolar. Esto mediante la aplicación de mejores condiciones formativas, educativas y



lingüísticas.

Wyss et al. (2021), afirma que este plan promueve la Educación Intercultural Bilingüe en todo el país, a través de la implementación de programas y proyectos se fomenta el aprendizaje de las diversas lenguas y culturas indígenas. Además, a través de este plan se busca fortalecer la formación docente en temas interculturales y mejorar las condiciones para el desarrollo de la educación intercultural.

En el año de 1996, se promulga el Decreto Supremo N° 520 (MINEDUC, 1996), el cual establece modificaciones en la asignatura de castellano, además de las normas de elaboración de planes y programas de estudio de Educación Intercultural Bilingüe para establecimientos que opten por implementar este plan. Así mismo, da paso a la implementación formal al “Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe” mediante un convenio entre la entidad de CONADI y MINEDUC.

Este programa de Educación Intercultural Bilingüe, busca promover un desarrollo integral y de respeto hacia los pueblos originarios, con el fin de formar ciudadanos con saberes interculturales en nuestro sistema social y educativo.

MINEDUC menciona que el Plan de Educación Intercultural Bilingüe, desde ahora PEIB, se realiza con la finalidad de "mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a través de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de los niños, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos indígenas" (MINEDUC, 2017, p. 12).

Dentro de los propósitos del PEIB se busca que tanto estudiantes pertenecientes a culturas indígenas como los/as que no, puedan acceder a prácticas pedagógicas y/o experiencias interculturales, pudiendo así, adquirir conocimientos sobre elementos tradicionales, la lengua, costumbres y cultura de los pueblos originarios del territorio en el que se encuentren.

Este programa (PEIB) está dirigido a estudiantes de enseñanza básica y media. Uno de los enfoques principales del MINEDUC en este plan es el de dar énfasis y promover el uso y rescate de las lenguas indígenas, que son patrimonios culturales propios del país, tales



como: Colla, Mapudungun, Diaguita, Yagan y Licantai.

Para esto, las escuelas con alto porcentaje de estudiantes indígenas deben de implementar gradualmente el uso de estas lenguas ancestrales y patrimoniales en su currículum. Este enfoque que busca desarrollar MINEDUC en el programa tiene como objetivo desarrollar y diversificar las competencias interculturales de los y las estudiantes, promoviendo así la representatividad de la diversidad cultural en el diario vivir, mejorando así, la calidad de participación y convivencia en un entorno diverso-cultural.

Ya en el año 2001 se creó el programa “Orígenes”, el cual enfatiza en la diversidad cultural y educación lingüística del país. Este programa lo supervisa CONADI y la Unidad de Educación y Cultura. A través del cual se implementó la formación de profesores especialistas en Lengua y cultura Indígena llamados educadores tradicionales, además de propuestas curriculares nuevas del PEIB, implementación del currículum completo en educación básica, incorporación de agentes comunitarios, entre otras innovaciones.

El programa “Orígenes”, “Incidirá sobre los instrumentos, prácticas y pertinencia de la oferta pública respecto de las comunidades indígenas, además de promover que las comunidades entiendan, asuman y participen en su propio proceso de desarrollo.” (Ministerio de Hacienda, 2004). Gracias a este plan y a los avances en política educativa, en el año 2009 se puso en práctica la formalización de la asignatura de Sector Lengua Indígena (SLI) con amparo de un/a educador/a tradicional. Sin embargo, se nombra que, cualquier recinto escolar que cuente con más del 20% de sus estudiantes con procedencia indígena en sus matrículas deberá llevar a cabo esta asignatura, esto debido al Decreto N.º 280 (MINEDUC, 2009) del MINEDUC el cual modifica al Decreto N.º 40 (MINEDUC, 1996).

Como política más reciente, para los y las educadores de Lengua Indígena, en el año 2018, MINEDUC da a conocer el Decreto N° 301 el cual asigna y reglamenta la calidad del educador tradicional, específicamente en el artículo N° 3 determina los requisitos con los cuales debe contar cada educador/a tradicional, los cuales son:

- a) Que estén validados por las Comunidades o Asociaciones Indígenas vinculadas al establecimiento educacional.



b) Que acrediten competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios. (MINEDUC, 2018)

La Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (CONADI), es uno de los organismos fundamentales junto con MINEDUC para desarrollar, dar funcionamiento y cumplimiento a la educación intercultural en el país. Esta corporación se crea con el fin de promover, coordinar y ejecutar acciones que favorezcan el desarrollo económico, social, y cultural de las comunidades indígenas. Estas entidades impulsan la igualdad de oportunidades y reivindicación por parte del estado para que las comunidades indígenas obtengan financiamientos, iniciativas de inversión y prestación de servicios para impulsar su participación y desarrollo para un buen vivir (CONADI s, f.).

Dentro de los objetivos de CONADI, se encuentra que, es fundamental incrementar el patrimonio indígena y el patrimonio de la lengua indígena. Además de promover el uso de las lenguas originarias a través de las enseñanzas de la lengua y cultura indígena. Esto se traduce en un esfuerzo por generar la inclusión de estos elementos, en la educación de niños, niñas y jóvenes dentro del sistema educativo tradicional. Permitiendo fomentar el conocimiento de la identidad cultural (propia y externa) de las nuevas generaciones, así como de aquellas generaciones que ya se encuentran insertas en la esfera sociocultural de nuestro país.

En el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), la CONADI y el MINEDUC firmaron un acuerdo en el año 2001 mediante el programa "Orígenes". Este acuerdo se apoya en el artículo N°32 de la Ley Indígena, que establece que en los establecimientos educativos donde la matrícula de estudiantes indígenas sea del 20% o más, será opcional implementar el PEIB. Sin embargo, desde el 2009, el Decreto Supremo N°280 dictó que se comenzaría la implementación gradual del PEIB en el primer año básico. Para el año 2010, los establecimientos con una matrícula indígena igual o superior al 50% estarían obligados a implementar el PEIB.

A partir del año 2010, se comenzó a notar la inclusión de educadores tradicionales



en las aulas, gracias a una experiencia piloto del PEIB que involucró a siete centros educativos. Este plan, conocido como marcha blanca, se centró en comprender y abordar las necesidades específicas de jardines y escuelas rurales cercanas a comunidades indígenas.

Para que los educadores tradicionales obtengan su titulación y nombramiento, deben cumplir con dos requisitos establecidos en el Decreto N°301 (2018).

- a) Que estén validados por las Comunidades o Asociaciones Indígenas vinculadas al establecimiento educacional.
- b) Que acrediten competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios.

En sus inicios, los educadores tradicionales se integraron como "asistentes" en la educación básica, siendo elegidos por sus comunidades, tal como lo indica el decreto N°301. Su presencia en el aula se materializa en actividades tanto curriculares como extra programáticas, donde el enfoque se centra en la co-enseñanza. Esto significa que estos educadores comparten su enseñanza, cultura y aprendizajes en colaboración con él/la educador/a regular del aula, enriqueciendo así el proceso educativo.

Sin embargo, se ha evidenciado que en ocasiones la práctica dista de la teoría, exponiendo a hablantes vernáculos de estas culturas a situaciones de discriminación y exclusión, donde los espacios de implementación de experiencias interculturales no son llevados de manera colaborativa, lo que merma la efectividad de estas instancias, puesto que, en ocasiones, estos educadores tradicionales no cuentan con escolaridad completa y/o el manejo de competencias clave para el desarrollo de experiencias de aprendizaje, lo que debiese ser soslayado por procesos de planificación e implementación conjunta.

Con la aparición de la figura del educador tradicional, centrada en la educación básica, surge la idea de brindar este tipo de experiencias interculturales desde la educación Parvularia. De esta manera, CONADI en una alianza con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) amparados bajo la tutela del Ministerio de Desarrollo Social (MIDEPLAN) implementan la figura de Educador de Lengua y Cultura Indígena, de ahora



en adelante ELCI.

Esta figura educativa presente en jardines infantiles focalizados CONADI, es factible debido a los fondos que el MIDEPLAN destina a esta entidad. Para llevar a cabo esta propuesta del plan de educación Intercultural bilingüe (PEIB), CONADI, INTEGRA y JUNJI colaboran de manera conjunta. Concentrando así su esfuerzo en desarrollar experiencias interculturales significativas para los y las estudiantes de estos establecimientos focalizados CONADI.

Para llevar a cabo este programa, CONADI intenta proporcionar tanto capacitaciones a ELCIs y educadoras de párvulos, como herramientas didácticas y materiales, tales como libros, juegos y distintos mobiliarios destinados a la realización de experiencias interculturales para los y las estudiantes. Este enfoque busca favorecer la perseverancia, el desarrollo y la transmisión de una educación intercultural que enriquezca la experiencia educativa desde la primera infancia.

El programa de EIB en jardines infantiles de JUNJI e INTEGRA, es financiado por recursos del presupuesto de la nación, asignados a CONADI, destinando así estos al amplio territorio que cubre este plan, siendo estas las siguientes regiones: I, II, III, V, VII, IX, X, XII, XV y RM. En cuanto a los jardines que son seleccionados para estos recursos, como se nombra anteriormente deben tener un porcentaje de estudiantes indígenas para llevar a cabo la EIB en sus establecimientos.

Es en el año 2010 a través de un convenio entre CONADI y JUNJI, se incorpora formalmente la figura de los y las ELCIs. Los educadores de lengua y cultura Indígena toman un "rol protagónico en el proceso de inserción de las lenguas originarias en los procesos de aprendizaje de los/as párvulos/as." (CONADI, 2023), ya que estos/as se posicionan como conocedores de su patrimonio cultural y en su mayoría son hablantes vernáculos de su cultura ancestral.

Los y las ELCI, como figuras educativas, buscan incorporar la cosmovisión y conocimientos de los pueblos originarios en experiencias interculturales destinadas a sus estudiantes, las que también deben tributar al currículo escolar, por lo que es esencial un



trabajo colaborativo entre ELCI y educador regular. La finalidad de estos educadores, principalmente, es insertar a los y las estudiantes en contextos significativos de su cultura y tradiciones, lo que involucra al estudiante en el descubrimiento de estos elementos culturales que los y las ELCI buscan entregarles, cautelando que dicho aprendizaje sea realmente útil y representativo, favoreciendo así un desarrollo crítico, íntegro y personal a los y las infantes receptores de esta modalidad educativa.

De esta manera todos los y las estudiantes pertenecientes a establecimientos infantiles con EIB, independientemente cual sea su cultura; indígena, extranjera o no, puedan adquirir los conocimientos básicos y necesarios sobre la lengua, cultura y las tradiciones indígenas presentes directamente en el territorio o las que tributen a la cultura ancestral que imparte él o la ELCI del establecimiento educacional.

1.1.3 Delimitación del problema

Con el conocimiento de este conjunto de leyes, políticas, acuerdos y decretos interculturales, podemos evidenciar cómo los/as ELCIs son una pieza fundamental en la EIB, ya que estos fortalecen un modelo educativo mediante un carácter biculturalizador, es decir, que poseen, por una parte, la sabiduría y conocimientos propios de su cultura indígena y, por otra parte, la capacidad de poder articular este conocimiento ancestral, con elementos propios de la cultura hegemónica.

Según la Defensoría de la niñez (2023) Chile es reconocido como un país diverso culturalmente, hecho que se formalizó a través del Pacto Social por la Multiculturalidad del año 2008. Esta diversidad resalta la importancia de contar con un ente mediador que facilite la coexistencia de las culturas ancestrales en un ambiente de aceptación y educación bidireccional, donde las culturas indígenas y la cultura dominante puedan interactuar y enriquecerse mutuamente.

En este contexto, el papel de los Educadores de Lengua y Cultura Indígena cumple un rol crucial en la Educación Intercultural Bilingüe. Su función es impartir conocimientos sobre la lengua y la cultura desde una edad temprana, colaborando ya sea de manera individual o en conjunto con el educador a cargo. Según los autores Becerra y Mayo (2015)



esta interacción de co-docencia y compartir ha ayudado a los distintos educadores a estar expuestos y expectantes, a otras culturas, lo que los vuelve conscientes de estas y conlleva a aceptar la diversidad cultural de su región, país o comunidad.

A pesar de que la co-docencia contribuye a mantener a los educadores conscientes y atentos a la diversidad cultural, se ha observado que los primeros encuentros entre ELICIs y educadoras de párvulo pueden ser poco claros y, en ocasiones, tender a la discriminación. Esto se debe a la falta de directrices para implementar una enseñanza coordinada y conjunta. La ausencia de políticas públicas claras que definan los roles y responsabilidades de un ELICI en el aula genera confusión y, por ende, limita su capacidad para desempeñar su labor de manera efectiva. Como resultado, los y las ELICI enfrentan desafíos relacionados a la discriminación, debido al escaso conocimiento sobre sus funciones y actividades.

Sumado a las situaciones de discriminación, en el plano normativo, la falta de reconocimiento de la diversidad territorial y cultural dentro de las políticas educativas genera una estandarización que no respeta las particularidades locales. Según el estudio FONIDE (2015), existe un reconocimiento insuficiente de la territorialidad.

La percepción generalizada es de falta de participación en la toma de las decisiones que les competen directamente, lo que se debería, entre otros, al hecho que la política pública no ha reconocido la capacidad y el conocimiento de la agencia local existente en cada territorio (FONIDE, 2015, p.29)

Las políticas no reconocen de manera suficiente la visión de mundo de la cultura indígena, lo cual se traduce en una falta de participación efectiva y significativa de las comunidades en las decisiones que modifican el proceso de educación intercultural.

Esto provoca que, en la implementación de una EIB, esta se realice desde una cultura dominante, la cual delimita e indica de qué manera deben entregarse estos saberes ancestrales. Esta situación se vuelve particularmente conflictiva con la idea de reivindicar saberes, lenguas y culturas ancestrales bajo la que los y las ELICI desarrollan su labor.



Esto deriva en conflictos interpersonales, entre docentes regulares y ELCIs, ya que se busca entregar saberes ancestrales mediante la cultura dominante, lo que desde su inicio es contradictorio y discriminatorio, ya que se sigue restringiendo la libertad con que los y las ELCI pueden dar a conocer su cultura y lengua.

Se evidencian también conflictos intrapersonales en los y las ELCI, ya que deben restringir y/o adecuar ciertos elementos propios de sus culturas, lo que sigue perpetuando esta subyugación de estas culturas ancestrales bajo una cultura hegemónica, ya que es esta última la que rige la manera en que la cultura ancestral debe manifestarse e impartirse en aula. Situación que complejiza a los y las ELCI en relación al desarrollo de experiencias interculturales.

En cuanto a la participación efectiva de las comunidades indígenas en las tomas de decisiones y elaboración de planes educativos, “La mayoría de los estudios coinciden en señalar que uno de los principales problemas es la falta de participación de los propios estudiantes, de sus familias y de las comunidades en los proyectos de EIB de las escuelas. (FONIDE, 2015, p.10), lo cual puede afectar profundamente en el desarrollo y participación entre ELCIs, comunidad y familia. Ibáñez et. al (2009) nombra que la percepción de los profesores sobre la participación de los apoderados y de la comunidad es insuficiente. Si bien existen apoderados preocupados y colaboradores, en general hay poca preocupación de los padres, alumnos, escuela y comunidad en relación a la implementación de estas experiencias interculturales.

Por lo tanto, es fundamental destacar y relevar el rol que desempeñan los y las ELCI en el aula, tanto en las comunidades como en las familias. Cuantos más espacios se generen para el intercambio y reconocimiento de la cultura y el trabajo de los ELCIs, mayor será la construcción de redes de apoyo que faciliten un trabajo integrado con toda la comunidad escolar. Proponer la realización de talleres de capacitación para familias y miembros de la comunidad sobre la importancia y el rol de los ELCIs, así como crear espacios de diálogo y colaboración, son algunas de las actividades que pueden llevar a una participación más activa de las familias en la labor de los ELCIs.

Para avanzar hacia una educación más inclusiva en los jardines con Educación



Intercultural Bilingüe, es menester establecer instancias de aprendizaje en donde, tanto el o la ELCI y educadoras de párvulos, colaboren en la formación de los y las estudiantes. Esto contribuye de manera positiva a la creación de comunidades comprometidas, informadas e inclusivas respecto a la interculturalidad que se pueden evidenciar tanto en el aula, como en su vinculación con la comunidad educativa de estos establecimientos.

Sin embargo, aunque se busque establecer instancias de aprendizaje y compromiso con la enseñanza de la interculturalidad, la co-enseñanza entre el docente y los/as ELCIs carece de claridad en las políticas públicas actuales.

La preocupación se produce por parte de ambos profesionales por el delineamiento de su rol al interior de su escuela y por la valoración de su función con respecto a los demás integrantes del equipo educativo. Más específicamente, actualmente, “ellos han ganado por su propia cuenta un espacio que no existía antes en la escuela, sin embargo, deben estar en constante validación al interior de la jerarquía escolar.” (Becerra y Mayo, 2015, p.58)

Dentro de este proceso de validación constante, uno de los ejes que se somete a mayor criticismo por parte de las educadoras son las prácticas pedagógicas que realizan los y las ELCI, puesto que se centran en la observación, repetición y práctica para adquirir destrezas, esto difiere con las prácticas pedagógicas de la cultura dominante, por ende, “No hay contextualización en las experiencias previas de los niños ni vinculación con su mundo cotidiano.” (Ibáñez et. al 2009).

Considerando lo anteriormente expuesto, es evidente que existe una baja visibilización que se le da a la labor de los y las ELCI y a educadores tradicionales, siendo actores fundamentales en la implementación de la educación intercultural bilingüe. Esto es una constante que se acrecienta con los años, siendo una verdadera contradicción, ya que, por una parte, dentro de los discursos emanados desde las autoridades de CONADI, tales como las declaraciones de Penschuleo en el marco del convenio UMCE-CONADI “estamos cayendo en el peligro de folclorizar la cultura y no fortaleciendo su esencia, su cosmovisión



y su estructura de pensamiento.” (Bobadilla Z, 2023). Bajo nuestro punto de vista, se cumpliendo todo lo contrario a lo que apunta, puesto que pareciese ser que solo recordamos la labor de estas figuras educativas cuando se menciona el funcionamiento de convenios entre instituciones estatales y/o educativas, sin embargo, hasta la actualidad, no existen investigaciones detalladas ni destinadas a relevar las concepciones que tienen ELCIs y educadores tradicionales, sino que se menciona la necesidad de potenciar una EIB, pero que en su práctica, están obviando las múltiples realidades que vivencian estas figuras educativas.

Esto podemos evidenciarlo en lo mencionado por Williamson (2012) ya que menciona que no existen estudios críticos que aborden directamente la participación de indígenas en temáticas educativas, o una autogestión propia. Además, no se han levantado instancias de recopilación de información que emane de otras figuras educativas, como profesores, educadores comunitarios y quienes supervisan estas labores, sean indígenas o no. A su vez, tal como mencionamos anteriormente, tampoco existen estudios que posicionen a CONADI como un ente que realice aportes concretos a la EIB, la mayoría de estas investigaciones, por parte de la institucionalidad no son completas, puesto que omiten o segregan algunos elementos, excluyendo otros, lo que da paso a situaciones contradictorias en la implementación de la EIB, por ejemplo, el impartir sus experiencias interculturales desde una perspectiva de la cultura dominante.

En base a todo lo expuesto sobre la figura de los y las ELCI, considerando la importancia de su labor y una evidente baja consideración de sus experiencias en lo que respecta a la implementación de estos procesos interculturales, es que se nos hace necesario conocer las concepciones que estos/as tienen sobre la EIB, como conciben su rol y el de la comunidad educativa y la local, además de las familias en la implementación de esta modalidad educativa con énfasis en lo intercultural.

Para esto, consideramos prudente enfocarnos en los y las ELCI de la cuarta, quinta y sexta región del convenio FUMCE-CONADI. La razón por la que omitimos a la región metropolitana, recae en una evidente sobre representación, ya que de los 40 establecimientos que cuentan con ELCIs en la macro zona, esta región (RM) cuenta con 26 educadores/as, es decir, con el 65% de la totalidad del programa.



Además, de estos 26 ELCI, la mayoría son mapuche, situación que se repite en la sexta región y también sucede esto en la quinta región, sin embargo, se encuentra la presencia de una educadora de lengua y cultura indígena de ascendencia Aymara, siendo así, la única representante de esta cultura en el convenio, lo que hace aún más relevante el estudio en esta región. Sin embargo, esta tónica se invierte en la cuarta región, donde de los 4 ELCI, 3 imparten la cultura quechua y el último restante, imparte la cultura mapuche, en un territorio donde existe presencia cultural Diaguita.

Ante esta situación, el equipo investigativo, decide estudiar las concepciones que poseen los y las ELCI de estas regiones anteriormente descritas, con finalidad de relevar las realidades de estos territorios y de sus hablantes vernáculos, ya que, en variadas ocasiones, al ser menor cantidad de ELCI, suele omitirse y consigo, vivenciar un mayor abandono hacia su labor.

No obstante, se decide no recaer en esta dinámica centralista a la que acostumbra nuestra sociedad, por lo que, como declaramos anteriormente, centraremos nuestro estudio en estas regiones, que, si bien cuentan con una menor cantidad de ELCI, representan a 3 culturas ancestrales de nuestro territorio, siendo estas; la cultura Mapuche, Quechua y Aymara.

La obtención de las concepciones de los y las ELCI de estas regiones, son un paso fundamental para reconocer, tanto fortalezas como obstáculos, con los que estos/as se encuentran al momento de desempeñar sus labores en los jardines focalizados CONADI en la macro zona central. Permitiéndonos analizar en base a la matriz teórica vigente, la manera en que conciben su rol y cómo esto les ha permitido o dificultado, según sea el caso, el implementar sus experiencias interculturales para con los y las estudiantes. Con finalidad de emanar recomendaciones tanto para comunidades educativas, como locales, sobre cómo adaptarse a la labor realizada por los y las ELCI, reconocer el proceso de reivindicación cultural que estos/as realizan, además, de promover una aceptación y reconocimiento a la importancia de esta figura educativa en sus establecimientos educativos, promoviendo así una interculturalidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta las relaciones interpersonales que moldean el funcionamiento de la comunidad, tanto docente, directiva, familiar y local.



1.2 Pregunta de investigación

- De acuerdo a la matriz de teoría vigente ¿Cuáles son las concepciones de los/as ELCI sobre la educación intercultural que ejercen en jardines focalizados CONADI de la macrozona central? ¿Cuál es el enfoque presente en las concepciones sobre educación intercultural de las y los ELCIS que ejercen en jardines infantiles focalizados por CONADI en la macro zona central?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

- Caracterizar, de acuerdo a la matriz de la teoría vigente, las concepciones sobre la educación intercultural compartida por las y los ELCIS que ejercen en jardines FOCALIZADOS POR CONADI de la macro zona central.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar LA CONCEPCIÓN QUE TIENEN LAS Y LOS ELCIS SOBRE el rol del educador de lengua y cultura indígena de jardines FOCALIZADOS CONADI de la macro zona central.
- Identificar LA CONCEPCIÓN QUE TIENEN LAS Y LOS ELCIS SOBRE el rol de la comunidad educativa y equipo docente en jardines Y ESCUELAS FOCALIZADAS CONADI de la macro zona central.
- Determinar LA CONCEPCIÓN QUE TIENEN LAS Y LOS ELCIS SOBRE el rol de la familia y comunidad local en jardines CONADI de la macro zona central.



Capítulo II. Marco teórico

2.1 Diversidad cultural

A lo largo de los años las diversas culturas chilenas han luchado por su reconocimiento y valorización integral. Este esfuerzo busca que el Estado reivindique y reconozca todos los derechos colectivos e individuales de estas comunidades, abarcando aspectos fundamentales como su identidad, su salud, educación, territorio, etc. En Chile se reconocen 10 culturas originarias, estas son: Mapuche, Diaguita, Chango, Rapa Nui, Colla, Aymara, Atacameño, Quechua, Yagán y Kaweshkar.

Nuestro extenso territorio alberga una gran diversidad de pueblos originarios que coexisten en un mismo espacio. Esta realidad se refleja tanto a nivel nacional como global, donde distintas culturas se desarrollan y conviven, cada una con costumbres e identidades propias que han evolucionado o se han mantenido a lo largo del tiempo. Sin embargo, algunas de estas culturas se han entremezclado o incluso casi erradicado, lo que deslumbra el fenómeno de la diversidad cultural.

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que existen diversas formas de conceptualizar la diversidad cultural. Hidalgo (2005) menciona el término de multiculturalidad y lo define como, “como indica su prefijo “multi” hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, pero no ahonda más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre las distintas culturas.”. Entonces, esto sugiere que, aunque diferentes culturas puedan coexistir, no necesariamente interactúan, lo que puede llevar a una falta de comunicación y a la predominancia de la cultura dominante ante las más pequeñas.

Villodre (2012) nombra que “La multiculturalidad se puede definir como la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir”. Esta perspectiva resalta que no siempre hay una relación equitativa entre culturas que conviven en un espacio. En este estudio, el enfoque no se limita a la mera coexistencia, sino que busca observar las interacciones y relaciones entre las distintas culturas presentes.



En segundo lugar, abordamos el concepto de pluriculturalidad, que Villodre (2012) define como “la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal. Así pues, la pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación.”. Este enfoque aspira a construir una sociedad un poco más democrática e igualitaria, aunque no garantiza una relación entre las culturas. La unidad estatal que promueve la pluriculturalidad se encarga de recopilar y transmitir información para aquellos organismos que buscan alcanzar una igualdad que, en la práctica, puede resultar inalcanzable. Si bien esta noción implica una relación más social y cultural, las culturas pueden coexistir para el bien común sin que esto implique necesariamente una relación equitativa.

Por tanto, la pluriculturalidad no asegura una convivencia simétrica ni promueve igualdad de oportunidades en ámbitos como el social, cultural, político, y entre otras oportunidades. De esta manera, podemos intuir que un territorio nacional pluricultural, implica la existencia de diversas culturas, pero que, de estas, la dominante no desdibuja sus límites para relacionarse con otras culturas, sino que las moldea e integra de cierto modo, hasta poder insertarlas en su cotidianidad, lo que da paso a relaciones con distintos tipos de discriminaciones hacia las culturas originarias. Este concepto se aleja del enfoque crítico que buscamos en esta investigación, el cual se centra en explorar las relaciones complejas de todo tipo entre las culturas más que su mera coexistencia.

En contraste con los dos términos mencionados anteriormente, Schmelkes (2006) presenta como tercer concepto la *interculturalidad*, este concepto se devela como concepto superador de los conceptos de multiculturalidad y pluriculturalidad.

La interculturalidad es un concepto o manera de vivir el cual aspiramos a crear, ya que es un espacio en el que se relacionan y coexisten diversas culturas, las cuales se reconocen, aceptan y respetan mutuamente entre sí. La idea de Schmelkes sobre *interculturalidad*, con énfasis en la relación equitativa entre culturas, ha hecho eco en nuestro continente latinoamericano hace ya más de 16 años atrás, en México, sin embargo, no somos capaces de abordar y eliminar las asimetrías que la autora plantea. Por este motivo, tomamos la iniciativa de abordar este conflicto en nuestra investigación, para proponer un camino de relaciones significativas que nos permita transitar a crear una interculturalidad que se base en la aceptación de una otredad.



Es importante reforzar este concepto de interculturalidad desde la primera infancia, ya que, como menciona Schmelkes (2006), el principio de una relación intercultural sucede primeramente en la escuela, ya que aquí se inicia la unión y el descubrimiento de las diversas culturas, aprendizajes, costumbres y raíces.

Según el estudio de Gutiérrez, G. (2020), el discurso de interculturalidad no solo ha cobrado interés a nivel institucional, sino que también se ha visto como una oportunidad para abrir el diálogo y buscar alternativas de abordaje y solución frente al histórico conflicto entre el Estado y el Pueblo Mapuche de nuestro país. En este aspecto, se puede decir que la mirada intercultural ha sido una gran oportunidad y una extensa lucha contra las discriminaciones, racismo, xenofobia, etc. Pero, por, sobre todo, consideramos que es un concepto de relevancia en las nuevas décadas y generaciones, dado que su mirada de igualdad y diálogo respetuoso, permite la convivencia pacífica e inclusión de todo pueblo, cultura o grupos minoritarios, lo cual representa un avance significativo en la construcción de verdaderas sociedades democráticas e igualitarias.

Actualmente y como autores, asumimos el concepto interculturalidad como “un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias.” (Stefoni et al., 2016, P. 16). El diálogo y la aceptación son principios claves en este concepto, dado que la interculturalidad implica una reflexión crítica que relaciona una diversidad de grupos o culturas con el objetivo de generar espacios de reconocimiento mutuo, desarrollo, costumbres y valores. De esta manera se fomenta el respeto y valoración de la herencia histórica cultural, avanzando hacia una mejor vida, memoria social-cultural e igualdad de oportunidades.

En este estudio, adoptamos el concepto de interculturalidad como una guía y un marco referencial. Este enfoque nos permite explorar y reflexionar críticamente sobre las complejas relaciones y oportunidades de igualdad que surgen en el contexto de los educadores y educadoras de lengua y cultura indígena en jardines infantiles focalizados CONADI. A través de esta perspectiva buscamos develar las dinámicas interculturales que influyen en su práctica y en la construcción de un entorno educativo más equitativo.



2.2 Perspectivas sobre interculturalidad.

En relación a lo anterior, del término de interculturalidad, presentamos 3 (tres) perspectivas que pueden ser adoptadas en función de factores ideológicos, sociales, políticos, culturales o contextuales que se posicionan. Es relevante definir y describir las diversas perspectivas de interculturalidad existentes en la literatura, ya que así se contextualiza y precisa mejor su postura ante esta. Por lo tanto, presentaremos distintos autores, los cuales significan de diversas maneras la perspectiva de interculturalidad.

La primera perspectiva propuesta por Viaña et al., (2010) es conocida como interculturalidad *Relacional*, esta plantea una forma básica de comunicación e interacción entre culturas distintas que comparten creencias, valores, prácticas y tradiciones en circunstancias igualitarias o desiguales. En América Latina, se podría decir que este concepto está presente hace cuantiosos años o siglos, ya que “la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla (...) forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana caribeña.” (Viaña et al., 2010, p.77)

Cabe destacar que en esta perspectiva se transforma en una limitante para el desarrollo de una interculturalidad, puesto que omite el conflicto intercultural que por años ha sido eje fundante de las demandas indígenas en sus diversos ámbitos de manifestación. De esta manera, tal como mencionan Viaña et al. (2010) esta situación termina “encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (p.77). Dicha superioridad e inferioridad hacen alusión al rol que ejercen las culturas en esta relación asimétrica, por lo que la cultura hegemónica se encuentra en superioridad y bajo esta, las culturas indígenas se encuentran sometidas y sus expresiones son delimitadas por la cultura dominante, lo que no permite solución a este conflicto, por lo que es evidente que dicha perspectiva no es más que la base fundante de estos conflictos que han permeado la relación entre las diversas culturas ancestrales presentes en el territorio.

De acuerdo con los autores citados, la perspectiva anterior presenta varias discrepancias con respecto al actual concepto de interculturalidad adoptado. Ya que como nombra Stefoni et al. (2016), la interculturalidad es un encuentro igualitario entre culturas,



en el que mediante la interacción y diálogo de distintas posiciones o saberes construyen estrategias y/o prioridades para convivir a través del respeto y la aceptación en condiciones iguales. Lo que no se da en esta perspectiva, puesto que deja de lado y no aborda de manera suficiente las estructuras educativas, valóricas, económicas y políticas que inciden en las relaciones culturales. De igual manera, minimiza y encubre la dominación y el poder que se encuentran presentes en dichas relaciones, por el hecho de que solo toma en cuenta la comunicación y relación entre las culturas. Es por esto que es fundamental ampliar más la perspectiva del concepto, dotándolo de un mayor sentido, significado, intencionalidad e implicaciones en cada uno de los ámbitos mencionados.

Dicha perspectiva resulta un poco diferente a los principios fundamentales que sugiere Schmelkes (2006) y Stefoni et al, (2016) sobre la interculturalidad, puesto que en estos principios se busca promover un diálogo auténtico y una comprensión mutua entre todas las culturas presentes en el espacio geográfico, basándose en la aceptación, el respeto mutuo, la interacción y la inclusión. En lugar de favorecer una cultura dominante o hegemónica, se busca equiparar el acceso al conocimiento de las diversas culturas presentes en el territorio, así los habitantes de dicho lugar pueden estrechar relaciones e instruirse en diversas culturas, como mencionamos anteriormente.

Como segunda perspectiva, se encuentra la interculturalidad *funcional*, la cual se presenta como “un discurso oficial de los Estados nacionales para legitimar y, en el mejor de los casos, visibilizar algunos grupos, sin entrar de fondo en el cambio auténtico de la relaciones interpersonales.” (Rosas, 2021, p.72). Esta perspectiva es uno de los enfoques más predominantes en los países, incluyendo a Chile. En este contexto, se convierte en una estrategia de dominación hacia las culturas o grupos minoritarios, ya que no busca la construcción de sociedades más equitativas e igualitarias, sino que, como menciona Viaña et al., (2010) establece un “control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior.” (p78).

Aunque esta perspectiva pretende reconocer y establecer estrategias de visibilización, diálogos y cambio, demostrando ser una estrategia más desarrollada para la



interculturalidad, revela que la cultura dominante “incluye” a las culturas menores aceptando su existencia y demandas, pero con un beneficio primordial: mantener un equilibrio social que no desestabilice el modelo imperante que se encuentra históricamente jerarquizado. Así, se extraen beneficios de las políticas y acuerdos para conservar sus bases y discursos. Aunque esta perspectiva se alinea y cumple con el concepto de interculturalidad que propone Schmelkes (2006) y Stefoni et al, (2016), al aceptar, respetar e interactuar con las subculturas, su inclusión más bien se realiza desde un enfoque integrativo. Esto significa que no se cuestionan ni modifican las bases del modelo y discurso imperante, lo que impide que la interculturalidad se convierta en una herramienta de horizontalidad entre culturas, reflejando de esta manera que el conflicto intercultural mencionado anteriormente, mantiene su status quo. Las políticas y cambios propuestos no deben limitarse solo a respetar, escuchar e integrar a la diferentes culturas o grupos en las bases y estructuras establecidas, sino que deben entrelazar un proyecto político, social y económico que esté orientado a un cambio y reestructuración socio histórica cultural.

Con lo expuesto, es posible formular una crítica hacia la interculturalidad funcional, considerándola como una perspectiva superficial y no inclusiva. Si bien se reconoce la existencia de las culturas minoritarias, este reconocimiento a menudo carece de un compromiso real para abordar sus verdaderas necesidades y demandas actuales. La diversidad, se celebra en la teoría, empero, la práctica no se traduce en acciones concretas que promuevan un cambio significativo en la valorización de las diferentes culturas.

Las políticas diseñadas bajo esta perspectiva tienden a ser insuficientes para facilitar una transformación duradera. Aunque tal como menciona Tubino (citado por Viaña et al., 2010) se busca “promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia”, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por lo que suelen estar desconectadas de las realidades actuales que enfrentan las comunidades minoritarias. Este desajuste entre la teoría y la práctica limita el impacto de la interculturalidad, lo que hace necesario buscar otro enfoque y mejorar esta perspectiva. Es fundamental trabajar hacia una revitalización que no solo promueva diálogo, convivencia y tolerancia, sino que apoye las luchas legítimas de las minorías, permitiendo así construir una verdadera interculturalidad.



De esta manera, esta perspectiva de tipo funcional, resulta ser una manera en que los gobiernos nacionales buscan dar reconocimiento a las culturas ancestrales, pero estas son delimitadas en su accionar y expresiones culturales. Lo que se vuelve un evidente reflejo del cómo la subordinación de estas culturas ancestrales en relación a la cultura hegemónica ha permitido mantener el status quo en la sociedad, perpetuando así los privilegios de quienes sostienen los imperativos económicos del vigente modelo neoliberal en desmedro de estas culturas ancestrales y sus conflictos sostenidos desde el mestizaje de los colonos españoles con las culturas ancestrales presentes en el territorio.

La tercera perspectiva —y la que sustenta presente trabajo— es la perspectiva *crítica* de interculturalidad, también planteada por Zuchel & Henríquez (2017), la cual busca desafiar las estructuras de poder, buscando el desarrollo íntegro de todos/as los/as habitantes del territorio, fomentando el respeto entre culturas y aceptación. Esto permite transitar a un paradigma inclusivo, cuyo objetivo no es más que promover justicia social ante el menoscabo realizado por parte del estado a las culturas ancestrales, vulnerando su derecho a la autonomía y coartando sus instancias de organización.

Esta perspectiva tiene como objetivo fomentar una cultura de respeto y valorización equitativa e inclusiva de las diversas culturas, a través de la interacción y comunicación entre individuos o grupos de identidades distintas, basándose en la premisa del respeto mutuo y la aceptación, lo que concuerda con lo que propone Schmelkes (2006) y Stefoni et al, (2016) sobre el concepto de interculturalidad. De este modo, al adoptar esta perspectiva, se pretende erradicar por completo cualquier tipo de estructura jerarquizada o racializada que obstaculice dicha comunicación e interacción. Podemos sustentar este enfoque en lo mencionado por Ghai (2000) como se citó en Fernández & Fuentes (2019), ya que se debe considerar el derecho de autonomía, el cual no es más que el derecho de los pueblos con características étnicas particulares a poder decidir, sobre la base de sus propias necesidades y de manera autónoma. Además, se hace mención a que las personas jóvenes, de baja escolaridad, de tendencia política de izquierda y habitantes de la macrozona centro y norte, son más propensos a apoyar este derecho a la autonomía.

El apoyar este derecho a la autonomía, por parte de la población anteriormente descrita, no es más que una representación actual de una sociedad históricamente



jerarquizada de manera racial. Es decir, tal como menciona Viaña et al., (2010) “con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (p.78). Esta configuración social se ha sostenido por siglos desde la colonización, por lo que el apoyo de este sector a las demandas de autonomía indígena estaría profundamente ligado a los conflictos de clase que han sido derivados de la jerarquización racial y económica que han permeado el desarrollo histórico-cultural del territorio chileno.

Por ende, podemos ligar esto a los evidentes conflictos provenientes de una centralización excesiva, en un territorio nacional tan amplio como el de Chile. En el que las culturas norteñas tuvieron influencia del imperio Inca y hacia el sur, la predominancia de los Mapuche en sus diversas ascendencias, que han estado durante cientos de años en resistencia a la homogeneización que se busca imponer mediante equipos militares y políticas represivas del Estado Chileno.

De esta manera, podemos comprender la interculturalidad crítica como un enfoque que busca utilizar la cultura como una herramienta social, que desafíe las estructuras de poder impuestas desde el gobierno, dotando a la población de conocimientos ancestrales y permitiendo que estos puedan elaborar propuestas que modifiquen la relación intercultural vigente, dinamizando así la cultura en pos de modificar las ya mencionadas estructuras de poder y permita ir construyendo una sociedad intercultural que reconozca la autodeterminación de los pueblos originarios presentes en el territorio.

Esto permitiría, transitar desde la perspectiva funcional utilizada por el estado nación de Chile hacia una crítica, con enfoque en las propias culturas y como el estado debiese brindar los espacios adecuados para la representación de dichas culturas. Sin embargo, actualmente las decisiones son emanadas desde el gobierno “desde arriba hacia abajo”, lo que imposibilita que los habitantes del territorio nacional tengan oportunidades para su modificación, por ende, las culturas ancestrales subordinadas tampoco pueden acceder a dichas instancias de modificación, situación que sostiene la desigualdad mediante la racialización y discriminación, lo que perpetua a las culturas ancestrales a seguir subyugadas bajo las lógicas neoliberales que rigen a nuestro país.

Cualquier espacio intercultural crítico debe permitir la relación e integración por igual de todas las culturas, ya sean estas minoritarias o no, promoviendo así la reflexión y el



enriquecimiento cultural de la sociedad contemporánea en conjunto a cada uno/a de sus miembros. Es por esto que el enfoque crítico —adoptado en esta investigación— representa una oportunidad para educar a la sociedad sobre la importancia de la diversidad cultural y, de esta manera, impulsar una cultura de memorias, inclusión y respeto hacia las diferentes expresiones culturales que componen nuestro territorio nacional. Al hacerlo, se da un paso importante hacia la consecución de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva para todas las personas, independientemente de sus orígenes y/o cultura.

2.3 Educación intercultural en Chile

2.3.1 Marco normativo

Una vez se comprenden las conceptualizaciones de interculturalidad, le damos paso a las normativas vigentes en Chile sobre la educación intercultural. Todas las políticas públicas presentadas legitiman y dan derecho y respaldo a los pueblos indígenas, A continuación, se presentarán todas las leyes, programas y decretos que existen hasta la actualidad del tema.

2.3.2 Inicios del marco normativo intercultural

Como mencionamos anteriormente, Chile ha tenido una gran lucha para reconocer sus pueblos ancestrales, aproximadamente en el año 1993 es cuando se comienza a formalizar y crear normativas para reivindicar esta lucha. En este año se promulga la Ley 19.253 la cual establece “normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena” (Ley 19.253, 1993, Art. 1).

Además, esta normativa dio origen a la corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), cuya misión es “promover, coordinar y ejecutar, en su caso, la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural y de impulsar su participación en la vida nacional.”(Ley 19.253, 1993, Art. 39)



Entre los objetivos estratégicos que presenta la CONADI, incluye que aumentará la participación de la población indígena en la formación de políticas públicas, legislativas y administrativas, promoviendo el diálogo y la difusión de la información; reducir el déficit de activos productivos en áreas rurales indígenas mediante políticas de tierras y aguas, apoyando el capital humano y el emprendimiento; incrementar el aprendizaje de las lenguas y culturas originarias en niños y jóvenes indígenas a través de la práctica y la teoría, para fomentar la identidad de los pueblos indígenas; aumentar las oportunidades para el desarrollo integral de familias y organizaciones indígenas, implementando instrumentos de apoyo en la formación, capital humano emprendimiento; aumentar las oportunidades de desarrollo productivo comercial y sociocultural; disminuir tiempos de atención y trámite a través de mejoras e innovaciones en procesos y tecnología disponibles en espacios de atención al servicio (CONADI, s.f.).

Para cumplir con esos objetivos CONADI organiza su presupuesto en 3 fondos:

1. **Fondo de desarrollo indígena:** Su objetivo es estar dirigido a alcanzar el bienestar como expresión de desarrollo hacia las resignificaciones propias de los pueblos originarios, lo que obliga la valoración, los sistemas de conocimientos y prácticas que estos pueblos exhiben en la relación con sus pares y con su entorno. (CONADI, s.f.). esta resignificación busca aumentar desde sus capacidades y potencialidades de cada cultura indígena, aumentar su bienestar económico, social, político, familiar, comunitario, etc. con el fin de intervenir y formar vínculos que permitan desarrollar proyectos que consideren cada cultura, género e identidad para orientar el accionar público y privado de los pueblos indígenas.
2. **Fondo de tierras y aguas:** Este fondo tiene como objetivo:
 - a. Otorgar subsidios para la adquisición de tierras por personas, Comunidades Indígenas o una parte de éstas cuando la superficie de las tierras de la respectiva comunidad sea insuficiente, con aprobación de la Corporación.
 - b. Financiar mecanismos que permitan solucionar los problemas de tierras, en especial, con motivo del cumplimiento de resoluciones o transacciones, judiciales o extrajudiciales, relativas a tierras indígenas en que existan



soluciones sobre tierras indígenas o transferidas a los indígenas. (CONADI, s.f.).

- 3. Fondo de cultura y educación:** Este fondo fue creado en el año 1995 en respuesta a las demandas de los Pueblos Indígenas de Chile, las cuales están enfocadas a la conservación y desarrollo de su patrimonio cultural material e inmaterial; y el establecimiento de las bases educacionales en beneficio de las nuevas generaciones y sus proyecciones. (CONADI, s.f.) Estas iniciativas educativas tienen el fin de otorgar identidad a los sistemas educativos y preservar la herencia y patrimonio cultural indígena, tanto material como inmaterial.

Además, CONADI y el Ministerio de Educación asignan presupuesto a la educación indígena para implementar un programa de “Becas Indígenas”. Sin embargo, aunque existan políticas interculturales impulsadas por CONADI, la eficacia de estas políticas para abordar el conflicto histórico étnico - cultural es limitada. Esto se debe a que el enfoque de integración de lengua y cultura debe basarse en el reconocimiento de las culturas indígenas como comunidades culturales que requieren un conocimiento ancestral en la construcción de la ciudadanía. Es decir que debemos transitar nuestras políticas de un paradigma de integración a inclusión. Si esto se aborda únicamente desde el discurso de integración no podremos obtener un reconocimiento ancestral de las culturas, se corre el riesgo de observar a las comunidades indígenas con menos precio, debido a la falta de conocimiento que se ha transmitido a lo largo de las generaciones.

Como nombra Sandoval (2003) en el caso del proyecto social de reconocimiento de los mapuches aquí en Chile no ha sido del todo exitoso, ya que

No ha resultado eficaz a la hora de enfrentar la problemática del conflicto étnico, probablemente porque éste no puede ser enfrentado sólo desde el discurso de la integración, y más bien demanda un discurso que reconozca que los mapuches antes que pobres constituyen una comunidad cultural que requiere el reconocimiento de su forma de vida como una forma legítima de construcción de ciudadanía cultural.



(Sandoval. J, 2003, p.38)

A pesar que estas políticas llevan aproximadamente 30 años implementándose en Chile, las generaciones educadas bajo este modelo aún no han desarrollado una conciencia crítica que valore la educación socio-histórico-cultural o puede ser un porcentaje muy bajo el cual lo hace. Gracias a la adaptabilidad de las comunidades indígenas a su entorno y su esfuerzo por preservar su patrimonio cultural y lingüístico a través de la educación, podemos reflexionar sobre la historia y sus complejas luchas por derechos, como el político, social, económico, geográfico.

2.3.3 Implementación de la Educación Intercultural

Una vez se comienza a implementar la educación intercultural en Chile a través de la aprobación de la “Ley Indígena”, la cual tiene como objetivo educacional desarrollar un sistema de “educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.” (Ley 19.253, art.32). Para lograr esto, se promulgan una variedad de propuestas normativas que buscan formar un currículum inclusivo y abrir espacios educativos que incorporen las lenguas originarias en el sistema educativo.

Estas propuestas curriculares comienzan con el Decreto N° 40 del año 1996, el cual define objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas de aplicación. En el año 2009, el decreto N° 280 modificó el decreto N° 40, incorporando contenidos y objetivos mínimos para la asignatura de Lengua Indígena de 1° a 8° básico, lo que busca mejorar el programa intercultural y la equidad educativa. Estos planes de estudio del Sector de Lengua Indígena (SLI) son para 4 lenguas indígenas: mapudungun, Aymara, quechua y rapa Nui.

Con lo que respecta a la implementación del Programa del Sector de Lengua Indígena, la Ley 19.253 establece que, si un establecimiento cuenta con un 20% de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios matriculados o más porcentaje, le será obligatorio al establecimiento impartir la Lengua Indígena. Bajo esto los estudiantes desde el año 2013 son libres de elegir si quieren impartir la asignatura, siendo las familias quienes



deben firmar y aceptar el consentimiento para aprender de la lengua indígena.

En cuanto a la cantidad de porcentaje y la cobertura de este programa, podemos decir que es excluyente, no así inclusivo como se muestra, ya que no se entrega una educación igualitaria y equitativa a todos los estudiantes ya sean estos indígenas o no que quieran impartir la lengua. El programa -en nuestra opinión- debería ser un plan nacional que esté dentro del currículum, siendo este optativo para todos/as los/as estudiantes. Esto podría aumentar el interés y el reconocimiento de las culturas originarias de Chile, que son igualmente valiosas y significativas en comparación con la cultura colonizadora impuesta en el país.

Hasta este punto las políticas impulsadas buscan integrar la lengua y cultura indígena de distintas formas como en el currículum o en establecimientos educacionales con población indígena, pero ¿Qué pasa con los docentes que imparten esta asignatura y los recursos para implementar aquello? En el año 2018 se implementó el Decreto 301 el cual da los reglamentos de la calidad de educador tradicional en la enseñanza de lenguas indígenas. Basado en el convenio 169 OIT, este artículo define la calidad de educador tradicional a personas cuya lengua y cultura sea indígena, estos educadores “son escogidos y validados en sus propias comunidades por sus conocimientos de la lengua y la cultura de los pueblos originarios, y no tienen como requisito tener una formación pedagógica. (Comunicaciones CIAE & Universidad de Chile, 2023)

En Chile “existen alrededor de mil educadores tradicionales, de los cuales el 80% es mapuche.” (Comunicaciones CIAE & Universidad de Chile, 2023). Entre los educadores de la lengua y cultura indígena se reconocen 3 niveles de educadores tradicionales:

En primer lugar, las personas de comunidades que requieren capacitación para poder entregar sus conocimientos; en segundo, quienes tienen enseñanza media, pero les falta un certificado para enseñar y, en tercer lugar, los profesores interculturales, quienes deben contar con mecanismos para seguir fortaleciendo este proceso, que esperamos que en el curso de un año pueda encontrarse funcionando. (CONADI,



2018)

En caso de presentar problemas o carencia de educadores tradicionales, el decreto N° 301 (2018) entrega las orientaciones para autorizar la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios, se puede autorizar para impartir la asignatura o sector de lengua indígena a personas que se encuentren en las siguientes especificaciones:

1. Profesor con mención en Educación Intercultural Bilingüe.
2. Egresado de estudios de pedagogía con especialización en Educación Intercultural Bilingüe.
3. Profesor de Educación Parvularia, Básica o Media con algún grado de especialización en Educación Intercultural Bilingüe.
4. Estar cursando estudios regulares, a lo menos 5 semestres, de pedagogía en enseñanza básica con especialización en Educación Intercultural Bilingüe.
5. Profesor de Educación Parvularia, Básica y Media, y que esté cursando estudios en Educación Intercultural Bilingüe.
6. Tener estudios en Pedagogía en educación básica con especialización en Educación Intercultural Bilingüe.
7. Educador de párvulos o profesor de Educación Parvularia, Básica o Media, para desempeñarse en su respectivo nivel.

Si bien el programa de Lengua Indígena busca una “revitalización y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas según la vitalidad lingüística de cada pueblo” (MINEDUC, 2018). El enfoque de integración de las lenguas indígenas se basa en el concepto de multiculturalidad, que tiende a moldear las culturas minoritarias a las costumbres de la cultura dominante, generando una ilusión de inclusión. A pesar de los avances en las políticas educativas culturales, estas a menudo se perciben como independientes del sistema educativo, ya que no se incluyen adecuadamente a las verdaderas exigencias y necesidades de las comunidades. Esta desconexión se hace evidente en la escasez de educadores indígenas; aunque intercultural bilingüe pueden asumir este rol, son los propios integrantes de las comunidades quienes poseen un conocimiento profundo de su



cultura, a pesar de no contar con los estudios no formales necesarios para enseñar. Además, las bases curriculares a menudo no responden a las necesidades pedagógicas y curriculares de las comunidades indígenas, lo que resalta la necesidad de una mayor inclusión y adaptación en el sistema educativo.

A pesar de que las políticas educativas incluyen financiamiento para el desarrollo de la Lengua y Cultura, aún existe una insuficiente inversión en la formación de educadores tradicionales, “no existe un registro consolidado de sus antecedentes ni suficientes recursos pedagógicos para enseñar la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales que se implementa en las escuelas del país.” (Comunicaciones CIAE & Universidad de Chile, 2023). Por tanto, es fundamental dotar a estos educadores de más herramientas pedagógicas y culturales que les permitan impartir aprendizajes significativos a los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, hay tres niveles de educadores, los cuales se segregan según sus conocimientos y herramientas educativas, lo que discrimina y limita las oportunidades de cada uno y los alumnos a quienes se les entrega el conocimiento. En nuestra opinión, todo educador de lengua indígena debería contar con cursos y capacitaciones mínimas que les proporcionen herramientas interculturales para interactuar efectivamente con toda la comunidad educativa, tanto en su rol de enseñanza como en el aprendizaje.

Para esto, es necesario invertir más recursos en proporcionar herramientas interculturales y fomentar políticas y estrategias que beneficien a los educadores de niños/as y jóvenes indígenas. Como señala Verdugo (2009), el ámbito educativo está en constante cambio, lo que requiere atención al capital humano y al bienestar social. Invertir en el capital humano y cultural no debe considerarse como un gasto, sino una inversión a futuro, que contribuirá al crecimiento social y económico.

El ministerio de educación para dar cumplimiento a la Ley, como organismo público el estado cumple la función de velar la entrega de financiamiento y desarrollar la educación en cada uno de los niveles educativos del país, todo esto a partir de normas y políticas que regulan un sistema integral.

El programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) es una estrategia y



promoción del MINEDUC para fomentar la interculturalidad y cumplir con lo establecido en la Ley Indígena. Este programa se inició en el año 1996 como resultado de la colaboración del MINEDUC y la CONADI. Aunque el PEIB tiene como objetivo fortalecer la identidad indígena y cumplir con los estándares de la Ley, se ha observado que sus adecuaciones curriculares son más bien adaptaciones que no logran una verdadera inclusión al curriculum. Como resultado, las oportunidades que ofrece a los educadores tradicionales a menudo se sienten descontextualizadas. Los educadores tradicionales y los/as educadores/as de párvulos no siempre tienen claridad sobre cómo relacionarse con el programa o las directrices que deben seguir para cumplir efectivamente con los objetivos del PEIB.

Si bien este programa busca cumplir con los estándares de la Ley, podemos observar que este es un adaptado de adecuaciones curriculares las cuales busca el fortalecimiento de la identidad indígena, pero en el caso de las oportunidades que entrega a los educadores tradicionales es descontextualizado, ya que al ser una adaptación y no una inclusión en el currículum los educadores tradicionales y educadores/as de párvulos aún no saben cómo relacionarse o las directrices que deben seguir para dar el verdadero cumplimiento a estos objetivos.

Esta falta de claridad y contextualización puede contribuir a una sensación de desconexión entre el currículum oficial y la realidad de comunidades indígenas, lo que limita las oportunidades de aprendizaje intercultural real en las aulas. Es necesario revisar y replantear el enfoque del programa para lograr una inclusión genuina que permita no solo fortalecer la identidad indígena, sino también fomentar una educación que beneficie a todas las comunidades.

De esta manera, los y las ELCI se enfrentan a la falta de directrices claras, lo que dificulta su labor en el contexto educativo, sobre todo, en lo que respecta a la lengua, ya que su transmisión ha variado según el espacio geográfico en que se encuentra presente la o el ELCI, es decir., que la “población indígena ya no habla el idioma ancestral sino una variedad regional del idioma hegemónico.” (López, L. & Küper, W., 1999)



2.4 Convenio UMCE-CONADI

Bajo el alero de CONADI y desde los inicios de la figura de Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) la labor de esta figura educativa, no ha estado exenta de complicaciones y diversas situaciones que limitan, hasta el día de hoy, la labor de ELCIs en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Ante dicha situación, CONADI el año 2022 establece un convenio con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) el cual recibe por nombre “Convenio de Asignación Directa Educación Intercultural”. Dicho convenio inicia con la labor de realizar un estudio preliminar dirigido a indagar “sobre la implementación de la educación intercultural en establecimientos de educación Parvularia, media y superior” (CONADI, 2022).

Dicho estudio fue realizado por académicos y estudiantes de la casa de estudios UMCE, dentro de sus resultados preliminares y basado en entrevistas semiestructuradas a los y las ELCI del convenio, una de las principales situaciones conflictivas que estos/as mencionaron, se evidenciaba un cierto tipo de abandono en la prácticas de sus funciones, sin contar con el apoyo y/o un acompañamiento desde la antigua figura de consultoras, las que según ELCIs, se encargaban de gestionar un establecimiento educativo para insertar al ELCI, mas no de fortalecer y acompañar su labor. Situación que, en algunas ocasiones, derivó en el abandono de ciertos ELCI del convenio y, por consiguiente, dejar sin una educación intercultural a los y las estudiantes de dichos establecimientos.

Ante esta problemática, el no acompañamiento y asesoría a los y las ELCIs del convenio, fue uno de los ejes principales de la labor de UMCE al momento de insertarse en este convenio. De esta manera, se desarrolló un trabajo investigativo para ahondar en esta temática, el cual, tal como menciona María Soledad Rodríguez, académica del Departamento de Educación Diferencial, investigadora y coordinadora general del proyecto, “se pudiese identificar los intereses de los actores principales del contexto. Para esto se recogieron percepciones de directores/as, educadores de lengua y cultura indígena (ELCIs) y educadoras/es de párvulos sobre la implementación de la educación intercultural”. (CONADI, 2022)



Posteriormente a esta fase investigativa, se da inicio a una fase de homologación de los saberes ancestrales de los y las ELCI y las bases curriculares de educación Parvularia, esto con finalidad de poder encontrar un punto de encuentro en los saberes ancestrales que entregan los y las ELCIs a los y las estudiantes en los establecimientos educacionales en que se encuentran insertos/as. Esto mediante acompañamientos en terreno a las cuatro regiones de la macro zona central en que se sitúa el proyecto. Dicho acompañamiento, tuvo como objetivo el demostrar que pese a no tener un completo conocimiento de las bases curriculares (de parte de los y las ELCIs), las experiencias interculturales que los y las ELCIs entregaban, tributaban de manera directa y transversal a las bases curriculares, por lo que, se hizo necesario la homologación de estos saberes ancestrales, con finalidad de empoderar a los y las ELCIs sobre su labor y como está no es ajena, sino, un pilar fundamental en la EIB.

Dicho acompañamiento, fue una fase previa a la participación de gran parte de los y las ELCIs en un diplomado realizado en UMCE durante los meses de diciembre y enero, de los años 2023 y 2024 respectivamente. Esta instancia, culminó con un reconocimiento formal a los aprendizajes de dicho diplomado -el cual fue elaborado por figuras reconocidas de las diversas culturas ancestrales presentes en nuestro país- además de una planificación de experiencias interculturales que se optó por aplicar en cada establecimiento educativo, cautelando diferencias y adecuando a las realidades educativas de dichos espacios.

Posteriormente, al iniciarse el convenio por tercer período consecutivo, durante este año 2024, Coordinación Pedagógica del convenio, determinó que el equipo de acompañamiento, debía abocarse a la totalidad de la macro zona central, por lo que dicho equipo, se encontraría presente en las cuatro regiones que abarca el convenio, además, dejaría de centrar sus labores mayoritariamente en los y las ELCIs, sino que comenzaría un período en el que se acompañaría -en base a cada contexto educativo- tanto a los directivos, equipos educativos y ELCIs. Permitiendo así el integrar a la comunidad educativa al funcionamiento del convenio, situación que resultó ser un acierto y elemento favorable, permitiendo diálogos constantes entre los equipos educativos, directivos y docentes. Potenciando así, el desarrollo de experiencias interculturales significativas para los y las estudiantes, además de posicionar la figura de los y las ELCIs en las comunidades, educativas y locales, siendo estas últimas un eslabón fundamental en los objetivos del



convenio, ya que permiten que la labor de los y las ELCIs sea reconocida, respetada y valorada, siendo así, un eje fundamental en el desarrollo de experiencias interculturales adecuadas a cada establecimiento educativo.

De esta manera, tal y como menciona el Director nacional de CONADI, Luis Penchuleo Morales:

Esta investigación, fruto de un convenio con la UMCE, apunta a una línea que como CONADI nos interesa desarrollar con fuerza: la revitalización de las lenguas indígenas. Esto apunta a un objetivo concreto: formar nuevos/as hablantes de cada uno de los idiomas de los pueblos indígenas, que es precisamente algo que no estamos haciendo. El centro de la interculturalidad es la lengua, si la dejamos atrás, estamos cayendo en el peligro de folclorizar la cultura y no fortaleciendo su esencia, su cosmovisión y su estructura de pensamiento. Por eso es importante que estemos trabajando junta ambas instituciones. (CONADI, 2023)

La labor realizada por UMCE en el marco del convenio con CONADI, ha tenido resultados favorables, principalmente, en la formación de estudiantes que se educan con presencia de lenguas indígenas en sus establecimientos, fruto de las ya mencionadas experiencias interculturales, con fin de ejemplificar esta situación, en establecimientos de la cuarta región, los y las estudiantes son conocedores de la lengua Quechua, utilizando Saludos, nombres de animales y elementos naturales de su entorno en dicha lengua. De igual manera en los establecimientos donde se imparten experiencias interculturales con la lengua Mapuche, el mapudungun/mapudungun, donde se trabaja, igualmente con elementos sociales como saludos, despedidas y elementos naturales, tales como recursos naturales, animales y similares.

Tanto en la Cultura Quechua y Mapuche -mencionadas anteriormente- se reconoce a la tierra donde habitamos como un ser vivo, por consiguiente, amerita respeto, cuidados y reconocimiento. Por lo que, en base al contexto territorial en que se encuentran presentes los



establecimientos educativos, el desarrollo de experiencias interculturales resulta ser un elemento fundamental para cumplir con el objetivo de formar nuevos hablantes en las lenguas de estas culturas indígenas, mencionado por el director nacional de CONADI en relación al convenio UMCE-CONADI.

De este modo, el convenio es fundamental para nuestra investigación, puesto que hemos decidido dar a conocer las concepciones que tienen los y las ELCIs sobre la implementación de la EIB y los roles de cada miembro que participa en este proceso educativo intercultural. Buscando así situar esta temática en los estudios educativos, con finalidad de que la figura educativa de los y las ELCIs sea reconocida de manera oficial por el MINEDUC y no solo por este convenio en la macro zona central, sino que, buscamos sea reconocido a nivel nacional.

2.5 Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI)

Tal como se ha mencionado hasta ahora, la implementación de una EIB en el territorio nacional, corresponde a un proceso bastante reciente, el cual se inicia desde principios del actual milenio. Esta situación nos lleva a pensar qué, pese a la trascendencia histórica que han presentado las culturas originarias en el territorio que habitamos, actualmente llamado Chile, es en estos últimos 24 años que se ha iniciado un proceso de reivindicación y rescate de elementos de lengua y cultura de estos pueblos originarios.

Este proceso se ha llevado a cabo por parte de dos instituciones pertenecientes al aparato estatal Chileno, siendo una de estas MINEDUC y, por otra parte, JUNJI. Para poder llevar a cabo esta labor de reivindicación, ambas instituciones han presentado políticas para dicho fin, mediante una figura educativa que busca impulsar esta labor en los espacios educativos en que se implementa la EIB.

Por una parte, tenemos al MINEDUC, cuya implementación de EIB se vislumbra en educación básica y media, mediante la implementación del Subsector de Lengua Indígena (SLI) el cual posee sus inicios en el programa Orígenes, de esta manera, desde el año 2001, se presenta la figura del Educador Tradicional, reconocido por esta institución, que debe



estar validado tanto por el MINEDUC, como por la comunidad indígena a la que representa dicha figura educativa. A su vez, la financiación de su labor es realizada por la subsecretaría de educación del espacio territorial en el que se encuentra inserto el establecimiento educativo en el que se desempeña el educador tradicional.

Por contraparte, desde el año 2004, surge un convenio entre CONADI e INTEGRA, en la región del Bio-Bio, tal como menciona Subsecretaría Educación Parvularia (2020, 37:34) en dicha instancia, el convenio iba enfocado a los equipos educativos de los establecimientos educativos, mediante la formación y entrega de herramientas para la implementación de esta modalidad educativa. Posteriormente, en el año 2008 se integran nuevos establecimientos educativos al Proyecto Intercultural Bilingüe, con la aparición de la figura de ELCI, de esta manera, su presencia en las aulas se extiende hacia la actualidad, siendo así, actores fundamentales de la implementación de la EIB.

Además, en el año 2007, surge el convenio entre la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y CONADI, con fin de implementar también en estos establecimientos, una EIB en la educación Parvularia, teniendo como ingreso al convenio la figura de ELCI a mediados del año 2010, entregando experiencias interculturales a este nivel educativo, siendo respaldados/as por CONADI.

Considerando lo anteriormente expuesto, desde el año 2010 a la actualidad, “Actualmente, hay 106 Educadores y Educadoras de Lengua y Cultura Indígena en aula pertenecientes a los pueblos originarios Aymara, Chango, Mapuche y Kawésqar.” (Documental Raíces - junji.gob.cl, 2023). Estos ELCI poseen un vasto conocimiento de la cultura que entregan a los y las estudiantes adheridos a este convenio, por lo que su labor resulta ser de gran ayuda a las comunidades educativas y locales en las que se insertan. Para realizar su labor, los y las ELCI realizan diversas actividades, cercanas al ámbito pedagógico, mediante el juego, el uso de la lengua propia de su cultura, elementos gastronómicos, juegos y algunas tradiciones que permiten que los y las estudiantes se relacionen de manera directa con la cultura entregada por los y las ELCI.

Esta figura educativa, presente hace aproximadamente 15 años, es la entidad educativa respaldada por CONADI, para la implementación y transmisión de la cultura



indígena en los establecimientos pertenecientes a dichos convenios. Además, cumplen un rol de mediadores entre ambas culturas, principalmente la originaria (propia) y la hegemónica, es decir, establecen un vínculo directo entre ambas culturas, gozando de una validación desde ambas culturas. Permitiendo así, que los y las estudiantes que reciben sus experiencias interculturales centradas en la cultura indígena, pero capacitados, a su vez, para lidiar con estas enseñanzas en la cultura dominante, siendo así, una representación empírica de que ambas culturas pueden convivir en armonía y en una relación sinérgica.

Pese a esta situación, es necesario considerar que “Se trata de personas que no provienen de la academia ni estudiaron carreras ligadas a la pedagogía, sino que desde la experiencia transmiten su conocimiento ancestral; ayudando a conservar la lengua, tradiciones y raíces de su cultura.” (Documental Raíces - junji.gob.cl, 2023). Por lo que su relación con el modelo educativo occidental, no ha sido del todo fácil, puesto que deben adecuarse a las lógicas imperante en nuestro modelo educativo, siendo una de sus principales diferencias, la necesidad de tener títulos y/o acreditaciones para la labor educativo, situación compleja, puesto que la mayoría de saberes ancestrales con los que cuentan estos educadores, son transmitidos mediante la oralidad y la observación, no se encuentran registrados en libros o validados por estudios científicos, sino que es la representación directa del funcionamiento oral y ancestral de estas culturas originarias.

Sin embargo, esta situación provoca una contradicción, puesto que se busca reivindicar y resignificar las culturas originarias, sin embargo, la labor de los y las ELCI se encuentra supeditada a las imposiciones de una cultura dominante, tal como se mencionó anteriormente, a la necesidad de validarse de manera académica en relación a sus conocimientos ancestrales.

Esto es mencionado por Ibáñez y Druker (2018) ya que mencionan que, en el caso de los educadores tradicionales, estos son conscientes de que estos transmitan sus conocimientos bajo las ya mencionadas imposiciones de una cultura dominante, situación que conflictúa su labor, ya que consideran que la implementación del PEIB es deficiente en las lógicas que debiese realizarse bajo su cosmovisión. Consideran tener una baja participación en la toma de decisiones y en la participación activa de dichas instancias, lo que evidencia un incumplimiento de parte del estado Chileno al convenio 169 OIT, el que



menciona que son los pueblos indígenas quienes deben participar activamente las decisiones que regulen la realización y desarrollo de una temática tan relevante como lo es la educación intercultural.

2.5.1 Comunidad educativa

La implementación de la EIB es un proceso, que si bien es potenciado por la presencia de los y las ELCI en los jardines infantiles focalizados por CONADI en la macro zona central, no es llevado a cabo solo por esta figura educativa, sino que responde a un trabajo colaborativo entre educadoras de párvulos y, a su vez, debe ser de conocimiento por parte del equipo directivo. Esto permite que la labor realizada por los y las ELCI encuentre apoyo y sustento en su comunidad educativa, lo que permite la implementación de experiencias interculturales significativas y pertinentes a los y las estudiantes del establecimiento educativo.

Para dicha finalidad, es que elementos del convenio UMCE-CONADI han sido un aporte significativo, tales como la creación de los ya mencionados ejes de homologación entre saberes ancestrales y bases curriculares, han permitido que los y las ELCI del convenio puedan planificar, adecuar e implementar estas experiencias interculturales de manera más amena y enriquecedora, tanto para estudiantes como para la misma comunidad educativa. De esta manera, tal como menciona el PEIB, se plantea que esta debe conformarse por:

Todos los funcionarios que forman parte de la escuela (educadoras(es) de párvulos, técnicos, profesores(as), equipo directivo, jefe(a) de UTP, asistentes y educador(a) tradicional, entre otros) además de los niños(as), sus familias, las asociaciones indígenas y personas pertenecientes a la comunidad que rodea a la escuela (Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Ministerio de Educación (Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2014, p.43)

2.5.2 Comunidad local y Familia

Dentro de las labores de los y las ELCI, se encuentra la de posicionarse como un ente



activo en la comunidad educativa, con la finalidad de que sus labores sean reconocidas por ésta, sin embargo, debe también visibilizarse su rol hacia la comunidad local y las familias de los y las estudiantes del establecimiento educativo, sin embargo, como menciona Sotomayor et al. (citado por Lubies & González, 2017) “existe una escasa participación de las familias y las organizaciones indígenas en las escuelas, lo que se contradice con el énfasis de trabajo que plantea el PEIB para estos espacios educativos”.

De esta manera, se hace aún más necesario que la presencia de los y las ELCI en los jardines focalizados CONADI sea reconocida y valorada por la comunidad local y familia puesto que:

Los padres, madres, abuelos/as, sabios/as y autoridades de la comunidad son los responsables de la enseñanza de los valores educativos, ya que poseen conocimientos que les permitan describir, comprender y explicar el acto de aprender y enseñar en la relación humano-naturaleza-espiritualidad, según los intereses vitales de cada individuo, la familia y comunidad, permitiendo la construcción de una determinada identidad sociocultural. Bujardón (citado por Castro & Venegas, 2023. p.15)

2.6 Concepciones

Tal como se ha mencionado en el apartado de objetivos, nuestro principal foco es el de relevar hacia la sociedad, las concepciones que poseen los ELCI sobre la EIB. Para esto, estas serán analizadas bajo los antecedentes teóricos que hemos ido desarrollando durante este apartado. Sin embargo, surge una primera necesidad en este proceso, la de comprender de dónde proviene este término, en este caso según nuestro criterio, este proviene del término concepto, el cual, según la Real Academia Española (s.f.) es una “Idea que concibe o forma el entendimiento”.

De este modo, al considerar que “*concepciones*” proviene de *concepto*, es menester reconocer que el entendimiento se encuentra formado o construido por un “algo”. Según nuestra percepción y mediada por nuestra formación en esta casa de estudios, podemos



relacionarlo hacia el paradigma constructivista. Así pues, uno de sus máximos exponentes es Vygotsky, el cual, en su obra *el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, hace alusión a la ley de doble formación, la cual menciona que:

Toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotsky. L. S. 2000, p.94)

Por consiguiente, consideramos que esta manera de comprender la asimilación de información por parte de los individuos, es mediante la cooperación de estos mismos, es decir, que tal como plantea Vygotsky, la construcción de mundo, significados y los aprendizajes con los cuales nos formamos y concebimos nuestra realidad, se encuentra siempre mediada por nuestra relación con el entorno y sus habitantes.

Esta relación con el entorno y posterior asimilación, se basa en las experiencias que cada individuo ha vivenciado durante su formación.

Siguiendo esta idea, si consideramos la formación educativa en interculturalidad, como el lugar en que los y las estudiantes de los jardines focalizados CONADI se relacionan entre sí y con diversas culturas, consideramos prudente destacar lo mencionado por Humberto Maturana (citado por Ana Pais) sobre la educación:

Lo fundamental en la educación es la conducta de los adultos. Los niños se transforman en la convivencia y va a depender de cómo se conduzcan los mayores con ellos, no solamente en el espacio relacional, material, sino en el espacio psíquico.

(Ana Pais (@_anapais), 2019)



Es en este espacio psíquico que menciona Maturana, en el que los y las estudiantes comienzan a asimilar el mundo que los rodea, construir sus propias percepciones y así, en una cooperación entre pares, es que, en este caso, las experiencias interculturales guiadas por los y las ELCIs se vuelven en aprendizajes propios, primero de manera interpersonal y posteriormente, de manera intrapersonal.

Es por esto que, según nuestro criterio, es fundamental conocer las concepciones que tienen los y las ELCIs sobre la EIB. Fundamentalmente, como conciben su propio rol, indagar en cómo estos/as construyeron y continúan construyendo su conocimiento sobre el ser educadores de la lengua y la cultura indígena.

A su vez, consideramos necesario también indagar en cómo conciben el rol de las comunidades educativas, comunidades locales y familias en la implementación de la EIB que estos/as imparten en sus establecimientos educativos. Debido a que, el rol que tienen estos actores educativos es tan relevante como el del propio ELCI. Ya que:

Los adultos tienen una gran responsabilidad en garantizar que los niños puedan lograr un aprendizaje óptimo a través de su conducción activa a lo largo del desarrollo. En lugar de instruir a los niños en lo que ya están preparados o de asignarles tareas para las que ya han adquirido las operaciones mentales necesarias, el rol del docente es el de mantener actividades en las ZDP de los niños, o un poco más arriba de su nivel de funcionamiento independiente. (De Cabrera y Villalobos. 2007, p. 415).

A lo largo de este capítulo se ha abordado el surgimiento de la necesidad de incluir las diversas culturas ancestrales presentes en nuestro territorio a la enseñanza de las y los estudiantes. Para esto, se menciona como la diversidad cultural es un elemento que puede abordarse desde diversas perspectivas, definiendo que este estudio se alinea con una perspectiva intercultural crítica, apelando a fomentar el respeto y valoración hacia quienes en un rol educativo (ELCI) realizan un proceso de reivindicación cultural, acercando



elementos de sus culturas al proceso educativo de las y los estudiantes.

Esto se relaciona, a su vez, con el marco normativo intercultural que se ha alzado desde el gobierno desde mediados de 1990 hasta la actualidad. De esta manera, en el surgimiento del convenio UMCE-CONADI, es que se alzan procesos investigativos que han desembocado en la necesidad imperiosa averiguar cómo se han insertado estos/as hablantes vernáculos/as en el proceso de EIB.

Para esto, es importante considerar las concepciones de los y las ELCI ante la comunidad educativa, considerando su rol y el de las comunidades educativas y locales (familias y habitantes del territorio) lo que nos permite emanar recomendaciones que puedan extrapolarse tanto a los establecimientos que cuenten ya con un/a ELCI, como a quienes tengan interés en incluir esta figura educativa en sus comunidades educativas. Esta es la finalidad con la que se levanta este estudio, brindar un primer paso al reconocimiento del aporte de esta figura educativa en los establecimientos, sustentado en las concepciones que estos tienen sobre los integrantes de dichas comunidades.

Capítulo III. Marco metodológico

3.1 Justificación

La investigación presente es del tipo exploratoria descriptiva, ya que se recolectarán las concepciones sobre educación intercultural compartida en los y las ELCIS que ejercen en jardines focalizados CONADI en la macro zona central. Estas concepciones se recolectarán y se desvelarán a través del análisis de la matriz teórica vigente y de los componentes de las percepciones entregadas.

3.2 Paradigma de investigación

Este estudio se sitúa bajo el paradigma de investigación naturalista interpretativo, el cual busca comprender la realidad en su contexto natural, enfatiza la recolección de información desde la perspectiva e historia sociocultural de los entrevistados. Este paradigma según Bolívar (2011) “trata de obtener información significativa, desde la perspectiva de los actores sociales, mediante diferentes técnicas con el propósito de



analizarla, codificarla, categorizarla y relacionarla a fin de comprenderla, describirla e interpretarla.” (p.31). En este estudio, la realidad y la comprensión del mundo fue bajo las propias experiencias de los y las ELCI de la macro zona central, lo que conlleva comprender sus valores, creencias, motivaciones, concepciones y otras cualidades.

En relación a la posición ontológica, Bolívar (2011) plantea que la realidad es una construcción social que se va desarrollando a través de la interacción humana desde que uno nace hasta el presente. En este sentido, la realidad que se construye es dinámica, singular e intersubjetiva, y está determinada por el entorno sociocultural en el que nacemos, así como por las experiencias o acontecimientos que vivimos. Bajo esta premisa, el estudio se realizó a partir de las concepciones de los y las ELCI, quienes ya han tenido experiencias previas en el ámbito educativo y en la EIB.

Por otro lado, bajo la posición epistemológica “el sujeto y el objeto no son separables puesto que forman parte del mismo fenómeno bajo estudio, por lo que se influyen mutuamente; se reivindica la subjetividad como fuente de conocimiento” (Bolívar, C, 2011, p.31). Basado en lo que propone Bolívar es que, como sujetos investigadores y estudiantes de educación diferencial con mención en problemas de aprendizaje, consideramos relevante investigar la concepción que tienen los y las ELCI sobre la educación intercultural. Esto se debe a que nos relacionamos en un mismo espacio: la educación y la enseñanza, la cual llevamos a cabo desde la educación Parvularia hasta enseñanza media. Por lo tanto, es importante observar, a partir de las experiencias de los ELCI, como se está dando y llevando a cabo la inclusión en la temática intercultural en la educación.

Por último, en cuanto a la posición axiológica, se reconoce que, a lo largo de la carrera pedagógica de educación diferencial, los investigadores han construido imaginarios, creencias y valores que han sido de suma importancia y utilidad para llevar a cabo la investigación, interpretar el contexto y posicionarse en él. Este estudio se efectúa a partir de los conocimientos y la formación profesional de los investigadores, lo cual motivó a explorar las percepciones de los y las ELCI de la macro zona central. El objetivo es observar cómo estos educadores consideran su rol y el de la comunidad educativa, con el fin de aportar conocimientos y propuestas que valoren el rol de los educadores de lengua y cultura indígena, tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, se busca promover la interculturalidad



crítica que contribuya al avance hacia una educación más inclusiva y equitativa para todos y todas.

Bajo esta premisa, reconocemos a los y las ELCI como sujetos que construyen una realidad social dinámica, enmarcada en su historia y su cultura. Por ello, la investigación formula con objetividad y respeto hacia sus percepciones, evitando manipular o malinterpretar los resultados del estudio. El objetivo final es entregar conclusiones e información verídica y confiable a los lectores.

3.3 Enfoque de investigación

Esta investigación es de enfoque del tipo cualitativo, que generalmente es utilizado para “el análisis de las Ciencias Sociales, siendo un proceso metodológico que utiliza como herramientas las palabras, textos, discursos, dibujo, gráfico e imágenes ... para comprender la vida social por medio de significados, desde una visión holística” (Bejarano, 2016, p.2). En este estudio, se recogen datos ideográficos, esto a partir del análisis de entrevistas semi estructuradas y focus group con ELCIS de distintas regiones y establecimientos de la macro zona central de Chile.

Se elige este enfoque investigativo porque nos permite situarnos en un contexto determinado para comprender la dinámica social y cultural de los participantes, en este caso, los ELCI. Las técnicas de recolección de datos de este tipo de investigación nos permiten más flexibilidad con los instrumentos utilizados, ya que se pueden adaptar según el desarrollo de la investigación. Esto permite desarrollar y crear nuevos conceptos, teorías o hipótesis de temas de investigación o interés actual.

Trabajamos con este enfoque con la finalidad de extrapolar los resultados hacia diversos contextos donde se encuentre presente la figura educativa de ELCI y/o espacios educativos que pretendan integrar esta figura educativa. Para esto, se recogerán las experiencias, enfoques y puntos de vista de cada ELCI, lo que permitirá posteriormente levantar una recopilación de información que quedará a disposición de nuevos investigadores o científicos, contribuyendo así a generar nuevos conocimientos e información respecto a la visión e implementación de la educación intercultural en los



jardines infantiles de la macro zona central.

El investigador debe “excluir los juicios valorativos o cualquier otra influencia derivada de la visión propia, tanto del investigador como de los sujetos objeto de investigación, de los análisis e interpretaciones” (Casilimas, 1996, p.30), lo que garantiza que la interpretación de la investigación sea objetiva y esté relacionada exclusivamente con las percepciones de los ELCI.

3.4 Tipo de investigación

La presente investigación se configura como un estudio de caso de tipo instrumental, puesto que desde un contexto específico —las concepciones de Educadores de lengua y Cultura Indígena en jardines infantiles focalizados CONADI— se pretende analizar un fenómeno aún más complejo, el comprender la educación intercultural en un contexto específico, siendo educación Parvularia y con la presencia de ELCI en el establecimiento educativo.

La razón por la que se levanta este estudio es la de poder comprender desde la perspectiva de las y los ELCI, como estos/as conciben su rol educativo, como conciben el rol de la comunidad educativa y cómo conciben el rol de la comunidad local y familias que se encuentran presentes en el territorio donde se ubica el establecimiento educativo en el que desempeñan su rol educativo.

Esto puede sustentarse en lo planteado por Stake (1998) "La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa profesora concreta. Podemos llamar a esta investigación estudio instrumental de casos" (p.17).

De esta manera, la elección de este tipo de investigación recae en la necesidad de formular afirmaciones y/o recomendaciones sobre el objeto de estudio —educación intercultural en jardines focalizados— por lo que los casos específicos no son el foco principal, ya que este tipo de investigación permite profundizar en la temática. Por lo que recoger las concepciones de diversos/as ELCI en 3 de las 4 regiones de la macro zona central,



nos permite obtener variadas perspectivas y así poder formular estas afirmaciones y recomendaciones de manera general, considerando el impacto positivo que pueden tener estas para fortalecer la labor educativa que desarrollan las y los ELCI, además de brindar espacios de reconocimiento y valorización a la labor educativa que estos/as hablantes vernáculos/as realizan en los establecimientos educativos.

Lo anteriormente mencionado se sustenta en lo descrito por Chaves y Weiler (2016).

Debemos tener en cuenta que, dentro de la complejidad de un estudio de caso como enfoque metodológico, la intención es dar respuesta a cómo y por qué ocurren el o los hecho/s, focalizando a los fenómenos en estudio desde múltiples perspectivas, haciendo que la exploración sea en forma más profunda y el conocimiento obtenido sea más amplio. (p.9)

3.5 Grupo de estudio

El grupo de estudio está constituido por ELCIs con experiencia directa y participativa en la implementación de la EIB en jardines infantiles focalizados por CONADI. Para este estudio se escogieron a las y los ELCI de las regiones de Coquimbo, Valparaíso y O'Higgins. La selección de este grupo responde a la presencia de las culturas Quechua, Aymara y Mapuche, que corresponden a la totalidad de culturas ancestrales presentes en el convenio UMCE-CONADI, además, la implementación de las experiencias interculturales en estas regiones poseen un fuerte arraigo territorial, por lo que las y los ELCI que entregan sus conocimientos son habitantes de este territorio geográfico, lo que evidencia que estas culturas ancestrales se encuentran presentes de manera transversal a lo largo de la macro zona central.

Todos los/as ELCIS participantes de esta investigación pertenecen al convenio CONADI-UMCE que se encuentra vigente desde el año 2022. Cada uno de estos grupos se compone de una cantidad de distintos miembros, en la región de O'Higgins son dos, en Valparaíso seis y por último en Coquimbo son cuatro. Los integrantes fueron consultados



mediante focus group con preguntas semiestructuradas, realizadas en sus regiones de procedencia, asegurando su participación y disponibilidad para este estudio.

Sumado a lo anteriormente mencionado, la elección de este grupo de estudio tiene como finalidad conocer la realidad de las y los ELCI que tienen un largo período de tiempo ejerciendo este rol, fuera de la región metropolitana, lo que permite evitar el centralismo respecto a la ubicación geográfica de los investigadores.

De esta manera, los y las entrevistados/as tienen en común el haber compartido esta labor educativa bajo el alero de diversas entidades, sin embargo, han realizado este proceso durante años de manera conjunta, apelando a la autoformación y perfeccionamiento de sus prácticas educativas.

3.6 Caracterización de los participantes

A continuación, se detallarán cada uno de los grupos y participantes de este estudio:

En la región de O'Higgins se presentan dos ELCI y ambas son de género femenino. Ambas educadoras llevan más de 10 años ejerciendo este rol educativo. Actualmente las ELCI imparten sus experiencias interculturales en dos establecimientos y ambas pertenecen a la cultura Mapuche.

En cuanto a la región de Valparaíso se presentan 3 ELCI, la totalidad de las ELCI son de género femenino. Los años que llevan ejerciendo varían según las participantes, sin embargo, se encuentran entre 3 y más de 10 años de ejercer este rol educativo. Las ELCI imparten sus experiencias interculturales en tres establecimientos; de las cuáles, dos pertenecen a la cultura Mapuche y una a la cultura Aymara.

Y, por último, en la región de Coquimbo se presentan cuatro ELCI, de los cuales 3 pertenecen al género Masculino y una al género femenino. En este grupo 3 participantes llevan más de 10 años de ejercicio del rol educativo y el/la restante alrededor de 5 años. Este grupo forma parte de cuatro establecimientos; tres ELCI pertenecen a la cultura Quechua y uno/a a la cultura Mapuche.



3.7 Técnicas para la recolección de información

Para la indagación y recopilación de datos, en este estudio se aplicó la metodología de focus group de tipo limitado, es decir, se encuentra acotado a un máximo de 4 participantes, los cuales fueron seleccionados acorde a los objetivos de investigación y como estos participantes son de alto interés para las temáticas abordadas en el estudio. Para esto se formularon preguntas abiertas que incentiven el diálogo y permitan espacios de ejemplificación a los y las participantes, para que así puedan expresar su opinión o punto de vista de manera libre, sin prejuicios ni limitaciones, obteniendo así, respuestas de tipo personal entre los y las participantes, según sus propias experiencias esto brinda “un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio.” (Díaz et. al 2013)

La selección de las preguntas para el focus group, tienen cercanía con la metodología de entrevistas semiestructuradas, lo cual permite utilizar a nuestro favor esta flexibilidad de la que habla Díaz et. al (2013) permitiendo explorar las percepciones de los/as ELCIS de manera profunda, ya que permite consultar y posteriormente interpretar, las preguntas y respuestas, respectivamente, en torno a la necesidad del estudio realizado.

De esta manera, el entrevistador se convierte en alguien que no interpreta, opina, juzga ni impone, por lo que en el curso de la entrevista solo guía la estructura hacia los propósitos establecidos, permitiendo espontaneidad, flexibilidad y fluidez a los entrevistados. Entregando así respuestas que pueden analizarse en base a la realidad propia de cada entrevistado/a.

3.8 Estrategia metodológica

Esta investigación se desarrolla en 4 etapas:

1. Revisión de antecedentes: Se realizó una exhaustiva búsqueda de antecedentes multiculturales, pluriculturales e interculturales para entregar definiciones de estos distintos conceptos. Luego se dio paso a la recolección de información bibliográfica de las políticas públicas interculturales propuestas en Chile, junto a esto se sumó la



revisión de tesis, artículos, vídeos y publicaciones que aborden las necesidades y percepciones de los Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCIs) insertos en el Plan de Lengua y Cultura.

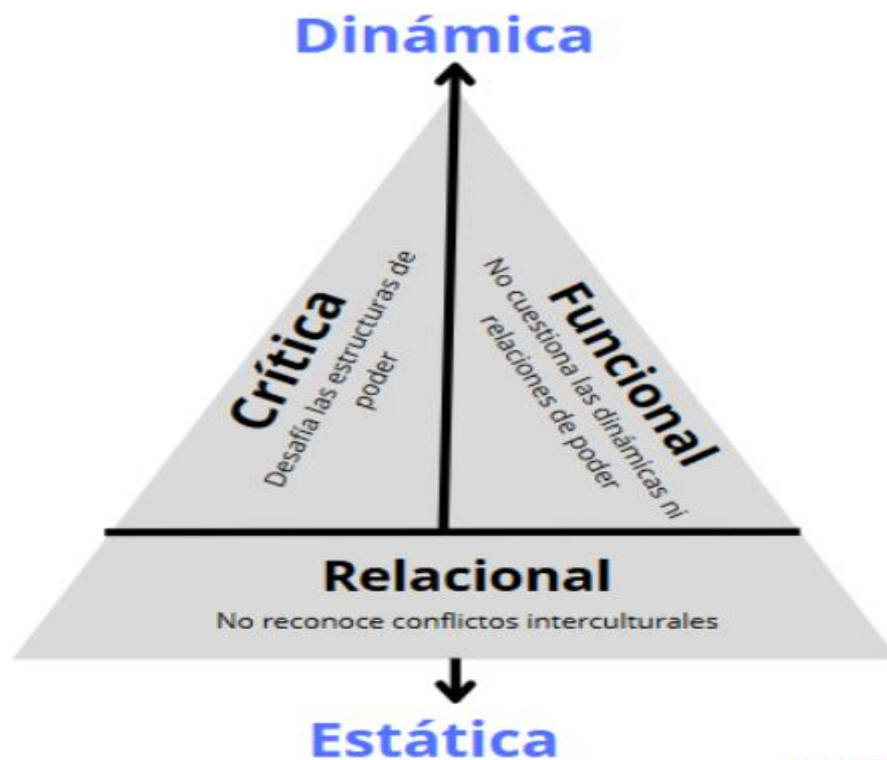
2. **Recolección de información:** A través de los antecedentes y bibliografía recolectada, se fueron delimitando objetivos, y desde el objetivo general a los específicos se fueron desplegando preguntas orientadoras que den respuesta a las percepciones de los educadores ante su rol, la comunidad educativa y las familias. Se tomaron las entrevistas de focus group para recopilar la información que dé respuesta a las necesidades de este estudio para realizar su validación.
3. **Análisis de resultados de la investigación:** Según los resultados obtenidos de la recolección de datos a través de las entrevistas, se realizó un análisis descriptivo de la información que permite caracterizar y comparar las concepciones de los Educadores y educadoras de Lengua y Cultura Indígena.
4. **Preparación de conclusiones y resultados de la investigación:** A partir del análisis realizado por los investigadores, se llevó a cabo una recopilación de información y un análisis exhaustivo de las entrevistas. Se obtuvieron resultados que fueron posteriormente organizados y presentados en un informe final. Este informe detalla los hallazgos de la investigación, las conclusiones alcanzadas y, además, aborda el cumplimiento de las preguntas y objetivos planteados en este estudio.

3.9 Marco analítico

Para llevar a cabo el análisis de este estudio, se implementará una matriz de análisis fundamentada en la teoría vigente la cual se adjunta al finalizar este párrafo. Esta matriz está elaborada en base a la discusión teórica sobre las perspectivas interculturales, las cuales se abordan en el capítulo II, específicamente entre las páginas 21 y 24.



Matriz teórica vigente



Cap. II. Pág.. 21-24|

(elaboración propia)

Además, se implementará una segunda matriz analítica en las entrevistas la cual nos permitirá representar los resultados de la investigación de una manera más gráfica. Esto facilitará la credibilidad de los resultados, mejorará la lectura y el análisis, y además ayudará en la toma de decisiones respecto a las conclusiones del estudio (Hernández de la Torre & González, 2020). En primer lugar, se desglosan los objetivos específicos de la investigación, que tributan en dar respuesta al objetivo general.

Posteriormente, el análisis a estos resultados tendrá como foco el contenido de las respuestas obtenidas, de esta manera, según Krippendorf (citado por Tinto Arandes, J. 2013) “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto”

Para dar cumplimiento a esto, se identificará el objetivo y se establecerán categorías. Posteriormente, se definirán subcategorías que facilitarán el análisis posterior de las citas extraídas de las entrevistas. El enfoque del análisis es de tipo discursivo, ya que se centrará



en las concepciones y experiencias de los Educadores de Lengua y Cultura Indígena. Este enfoque analiza el lenguaje como una construcción de realidad (Santander, 2011). A través del discurso, a diferencia de las ideas, este es observable, lo que constituye una base informativa y empírica para dilucidar las concepciones y experiencias de los ELCI.

Para desarrollar la matriz de análisis se organizó la información a través de la elaboración de tres categorías llamada rol propio del educador, rol de la comunidad educativa y rol de la comunidad local y familia. Con esta categorización, se busca observar cómo los ELCI entienden el funcionamiento de su rol en el contexto educativo y la implicancia de este en su comunidad educativa, para esto, entendemos el concepto rol de la siguiente manera.

Una acción educativa integral en donde se articulan aspectos políticos, pedagógicos, sociales y culturales, que requiere fundamentación teórica de carácter pedagógico y que tiene como propósito el desarrollo integral de los niños y las niñas en una relación afectiva, y su reconocimiento como sujetos sociales que están inmersos en una cultura. (Zapata, B, Ceballos, L. 2010)

Considerando lo anteriormente descrito, la elaboración de la matriz de análisis está compuesta por las ya mencionadas categorías, además de ahondar en el análisis mediante la confección de subcategorías, siendo estas las siguientes:

a- Categoría **Rol propio del educador:**

Esta categoría surge del primer objetivo específico desarrollado en esta investigación, el cual tiene como finalidad identificar la concepción de los ELCI sobre su rol educativo en los jardines infantiles. Esto con la finalidad de realizar un análisis crítico, desde sus propias experiencias y con sus herramientas, lo que nos permite conocer la manera en que esta concepción sobre su rol se construye desde su dominio explicativo.

Subcategoría **Significado del ELCI:**

La cual es entendida como la apreciación que tienen los Educadores de Lengua y Cultura Indígena hacia su rol. Según Gutiérrez (2019), la significación se hace presente



cuando se le dota de algún sentido a un objeto, persona, rol, etc. La correlación de esas significaciones se determina por factores objetivos de la realidad y la lógica propia del razonamiento; o bien, por factores subjetivos, como los deseos, las aspiraciones, las motivaciones sociales y personales.

Subcategoría Oportunidades o fortalezas en el rol:

La que es entendida como "aspectos de la vida y de la personalidad de un individuo o de una organización que son considerados positivos, en la medida en que permiten superar obstáculos, evitar problemas o sobreponerse a situaciones adversas." (Raffino, 2022). Mientras que las oportunidades se conciben como situaciones o acciones favorables que se generan en el entorno para mejorar o desarrollar aún más las fortalezas y situaciones de conveniencias para ejercer el rol.

Subcategoría Desafíos en la implementación del rol:

La que se entiende como las dificultades o retos que se presentan al llevar a cabo el rol de ELCI, tanto dentro como fuera del aula. Según menciona Raimundi et al., (2014) estos desafíos implican afrontar peligro o dificultades, lo que requiere un conjunto de estrategias y la fuerza necesaria para vencer esta confrontación. Como resultado, el ELCI puede experimentar emociones placenteras o displacenteras en respuesta a la situación.

b- Categoría Rol de la comunidad educativa:

La cual se define como un grupo de personas que están directamente relacionadas con el hecho educativo, por ejemplo: directivos, familiares, estudiantes, ministerios, redes de apoyo, gremios, etc. "La comunidad educativa abarca a todos aquellos que afectan y se ven afectados por el proceso educativo, y que por lo tanto forman parte directa o indirecta de él." (Equipo editorial, Etecé, 2023)

Subcategoría Co-docencia:

La que es entendida como una estrategia metodológica donde participan dos o más profesores. La colaboración entre ellos es fundamental para desarrollar las planificaciones, materiales y evaluaciones (Cía et al., 2022) lo que se considera importante en el estudio, ya que los ELCI deben trabajar simultáneamente con las educadoras y técnicas/os en párvulos del nivel correspondiente.



Subcategoría **Participación de directivos:**

La que es entendida como la intervención del director y su equipo directivo en la promoción de la participación de distintos actores de la comunidad educativa. Esto favorece la generación de un clima escolar positivo y fomenta el sentimiento de pertenencia entre los miembros de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2016).

c- Categoría **Rol comunidad local y familia:**

Comprendemos la comunidad local como un conjunto de miembros que establecen relaciones interpersonales entre sí: experiencias, valores y/o intereses compartidos, estos individuos interactúan unos con otros y se preocupan por el bienestar mutuo y colectivo. (Valenzuela, 2012). Una comunidad local puede estar formada por una única identidad étnica o por múltiples. Estas comunidades pueden establecerse de manera fija en un lugar o ser nómadas. Sin embargo, lo que realmente define a una comunidad es el sentimiento compartido de necesidades sociales y culturales. Por otro lado, el rol de la familia según la Superintendencia de Educación (2019) es entregar apoyo y aportes permanentes a la formación y bienestar de niños, niñas y jóvenes; su participación y responsabilidad son claves para el logro de los objetivos educacionales, la toma de decisiones y la gestión educativa.

Subcategoría **Participación y oportunidades familia - ELCI:**

En esta se pretende observar las oportunidades que tanto la familia ofrece a los ELCI como las que los ELCI brindan a la familia. De esta manera, se entiende como las oportunidades de la misma manera que se hizo en la subcategoría presentada anteriormente, con el fin de observar cómo se integra y participa la familia en los talleres y actividades que desarrollan los ELCI en los jardines infantiles.

Subcategoría **Dificultades en la participación familia - ELCI:**

Aquí entendemos la dificultad de la misma manera que se definió anteriormente. Sin embargo, aquí se busca observar, analizar y comprender las dificultades que emanan desde la familia y cómo estas pueden entorpecer o dificultar el rol y actividades que realizan los educadores de lengua y cultura.



Subcategoría de **Participación y relación comunidad:**

Para esto el estudio se centra en experiencias interculturales, mediante la cual se busca que los y las ELCI reflexionen sobre el nivel de participación que la comunidad local y familia posee en las diversas experiencias interculturales que realiza el ELCI para estos, reconociendo fortalezas y/o debilidades en cuanto a su realización, permitiendo así un espacio dialógico entorno a las múltiples experiencias que han vivenciado durante su experiencia como ELCI en los diversos establecimientos educacionales en los que hayan desempeñado dicha labor.

3.10 Credibilidad

Para asegurar el criterio de credibilidad en la realización de este estudio, el equipo investigativo al momento de finalizar la realización de los focus group, se les consultó si sus respuestas entregadas eran acordes a su realidad y si consideraban prudente agregar o quitar algo. Esta situación fue corroborada en los tres focus group que sustentan los datos de este estudio.

Luego de esto, para su transcripción y posterior análisis, el equipo investigativo se ha puesto en contacto con las y los participantes del estudio. Esto con la finalidad de obtener el reconocimiento de estos datos por parte de las y los ELCI entrevistados para su utilización en el transcurso de este estudio.

Sumado a esto, considerando un hipotético caso en que la presencia del investigador modifique o altere las respuestas, es prudente destacar que estos focus group fueron realizados por un miembro del equipo investigativo, que a su vez, es parte del equipo de acompañamiento en terreno del convenio UMCE-CONADI, por lo que la relación entre participantes e investigador es de completa confianza y se les aseguró su confidencialidad, por lo que las respuestas emanadas del grupo de personas entrevistadas no tienen ningún efecto ejercido por parte de la presencia del investigador. Es necesario agregar a esta información, que la transcripción de los focus group es íntegra a las grabaciones realizadas de estas instancias, donde los participantes dieron su consentimiento a dicha grabación para posterior transcripción, por lo que, la información utilizada para este estudio se encuentra respaldada por los asistentes, todo esto acordado mediante compromisos de confidencialidad



y no divulgación.

Las acciones realizadas para asegurar la credibilidad de este estudio, se sustenta en lo que plantea Rada, D. (2007) "credibilidad se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado o han estado en contacto con el fenómeno investigado." De esta manera, se aspira a que los resultados emanados de este estudio puedan servir de ayuda para establecimientos que cuenten con un/a ELCI en su plan de estudios, para establecimientos educativos que busquen integrar esta figura educativa a sus aulas y/o para quienes tengan interés en conocer cuáles son las percepciones de los y las Educadores de Lengua y Cultura Indígena sobre su propio rol, el rol de la comunidad educativa y el rol de la comunidad local y familias.

3.11 Aspectos éticos

Para la recolección de información, se procedió a comunicar a los y las Educadoras de Lengua y Cultura Indígena de las regiones de Coquimbo, Valparaíso y O'Higgins la temática a abordar en este estudio, indicando que la finalidad de este es dar a conocer las concepciones que estos/as tienen sobre la educación intercultural. De esta manera, se les extendió la invitación a participar en el estudio mediante la realización de un focus group de manera voluntaria, por lo que esta instancia se realizó con quienes tenían la intención de brindar información sobre su experiencia como ELCI.

Para resguardar la información brindada y asegurar su utilización para fines únicamente investigativos, para esto se les solicitó firmar un compromiso de confidencialidad y no divulgación, en donde se informa la confidencialidad de datos e información de los y las entrevistados/as.

Las entrevistas se concretan a través de focus groups realizados en sus regiones, con la presencia de un miembro del equipo investigativo, que a su vez es miembro del convenio UMCE-CONADI. Se realiza de esta manera con el único propósito de que el focus group sea guiado por quien ha participado de manera constante con las y los ELCI de estas regiones, lo que permite facilitar la aplicación de la técnica de investigación seleccionada, de esta forma las expresiones de los/as participantes resulta fluida y cercana a su realidad



laboral, brindando así respuestas emanadas desde la realidad educativa de cada uno/a de los/as entrevistados/as.

Capítulo IV. Análisis y resultados

En este apartado se lleva a cabo el análisis discursivo de las y los ELCI, para luego realizar la triangulación de la información, contrastando las concepciones de los ELCI, las políticas públicas y la bibliografía existente sobre cómo se implementa la educación intercultural.

De esta forma, podremos identificar y contrastar las diferencias y similitudes que se encuentran en la teoría y en la práctica de la educación intercultural llevada a cabo en los jardines infantiles focalizados CONADI de la macro zona central.

Para realizar el análisis de discurso obtenido mediante la realización de focus groups, se ejecutará, en primera instancia, un análisis a cada focus group, en el que se abordarán las 3 categorías de análisis: Rol propio del educador, Rol de la comunidad educativa y Rol comunidad local y familia. Cada categoría posee subcategorías, las cuales permitirán ahondar en ciertos aspectos relevantes que otorgan sustento a las concepciones entregadas por las y los ELCI entrevistadas/os.

Posteriormente, al haber realizado los análisis respectivos de cada focus group, los consensos emanados serán contrastados entre sí, con finalidad de relevar y distinguir los datos más relevantes obtenidos de estas instancias dialógicas. Estos datos serán utilizados para emanar conclusiones generales que corroboren el cumplimiento de los objetivos del estudio.

En los anexos de este escrito se encuentran las matrices analíticas con las que se sustentará también parte de los análisis en este apartado.



4.1 Análisis focus group

4.1.1 Análisis focus group 4ta región

Para analizar la información recopilada en este focus group, se empleará el uso de las categorías anteriormente mencionadas y sus respectivas subcategorías.

A. Rol propio: En este apartado, las personas entrevistadas comentan que conciben su rol como una oportunidad de establecer conexiones entre su identidad cultural y como las y los estudiantes pueden construir sus aprendizajes centrados en una convivencia armoniosa con la naturaleza que les rodea y cómo sus acciones pueden tener repercusiones directas en este entorno. Para esto, las y los ELCI de la región se auto perciben como reivindicadores de su propia lengua y cultura, mediante la realización de experiencias interculturales, en palabras de ELC3 “el rol que nosotros cumplimos, que prácticamente querer a nuestra madre tierra, hacerle conocer a los niños que ya vienen con esa base” (Matriz analítica 4ta región). Premisa que podemos articular con la premisa del *sumak kawsay* planteada por Barahona & Añazco (2020) la que se menciona como el “buen vivir” en la ya mencionada relación armónica entre humano-naturaleza, cuya premisa, desde una perspectiva indigenista, aboga por respetar y validar la autodeterminación de los pueblos ancestrales que han poblado con anterioridad los territorios que actualmente se encuentran ocupados por estados-naciones que responden a una cultura hegemónica, con fuerte tendencia a la globalización, elemento que ha sido determinante en la marginalización de la lengua y cultura de estos pueblos ancestrales.

a. Subcategoría

Significado rol ELCI:

En relación a esta subcategoría, según las respuestas entregadas por los y las ELCI entrevistadas, podemos relevar que, desde su propia perspectiva, se conciben a sí mismos como reivindicadores de su lengua y cultura, utilizando su condición de hablantes vernáculos como principal herramienta para la transmisión de saberes ancestrales a los y las estudiantes.

Dicha transmisión de saberes ancestrales, a través de su rol como



ELCI, implica el establecer una conexión entre las y los estudiantes con su territorio y sus características que lo componen; las plantas típicas, los animales propios del sector, las tradiciones (tanto locales como ancestrales) que potencien la relación armónica con su entorno, promoviendo el respeto y cariño por la tierra (Pachamama/ñuke mapu).

Al considerar su rol como transmisores de este Yachay/Kimün ancestral, manifiestan un enorme orgullo por ser quienes entregan esta herencia cultural a futuras generaciones, las que el día de mañana, podrán utilizar estos elementos culturales para establecer una relación de respeto y agradecimiento a la tierra. Esto puede ser contrastado con lo que dice ELC4

Para mí la función que tenemos nosotros como educadores tradicionales, siento que es una cosecha que se hace, porque de hace muchos tiempos nuestros pueblos originarios han sido invisibilizados por sus derechos y aún se continúa en esa lucha, pero ha sido un gran avance el poder tener esta función de cómo educadores tradicionales en los jardines infantiles, muy importante, porque nosotros somos la base para que los niños y las niñas puedan construir sus saberes de sus ancestros, de sus abuelos, de sus abuelas, quizás sentirse orgullosos del lugar de dónde vienen, territorio, de sus patrimonios, sentirse orgullosos de sus abuelos, de sus relatos, sentir el amor por la tierra (Matriz analítica 4ta región)

De estos elementos culturales que resaltan los ELCI, se puede destacar la espiritualidad que se le puede atribuir a elementos de la naturaleza, tales como plantas, astros como el sol y la luna, el agua, entre otras. Además, en el caso de la cultura quechua, predominante en los y las ELCI de la cuarta región, se considera también a los *Apus* (montañas) como protectores de los



habitantes del sector, de las cosechas, del ganado, etc. Esto nos demuestra la importancia que atribuyen a los elementos de la naturaleza y su relación inherente con el ser humano, sin embargo, las y los ELCI reconocen que esta espiritualidad se ha perdido, sin embargo, en sus experiencias interculturales dirigidas tanto a estudiantes como a sus familias, buscan entregar estos conocimientos a las nueva generaciones y restablecer la ya mencionada, relación armónica entre humano-naturaleza.

Ante esta situación, se puede evidenciar que las y los ELCI actúan como guías, demostrando una visión distinta de mundo a la que se imparte actualmente, que tal como mencionan Barahona & Añezco (2020) responde a una relación de titularidad de explotación. Dicha manera de ver el mundo, responde al *sumak kawsay*, este buen vivir se considera cumplido al establecer una conexión de amor y respeto hacia la madre tierra, lo que permite la supervivencia de nuestra especie, la que según variados estudios, se encuentra sujeta a cambiar las lógicas de producción y explotación de los recursos naturales, dónde la avaricia y acumulación de capitales y los mencionados recursos naturales, pueden provocar el ya varias veces mencionado punto de no retorno, en dónde el ser humano agoté los recursos del planeta y consigo, alterar nuestros ecosistemas y las condiciones necesarias para la anteriormente mencionada supervivencia de nuestra especie.

b. Oportunidades y fortalezas:

Dentro de este apartado, la mayoría de las respuestas de las y los entrevistados mencionan que para sí mismos/as es importante entregar una educación basada en promover una conexión con la Pachamama, mediante el respeto y valorización de esta, esto fortalece la relación entre la comunidad y los habitantes del territorio.

Esta conexión centrada en la cosmovisión indígena permite entregar saberes ancestrales en el proceso educativo con un enfoque holístico,



valorizando el descubrimiento por parte de los y las estudiantes de los elementos culturales que se entregan en las experiencias interculturales que desarrollan los y las ELCI en sus establecimientos educacionales.

De esta manera, conciben su rol educativo como una cosecha, en la que se entregan elementos de lengua y cultura ancestrales, visibilizando así a los pueblos ancestrales presentes en el territorio. Como menciona ELC4

Cuando no hay un educador tradicional lo ven de una manera como una clase normal, la planta creció y como que el sol y todo, como una imagen, pero si no, cuando nosotros estamos le damos esa vida, esa espiritualidad a la planta que tiene vida, al sol que nos da energía, que nos da vida, es otra forma de hacer ver a los niños y con la comunidad educativa (Matriz analítica 4ta región)

Es por esto, que de una manera casi metafórica, las y los estudiantes construyan sus saberes, desde sus propias raíces junto a la educación que entregan los y las ELCI, es decir, mientras más se da a conocer la raíz de nuestra sociedad (pueblos originarios) mediante su lengua, cultura y tradiciones, estamos sembrando más ideales de respeto y armonía a la naturaleza en los y las estudiantes, que posteriormente serán cosechados al terminar la formación de estos, lo que permite tener nuevas semillas que den paso a la siembra de estos saberes en otros/as estudiantes y/o ciudadanos.

Dentro de las oportunidades que destacan las y los ELCI, se encuentra la práctica constante y las instancias de retroalimentación, en sus establecimientos educativos y en sus propias reuniones entre ELCIs. Estas instancias les han permitido mejorar sus prácticas pedagógicas y abarcar cada vez más, a la comunidad educativa en sus experiencias interculturales, conectando de mejor manera con las y los estudiantes en primera instancia, a la vez que mejoran su relación con las educadoras y técnicos presentes en los



establecimientos educativos.

Una fortaleza que reconocen las y los ELCI en su rol es la adaptabilidad que han desarrollado en base a las experiencias educativas que han vivenciado, cabe destacar que, al ser miembros de un convenio, las condiciones laborales son cambiantes y dependen de la voluntad de quienes administran estas instancias. Pese a esto, las y los ELCI de la región sienten orgullo al poder adaptarse a diferentes contextos y comunidades educativas, lo que les permite llevar a cabo sus experiencias interculturales según las necesidades de cada establecimiento educativo.

Una de las fortalezas que se evidencian en esta región de manera particular, es que en la relación entre educadores Quechua y Mapuche, se ha establecido cierto consenso con la utilización de un calendario agro festivo, que en términos simples, corresponde a una adaptación de la chakana y los ciclos que esta representa para la cultura Quechua, regida por los solsticios y equinoccios, esto sirve de organización para guiar las experiencias interculturales que entregan los y las ELCI en esta región. Lo cual se contrasta con lo que dice ELC1:

Descubrí el calendario en la pandemia, buscando, como siempre, uno auto educarse en el tema de cómo entregar mejor el conocimiento, descubrí el calendario agro-festivo y me llamó la atención y empecé a buscar porque en el mundo, sobre todo en el mundo se puede decir de los jardines existe el tema de que tú tienes que enseñar tu cultura, todo tiene que ser en base a la cultura propia tuya, entonces yo decía, tengo que buscar la fórmula de poder que esto que tiene el mundo andino, que lo encuentro genial, como vincularlo a lo que eran las prácticas mapuche, porque yo soy mapuche. (Matriz analítica 4ta región)



Este trabajo con el calendario agro festivo se realiza con la finalidad de permitir a las y los estudiantes conectarse con los saberes ancestrales de la cultura de manera vivencial, manipulando elementos tales como semillas, frutas, verduras, utilización de instrumentos musicales y la manipulación de lanas para tejer. También se potencia con la utilización de canciones y narraciones, que mientras interiorizan a las y los estudiantes en la lengua vernácula de las y los ELCI, entregan parte de la cosmovisión con la que estas culturas abordan su relación con la naturaleza.

c. Desafíos en la implementación:

Dentro de los desafíos que mencionan las y los ELCI en la implementación de sus experiencias interculturales, se encuentra el rechazo que vivencian hacia su cultura, como se puede reflejar con lo dicho por ELC1 “para mí, nosotros venimos de mucho tiempo pero nunca hemos sido parte” (Matriz analítica 4ta región), pese a que sus antepasados y la propia cultura que entregan a las y los estudiantes, ha estado presente de manera ancestral y milenaria en el territorio, pero que la cultura dominante ha manipulado la manera en cómo conocemos a estas culturas ancestrales, elaborando un relato basado en las interpretaciones y escritos que fueron emanados desde una cultura avasalladora que usurpó territorios y que ha buscado relegar al pasado a estos pueblos. Dicha situación puede asociarse a lo mencionado por Boccara y Seguel-Boccara (2005) “El objetivo era desde ahora conquistar el territorio aún libre, fijar las poblaciones indígenas en reservas, despejar terrenos para los nuevos colonos e incentivar la explotación «racional» del suelo en oposición a las prácticas económicas «anti-productivas» de los autóctonos” (p.753). Dichos autóctonos, son los pueblos originarios, específicamente el pueblo mapuche, sin embargo, dichos objetivos por parte del estado Chileno fueron transversales para reducir las poblaciones indígenas, coaccionando sus expresiones culturales y cosmovisión, dando por resultado, una marginalización y reducción considerable de los territorios pertenecientes a los pueblos originarios de nuestro territorio.



Centrado en su rol educativo, esta región también dista de las otras dos, puesto que, de cuatro ELCIs, tres pertenecen al género masculino. Esto se transforma en una dificultad cuando la mayoría de educadoras de párvulo y ELCI son de género femenino, como manifiesta ELC2

Como hombres que somos es un poquito difícil para nosotros... son todas educadoras y nosotros somos hombres, entonces como que ahí no es tan entrador, tenemos que saber lidiar, tenemos que saber ganarnos el cariño de la directora, de entendernos, explicarles qué es lo que vamos a hacer, qué es lo que se va a trabajar (Matriz analítica 4ta región)

Lo anterior expone que se encuentran en situaciones conflictivas los ELCI al momento de insertarse en los establecimientos educativos, teniendo que “ganarse” la confianza de directivos y educadoras.

Ligado a la confianza, de manera transversal al género de la o el ELCI, es algo que deben apelar a obtener mediante la explicación de su trabajo, muchas veces desconocido por las comunidades educativas que no han contado la figura de ELCIs anteriormente. Sumado a esto, muchas veces las educadoras son reticentes a las experiencias interculturales y como estas son necesarias para el cumplimiento de una educación intercultural, muchas veces imponen sus prioridades pedagógicas a las y los ELCI, sin trabajar de manera articulada, lo que dificulta directamente la labor de los y las ELCI.

Otra dificultad que manifestaron haber vivenciado, pero que en ocasiones reaparece, es la falta de claridad para incluir sus conocimientos ancestrales en la planificación anual de las actividades en los establecimientos educativos, muchas veces debe hacerse en planificaciones bimensuales, sin embargo, complejizando aún más su labor, debe hacerse de manera semanal y en base a la voluntad de las educadoras para brindar estos espacios donde



se implementen las experiencias interculturales que brindan las y los ELCI.

Relacionado a esto, el ELC1 menciona que

uno entraba... lo tiran adentro de una sala a uno, y uno entra “¿qué voy a hacer?, ¿qué tengo que hacer?”, porque nadie te explica qué tienes que hacer, cuando entras en este tema te dicen “no, me muestran su cultura y todo eso”, pero ¿cómo? ¿cómo lo hago? ¿en qué forma? (Matriz analítica 4ta región)

Lo anterior denota la constante necesidad de auto educarse entorno al nivel educativo en que se desenvuelven, como se mencionó anteriormente en este estudio, muchos/as de los/as ELCI no han completado su proceso educativo, ya que sus conocimientos no han sido entregados por la academia, sino que responden a una transmisión generacional y por vía oral y visual. Es por esto que, mencionan esto como un desafío, porque deben adaptarse a prácticas pedagógicas externas a su cultura, donde no se reconocen sus saberes ancestrales, sino que deben tributar a las exigencias de una cultura dominante, que tal como se mencionó al inicio de este apartado, ha promovido un rechazo hacia las prácticas de lengua y cultura de los pueblos originarios.

B. Rol comunidad educativa:

En este apartado los y las ELCI entrevistadas si bien manifiestan una opinión positiva, se evidencia una distinción entre educadores y directivos. Estas diferencias recaen en el nivel de interiorización y participación en la realización de experiencias interculturales. Esta situación nos hace reflexionar sobre la manera en que los establecimientos educativos abordan su sello intercultural si es que lo poseen, ya que, en ocasiones, no lo poseen. Por consiguiente, estos establecimientos optan por incorporar un/a ELCI y se enfrentan a una modalidad educativa diferente, que promueve enseñanzas de otro tipo y ejecuta actividades que pueden conflictuar a los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, pese a esto, los y las ELCI se



encuentran conformes con la participación de las comunidades educativas en la enseñanza de la lengua y cultura a las y los estudiantes de los establecimientos educativos.

a. Co docencia:

Respecto a la co-docencia los y las ELCI manifiestan que la participación de las educadoras es fundamental para el éxito de las experiencias interculturales, ya que al ser quienes pasan la mayor parte con las y los estudiantes, si ellas evidencian un conocimiento e interés por las actividades, la participación de las y los estudiantes se facilita, por lo que se puede abordar desde la pedagogía y el vínculo que forman los y las ELCI con el estudiantado. Esto se puede evidenciar en cómo las y los estudiantes reconocen al ELCI, lo saludan y dialogan con esta figura educativa, lo que permite una experiencia significativa de aprendizaje para el estudiantado.

Los y las ELCI valoran que las educadoras participen en la preparación y ejecución de las experiencias interculturales, tal como menciona ELC2 “ya las tías como que se empaparon en la cultura, y ya como que ellas ya decían “ya y este mes que viene, y este mes de agosto ¿qué vamos a hacer?” (Matriz analítica 4ta región). Este nivel de participación permite que el trabajo colaborativo entre educadoras y ELCI sea un factor clave para complementar saberes, enriquecer el aprendizaje y potenciar un desarrollo integral en la formación de las y los estudiantes.

En ocasiones se puede evidenciar una reticencia por parte de las educadoras hacia estas nuevas actividades, que distan bastante de cómo las educadoras de párvulo conciben el proceso de enseñanza, por ejemplo, manipular semillas, trabajo en huerto o manipular greda, puesto que, desde la cultura dominante, el aprendizaje se transmite desde la educadora al estudiante, no se acostumbra a dar espacios de manipulación o relación directa con el medio, sino que se promueve el uso de imágenes, textos y la abstracción.

De esta manera, los y las ELCI manifiestan que es necesario dotar de



instancias de capacitación y sensibilización de las educadoras sobre cómo se transmiten los saberes en las culturas ancestrales, las que tienden dotar de cierto protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje mediante observación y repetición, no se concibe enseñarle algo a las y los estudiantes desde la abstracción o un simple recurso visual, si se puede manipular e interactuar con el entorno.

b. Participación de directivos:

En lo que respecta a la participación de los directivos, las respuestas de los y las ELCI son similares y concisas. Se evidencia un consenso en que el apoyo y la participación estas entidades es crucial para que la labor de los y las ELCI sea realizada y, a su vez, estos/as se sientan valorados por la comunidad educativa, ya que un directivo presente y participativo es una demostración del compromiso que tiene la cabecilla de la comunidad educativa para con los y las ELCI que entregan sus conocimientos ancestrales al estudiantado.

Por ende, un directivo que comprende y valora la interculturalidad presente en su territorio y establecimiento educativo, dota al establecimiento de un ambiente favorable para el desarrollo de una educación intercultural, aperturando una mayor cantidad de espacios e instancias en los que se ven directamente favorecidas las experiencias interculturales impartidas por los y las ELCI. Sin embargo, cuando los directivos no se encuentran alineados con el sello intercultural o el rol realizado por los y las ELCI, se evidencia una falta de apoyo, lo que dificulta el trabajo que pretenden realizar estas figuras educativas en el establecimiento, puesto que se sienten a la deriva y sin un respaldo en la interna del establecimiento. Para ejemplificar esta situación ELC2 comenta “la directora me dijo, ¿y qué vamos a hacer ahora? como que es... claro “él va a enseñar interculturalidad y se regresó” (entre risas) “ahí está el ELCI y vamos” (entre risas), y ahí dije “Ave María Purísima, ¿qué hago acá?”. (Matriz analítica 4ta región).

C. Rol comunidad local y familia: En este apartado las respuestas de los y las ELCI



evidencian una alta valoración hacia las familias que participan activamente en el proceso de enseñanza de sus hijos/as, sin embargo, reconocen también que no es la mayoría, puesto que, en ocasiones por temas laborales o simple desconexión, las familias no participan en las instancias que puedan promover los y las ELCI.

Lo anteriormente mencionado, podemos relacionarlo con lo expuesto por Sotomayor et al. (citado por Lubies & González, 2017) “existe una escasa participación de las familias y las organizaciones indígenas en las escuelas”. Situación que se hace aún más latente en esta región, puesto que, en unas de las localidades donde se encuentra inserto uno de estos jardines focalizados CONADI, lleva por nombre Diaguitas, sin embargo, tanto en su escuela como jardín infantil, no existe presencia de organizaciones de dicho pueblo originario, tampoco se evidencia participación directa de las familias en las actividades emanadas de estos establecimientos educativos, por lo que para comprender esta situación se analizarán las respuestas de los y las ELCI en relación a las subcategorías.

a. Participación y oportunidades para la familia-ELCI:

En cuanto a participación de familia se refiere, los y las ELCI conciben a ésta como pilar fundamental en el proceso educativo intercultural, ya que son el primer espacio de socialización de los y las estudiantes, por lo que carga valórica es esencial para relacionarse desde el respeto y aceptación con otra cultura. La familia como unidad social, se encarga de compartir sus propios saberes y experiencias, los que dotan a los/as niños/as de herramientas para relacionarse con sus pares, esto enriquece el aprendizaje que reciben en el establecimiento educativo de la mano de los y las ELCI.

Es por esto que los y las ELCI reconocen que los padres se involucran más cuando son informados directamente sobre las actividades que la figura educativa del ELCI realiza, esto genera que las familias valoren las enseñanzas que su hijo/a recibe sobre la cultura ancestral, esto lo comenta ELC1: “yo llevo 6, 7 años trabajando en el mismo jardín, y hay otros años en que sí yo he visto mamás que hay gente que es como comprometida y con 2 o 3 mamás que tenga y que son así más pachamámica por decirlo (entre risas),



funciona bien, tú podí hacer estas cosas.” (Matriz analítica 4ta región)

En cuanto a la realización de actividades, la participación de la familia puede aportar de varias maneras, desde la recolección de materiales a la misma realización de las actividades, es una oportunidad valiosa para demostrarles la importancia de estas experiencias interculturales en la formación de sus pupilos/as. Tal como menciona ELC2: “Cuando la familia te acepta, te ve bien y también te apoya en los trabajos, te apoya en los materiales” (Matriz analítica 4ta región).

b. Dificultades en la participación de la familia - ELCI:

Una de las principales dificultades que se puede extraer de las respuestas de los y las ELCI es que una parte de las familias conciben al establecimiento como una especie de guardería, en que el proceso educativo recae única y exclusivamente en el jardín/escuela, por lo que se evidencia una evidente desconexión entre los tutores/apoderados y el proceso educativo de sus pupilos/as. Esto se evidencia en la baja asistencia que tienen los apoderados hacia las actividades, sin embargo, no se atribuye directamente a una falta de interés, en variadas ocasiones esto se debe a la falta de tiempo disponible por los trabajos de temporada y/u horarios que poseen las familias para asistir a actividades en el establecimiento.

Por otra parte, en ocasiones las familias son reticentes a que sus hijos/as realicen actividades que impliquen ensuciarse, ya sea en el huerto o simplemente jugando con tierra, arena, greda, etc. Este tipo de situaciones, puede solucionarse, según los y las ELCI, desarrollando estrategias para conectar con las familias que tienen baja vinculación con el jardín, que aborden temáticas de interés y así evidenciarles (a las familias) que es necesario el compromiso de estas para un mejor desempeño de sus pupilos/as en el establecimiento. Puesto que, existe una delegación del rol educacional desde la familia al establecimiento educativo, tal como menciona ELC1 que “las familias te van y te tiran, no a mí en este caso, pero sí al jardín la guagua “¡cuídeme la guagua!” y vienen los calabozos en la tarde y listo, pero no hay



mayor vinculación con el jardín” (Matriz analítica 4ta región).

Otra situación que dificulta la participación de las familias en las actividades que pueda realizar el ELCI o el mismo establecimiento, es el rechazo hacia estas culturas originarias, ya que tal como se ha mencionado en este estudio, desde una cultura hegemónica, se tiende a invisibilizar a estas culturas ancestrales, ya que se consideran pertenecientes al pasado y no se reconoce el proceso de reivindicación que promueven figuras como el ELCI desde lo educativo. Tal como evidencia la siguiente respuesta:

ELC1: “en esta zona hubo tanto el tema de que la gente le metieron el... negacionismo... de su propia cultura a fuego así entonces la gente no rehúye y no nos asume que son indígenas a pesar de que pueden tener la cara cuando uno se mira en el espejo y se ve que uno tiene el moreno, tiene el pelo chusito, los ojos medio achinaito, usted no nada europeo, usted tiene un gen indio ahí aunque uste no lo quiera reconocer, y si empezamos a buscar las prácticas, usted tiene práctica indígenas y eso es lo importante del tema, y ahí donde uno tiene que tratar de vincularlo.” (Matriz analítica 4ta región).

c. Participación y relación de la comunidad en experiencias interculturales:

Este apartado demuestra que la presencia y reconocimiento del rol del ELCI en el establecimiento y la comunidad aledaña es un factor altamente favorable para la realización de actividades en caso de ser un hecho concreto, principalmente si él o la ELCI viven cerca de este o participan activamente en el territorio. Esto permite generar vínculos, redes y oportunidades de realizar salidas a terreno con los y las estudiantes, lo que favorece de gran manera el proceso educativo del estudiantado.



Por consiguiente, los y las ELCI buscan constantemente establecer relaciones con la comunidad para enriquecer tanto su trabajo, como las experiencias interculturales que desarrollan para los y las estudiantes. De esta manera, la participación de agentes locales que puedan entregar conocimientos autóctonos y pertenecientes al territorio es una instancia de altamente favorable, además, uno de los ELCI de esta región, ha logrado acercar a los y las estudiantes a los crianceros, alfareros y campesinos del lugar, lo que ha permitido brindar aprendizajes significativos en los y las estudiantes.

Mediante este tipo de instancias educativas en conjunto a la comunidad local, se han podido brindar espacios de revalorización a ciertas prácticas ancestrales que han sido desplazadas por hábitos impuestos por una sociedad globalizada, tal como lo es la recolección y conservación de alimentos. Si bien este tipo de instancias de aprendizaje no se logran realizar en la totalidad de establecimientos, es prudente mencionar que el impacto de la comunidad aledaña moldea, a su vez, el tipo de labores realizadas por parte del establecimiento, tal como menciona ELC4: “estoy bastante involucrada porque ellos ya trabajaban de hace, o sea, trabajan de hace tiempo ya con tema intercultural, tienen como ya familiarizado entonces más bien para uno es fácil poder trabajar con ellos porque ellos saben el tema intercultural” (Matriz analítica 4ta región).

4.1.2 Análisis focus group 5ta región

Para analizar la información recopilada en este focus group, se empleará el uso de las categorías anteriormente mencionadas y sus respectivas subcategorías.

A. Rol propio:

En cuanto a su rol, las ELCI consideran su trabajo como una responsabilidad que incluye la reivindicación cultural, el uso de su lengua vernácula y el derecho de los estudiantes desde su primera infancia a conocer y reconocer las culturas ancestrales, en este caso la cultura Mapuche.



Para llevar a cabo la labor educativa, se basan en el respeto por la cultura y el conocimiento de los estudiantes. Principalmente, realizan actividades que fomentan el pensamiento crítico y el respeto hacia la Pachamama y la madre tierra, con lo que esperan que en un futuro esto se convierta en un aprendizaje duradero para sus estudiante y que los puedan replicar en su día a día, incorporando los conocimientos ancestrales.

Por otro lado, enfrentan desafíos como la discriminación y la poca participación de las instancias interculturales, tanto de las familias como de educadoras y directivos, lo que se refleja en la falta de dialogo, participación o planificación en conjunta.

La resiliencia y adaptabilidad son las fortalezas clave de estas educadoras, ya que, debido a los efectos de los incendios forestales, se han visto obligadas a realizar cambios en sus dinámicas relacionales, metodológicas e infraestructurales, debiendo adaptarse constantemente a nuevas personas, espacios y costumbres.

a. Significado rol ELCI:

Según la perspectiva y las respuestas entregadas por los ELCI en este apartado, podemos dar cuenta que conciben su rol como una labor reivindicadora de su cultura y su lengua vernácula. Conciben que es un derecho de los y las estudiantes obtener el conocimiento de las diversas culturas ancestrales.

Dicho conocimiento es entregado a través de diversas actividades, tales como manipulación de elementos concretos, trabajo en el jardín o huerto y, una actividad que suele dar mucho conocimiento, es el trabajo con los Epew (relatos mapuches) con lo que se promueven los pensamientos críticos y lo que es la acción y consecuencia, ya que están conectados con la realidad de los conocimientos mapuche más que la ficción de los cuentos.

Mediante estos recursos, se concientiza a los y las estudiantes de que las culturas ancestrales están presentes desde mucho tiempo antes en el territorio nacional que la llegada de los colonizadores. Lo que según Crespo



et al. (2014) es una realidad que a lo largo de la resistencia a la colonialidad se ha venido debatiendo en diversas áreas como en pueblos, movimientos sociales y académicos.

Para reivindicar la educación según las ELCI, los relatos ancestrales, las labores de huerto y trabajo con instrumentos, han sido elementos favorables para el desarrollo de sus rol y la entrega de conocimientos. Las ELCI valoran su rol como una responsabilidad y un privilegio, a través de estas prácticas con la naturaleza enseñan lo que es la responsabilidad con la vida misma y el respeto hacia la madre tierra, personas y animales, para ellas es importante utilizar estos materiales como desarrolladores de experiencias culturales, ya que son utilizadas en su cultura. Asimismo, permiten a la comunidad educativa interiorizarse en la temática y en la cultura mapuche.

La visión de las ELCI de la quinta región es entregar a través de sus prácticas ancestrales conocimiento, principios y valores, tal como lo menciona ELV2 “nuestra cultura ... enseña valores, principios de crecimiento, respeto, bueno, muchos valores, respeto en general, cosas que pueden ocurrir en la vida de una persona, las decisiones que uno toma” (Matriz analítica 5ta región). La enseñanza de estos valores es inherente a las prácticas ancestrales. Sin embargo, contribuye a la formación de estudiantes y ciudadanos que valoren la diversidad cultural y de perspectivas, pero por sobre todo que sean comprometidos con la comunidad.

b. Oportunidades y fortalezas

Podemos distinguir que para la mayoría de las ELCI es una oportunidad el ser educadoras, puesto que pueden reivindicar su lengua y cultura. A causa de esta visión se distingue que dejan un legado en la educación, ya que visibilizan los pueblos ancestrales presentes a lo largo del territorio. Manifiestan que, dejar este legado les hace sentir felices, debido a que dejarán conocimientos en sus hijos, estudiantes, familias y comunidad educativa en general.



Lo anterior conlleva a que trabajen en ambientes laborales agradables, pues, al tener esta cosmovisión ancestral y de legado, desarrollan buena relación con las educadoras de párvulo, lo que potencia sus facultades y herramientas en el desarrollo de experiencias interculturales significativas.

Se destaca la resiliencia como una de las fortalezas presentes en la totalidad de las ELCI de la quinta región, lo que les ha permitido afrontar las complejidades emanadas de las tragedias provocadas por los incendios forestales, situación que, generalmente, afecta de mayor manera a las familias de bajos recursos, por lo que el lidiar con esto ha sido una de los elementos transversales al ejercicio pedagógico de las ELCI de esta región.

Otra fortaleza que se reconoce es la adaptabilidad, puesto que, a causa de las tragedias, las ELCI se han visto en la necesidad de movilizarse a otros centros educativos, lo que les ha llevado a modificar y desplegar distintas metodologías pedagógicas para adaptarse a las diversas realidades educativas que enfrentan. Sin duda, esta fortaleza y capacidad les permite responder de mejor manera a las necesidades y demandas puedan surgir con los estudiantes, las familias o la comunidad.

c. Desafíos en la implementación:

Dentro de los desafíos del rol como ELCI o de la implementación de sus prácticas, se encuentra la discriminación, malos tratos o racismo. Sustancialmente esto se manifiesta en la falta de respeto hacia sus tradiciones, conocimientos o prácticas pedagógicas, lo que las ha llevado en ocasiones a desertar de su rol en los jardines. Principalmente la poca relación que hay entre la cultura mapuche y la comunidad educativa es lo que lleva al desconocimiento y por ende la discriminación que reciben las y los educadores de lengua y cultura.

Otro reto, que, si bien ocurre con baja frecuencia, se produce en la semana de inserción de las ELCI en los establecimientos, suele producirse una baja participación de las educadoras o técnico en párvulos durante la



realización de las experiencias interculturales propuestas por las ELCI, tanto en la planificación como en la ejecución de estas. En consecuencia, las ELCI suelen manifestar antes de sus actividades que les gusta que participen todos en sus actividades, por lo que advierten antes de, para que las educadoras o técnico en párvulos no utilicen sus celulares y/u otros elementos tecnológicos que desvíen su atención y se interioricen en las actividades propuestas.

Estos desafíos suelen presentarse debido a la falta de diálogo y planificación conjunta, por lo que, con la exigencia de las ELCI y apoyo de los equipos de acompañamiento, se busca reducir y evitar estas malas prácticas, centrándose en el desarrollo de experiencias significativas para los y las estudiantes, que son el eje central de la labor de las entrevistadas.

Por otro lado, se presenta la dificultad de la región, producto de los incendios que la afectaron. En muchas ocasiones se emanan recuerdos de la tragedia, lo que complejiza las dinámicas relacionales. Debido a este mismo factor, las ELCI han tenido que migrar hacia establecimientos educativos con los cuales no había relación, lo que conlleva muchos cambios y dificultades al tener que adecuar, en varias ocasiones, sus metodologías y relaciones personales, afectando duramente sus realidades.

B. Rol comunidad educativa:

En cuanto a la co docencia, las ELCI manifiestan que es un proceso de constante adaptación y diálogo tanto con las educadoras como las técnico en párvulos, muchas veces las diferencias metodológicas pueden generar tensiones. Sin embargo, las educadoras suelen tener una mayor colaboración hacia la planificación e implementación de actividades a medida que va pasando el tiempo y van conociendo y adaptándose a la cultura entregada por la ELCI, esto facilita la implementación de experiencias interculturales, aunque deben de ajustarse siempre al currículo y lo que tienen planificado ya las educadoras de nivel previamente.

A pesar del avance que se puede ver a medida que pasa el tiempo, las ELCI sienten que la responsabilidad de la interculturalidad recae solo en ellas, ya que, si bien los directivos de los establecimientos suelen participar en las actividades interculturales, esta participación es limitada. A pesar de su participación limitada, las ELCI agradecen las aperturas de espacios físicos y de diálogo para implementar sus planificaciones y prácticas ancestrales.



a. Co docencia:

En relación a la co docencia las ELCI manifiestan que se enfrentan a conflictos en los primeros acercamientos e implementación de actividades en el aula. Esto se debe principalmente a la diferencia de metodologías entre ELCI y técnicos en párvulos. Estas últimas tienden a homogeneizar la educación y el conocimiento, lo cual se contradice con las acciones y enseñanzas que entregan las ELCI. Al no seguir los patrones convencionales de la sala de clases, esto se vuelve un poco conflictivo si no hay un diálogo previo sobre cómo se implementarán sus prácticas dentro del aula. Estos métodos de enseñanza más interculturales y poco convencionales de parte de las ELCI responden a cómo fueron criadas o educadas por su propia cultura, lo que difiere en muchas ocasiones de la educación homogeneizadora y conductista que se lleva a cabo en la sala de clases.

Sin embargo, pese a encontrarse con este primer conflicto al momento de ejercer la co docencia, las entrevistadas manifiestan que, a medida que pasa el tiempo y se relacionan más con ellas y la cultura, se abren cada vez más los espacios de diálogo, planificación y adaptabilidad. Por lo tanto, a medida que pasa el tiempo, en su mayoría se va mejorando la participación ELCI - educadoras y, junto a esto, la implementación de experiencias interculturales. Como nombra Nieto et al. (2022) las prácticas inclusivas necesitan una formación pedagógica que responda a las dificultades. Todo escenario inclusivo conlleva medidas de crecimiento y adaptabilidad multimodal de todos los actores educativos. No obstante, a pesar que mejoran las planificaciones y adaptabilidad de las experiencias, muchas veces las ELCI deben de aceptar modificaciones de último minuto o aplazar sus actividades por actividades, protocolos o requisitos expuestos por la educadora de párvulos.

De esta manera, en cuanto a la co-docencia, las ELCI dan a entender que la co docencia es un proceso constante donde se vislumbra una tendencia a mejorar mediante pasa el tiempo, donde se conocen y adecuan sus prácticas



entre sí con la cultura dominante y la ancestral, lo que permite generar experiencias interculturales significativas, donde se respeten las costumbre, lengua y cultura de las ELCI, mientras que se adecuan algunos elementos educativos para que las dinámicas relacionales entre educadoras sea lo más armónicas posible.

b. Participación de directivos

En lo que respecta a los directivos, hay una buena relación y convivencia profesional. No obstante, las ELCI expresan su inconformidad con la labor de algunos directivos, dado que muchas veces sus participaciones solo se limitan a participar en actividades extraprogramáticas o a observar, lo que les genera malestar, debido a que no se hacen parte de las actividades y no participan de manera más activa en las actividades implementadas. Esto se refleja en lo que menciona ELV1: “le dije yo, así que, por lo tanto, tienen que participar y hasta ahora, nadie está con el teléfono, nadie está, está la directora también”. A pesar de ello, las ELCI destacan y agradecen los espacios físicos y de diálogo que les brindan los directivos para llevar a cabo sus actividades o solucionar problemas en la implementación de sus experiencias, dinámicas o actividades de la comunidad educativa.

Por otro lado, también nombran que existe una disputa y una gran diferencia entre jardines interculturales y no interculturales, ya que los directivos de jardines no interculturales, que se asocian al convenio, las sitúan netamente a ellas como encargadas de instaurar e implementa la interculturalidad. Esto recae como un peso y un gran desafío, puesto que los directivos, en vez de fomentar y ser más partícipes de instancias interculturales, asumen el rol de figuras espectadoras más que responsables de incentivar los espacios interculturales.

De esta manera, se puede observar que las ELCI no presentan grandes críticas a cómo los directivos cumplen su rol. Mencionan que su participación es limitada, pues, suelen intervenir siempre cuando aparecen conflictos, pero no se involucran más allá de realizar actividades o planificaciones junto a



ellos. Esta situación puede generar conflictos para las ELCI, dado que se apropian de resultados de actividades implementadas por ella, sin tener un rol tan participativo en la ejecución de las actividades.

C. Rol comunidad local y familia:

En esta categoría se destaca que el reconocimiento de las ELCI se basa en cómo los estudiantes hablan de ellas y de sus actividades en sus familias, especialmente en actividades realizadas en el huerto o en los talleres. Aunque la participación de los apoderados es baja, y muchas veces, el compromiso de algunas familias por la educación de sus hijos es escaso, estos espacios que logran crear las ELCI son muy significativos para ellas, dado que, progresivamente, fomentan el compromiso e interés hacia la cultura y su rol como ELCI.

A pesar de presentarse estas dificultades de baja participación e interés, cuando las familias comienzan a involucrarse, se observa mejoras en la motivación y participación de los espacios culturales que crean las ELCI. Las actividades como el trafkintu y talleres de tela que realizan las educadoras generalmente van dirigidas hacia los estudiantes, pero al incluir a las familias, las ELCI permiten una apertura hacia sus creencias, costumbres, cultura y metodologías, lo que contribuye al reconocimiento y mayor participación con su labor.

a. Participación y oportunidades para la familia-ELCI:

En cuanto a la participación de las familias y el reconocimiento que le entregan a las ELCI, nombran que, en primera instancia, se van relacionando con ellas a medida que van implementando sus prácticas con los niños, como en el huerto o los jardines. Los niños a su vez, mencionan a sus familias lo que han hecho con las ELCI. También se reconoce la figura de las educadoras a través del acompañamiento a sus estudiantes tanto en la entrada como en la salida de clases.

Por otro lado, se manifiesta que la participación de las familias y apoderados suele darse más en instancias o actos abiertos a la comunidad, lo que se aprecia como algo significativo, ya que estas convocatorias brindan un



espacio para compartir, conocer y apoyar la labor de las ELCI. Aunque la asistencia no sea completa en los espacios que se brindan, ellas ven esto como una oportunidad de interés, compromiso y reconocimiento tanto para su rol.

Las actividades que suelen ser más significativas para la relación ELCI - Familia son las que van dirigidas hacia los estudiantes, tales como el trafikintu, limpieza, cosecha o siembra en el huerto, y talleres de telares. Todas estas instancias están destinadas principalmente para los estudiantes. Sin embargo, el espacio está abierto a toda la comunidad educativa para que puedan conocer la cultura, sus prácticas, metodologías y su lengua.

A pesar que la participación de apoderados suele ser baja en las actividades, por el poco reconocimiento e interés por la cultura ancestral o a la labor de las ELCI, ellas valoran de manera significativa aquellos apoderados que llegan por iniciativa propia para apoyar o participar de estas instancias. Como menciona ELV1: “para que le voy a decir que llegan todos si no llegan todos, pero llegan cinco o seis, que cinco o seis lleguen por iniciativa propia.”(Matriz analítica 5ta región). Se considera prudente trabajar con quienes asisten por iniciativa propia, puesto que va moldeando poco a poco la disposición de las familias hacia diversas actividades, motivando muchas veces a otros apoderados a interiorizarse y participar en estas distintas experiencias que han conocido. Esto a su vez, favorece la visión ante la labor y la promoción de la interculturalidad.

b. Dificultades en la participación de la familia - ELCI:

Respecto a las dificultades en la participación de las familias, estas están relacionadas con la falta de recursos y construcciones de espacio. Muchas veces, a la hora de realizar sus actividades, son ellas mismas quienes deben de costear los gastos de los materiales que van a utilizar. Si bien se les concede un espacio físico en los establecimientos, las ELCI dependen de su propio presupuesto o del de los apoderados para llevar a cabo sus instancias educativas. Aunque cuentan con el apoyo de algunos apoderados, las ELCI se enfrentan a una constante disputa al momento de solicitar el material.



Como nombra la ELV2 "hubiera querido hacer más, sí, pero cómo viven pidiéndole cosas a los apoderados como de que traigan esto, de que tampoco yo podía pedir mucho" (Matriz analítica 5ta región). Esto refleja que se suelen sentir conflictuadas al momento de pedir materiales, puesto que son conscientes y han observado que ya se les pide diversos materiales por parte de las educadoras para realizar otras actividades.

Pese a que las instancias de educación por parte de las ELCI son significativas y útiles en los aprendizaje de los estudiantes, estas no cuentan con un apoyo fijo monetario en los espacios que se les brindan, lo que genera incertidumbre respecto al financiamiento de sus materiales pedagógicos para llevar a cabo sus actividades. Consideramos que es importante tomar medidas en esta dificultad, ya que el costo de los materiales de las ELCI debería de ser financiados por los sostenedores y/o directivos, y, en el mejor de los casos, mediante políticas públicas que mejoren sus condiciones laborales y relacionales.

Otra dificultad a la que se ven expuestas las ELCI es el poco compromiso que muestran los padres o familias con la educación de sus hijos. En ocasiones, las familias no se preocupan de los materiales, actividades o quehaceres de sus hijos, lo que se ve reflejado en la sala de clases, ya que los apoderados suelen preocuparse solo por dejar a los estudiantes en el jardín, viéndolo como una guardería y no como un espacio de crecimiento y aprendizaje constante. Incluso las ELCI pueden notar como el poco compromiso que presentan algunas familias con la crianza de los niños, debido al descuido que se ve en ellos. Como menciona y lo releva ELV2: "Ha sido difícil el trabajo con la familia porque van a dejar a los chicos y se van, Como que no están muy comprometidos incluso algunos con la crianza de sus chicos, y igual da pena" (Matriz analítica 5ta región). Esto refleja que es difícil trabajar con familias que están poco comprometidas con la educación de sus hijos, ya que pueden generar hasta sentimientos de pena por la poca preocupación de las familias hacia sus pupilos.



c. Participación y relación de la comunidad en experiencias interculturales:

En lo que respecta a la participación y relación con la comunidad en experiencias interculturales, se nombra que las primeras actividades de acercamiento no resultan del todo bien debido a la nula participación por parte de la comunidad. Por ello, las ELCI deben optar por crear múltiples estrategias, como utilizar TICs o realizar videos, para que los apoderados vean las actividades que realizan en el aula y se interesen en la participar en las actividades o en el material que requieren de su participación y colaboración, como los Kawellu (Caballos) para los estudiantes.

Una vez las familias comienzan a relacionarse con las actividades que implementan las ELCI, se puede observar una mejora en la participación y en la motivación. Las educadoras valoran mucho esto, ya que, aunque sea una cantidad de personas no muy numerosas la que llega a ayudar, su apoyo es de gran ayuda e incentivo para su labor.

La ELV2 menciona que, en gran medida, casi siempre son los mismos apoderados quienes participan en las actividades, pero que con ellos pueden realizar distintas actividades, como hacer "limpieza, cortar el pasto, sacarla como para limpiar para poder trabajar la tierra" (ELV2, Matriz analítica 5ta región). Esto es significativo para ellas, ya que estos encuentros entre los dos mundos (cultura mapuche y cultura dominante) dejan, como dicen ellas, un legado tanto en las familias como en los niños. lo que otorga relevancia a estas instancias para compartir su lengua y su conocimiento. Todo el material que realizan las ELCI se prepara y elige con la preocupación de que las familias puedan ver los frutos, como los telares, las cosechas, los Kawellu, etc. Lo cual permite dar significación y cohesión a las prácticas que realizan, brindando conocimientos y prácticas tangibles y prácticas en su quehaceres a la comunidad .



4.1.3 Análisis focus group 6ta región

Para analizar la información recopilada en este focus group, se empleará el uso de las categorías anteriormente mencionadas y sus respectivas subcategorías.

- A. Rol propio: En este apartado, se puede relevar la importancia de su propio rol en el proceso educativo de las y los estudiantes, esto emana directamente de las condiciones de la crianza que recibieron las ELCI, se hace una constante alusión al rol que cumplieron sus abuelas y madres en dicha crianza. El uso de un diálogo directo, la posibilidad de experimentar y la valoración de la naturaleza y su respectivo cuidado.

Esto se articula directamente con el tipo de actividades que realizan, la manera en que las planifican en conjunto a las educadoras y como la participación de directivos y la comunidad en dichas actividades han servido para cimentar las bases de un trabajo que ambas llevan ejerciendo durante años en el espacio educativo de sus respectivos territorios.

- a. Significado rol ELCI:

En relación a la significación que las ELCI atribuyen a su propio rol, se evidencia que poseen un alto grado de satisfacción sobre sus actividades y las enseñanzas que transmiten a las y los estudiantes de los niveles educativos que tienen a su cargo. Al ambas pertenecer a escuelas, pese a que su rol de ELCI se circunscribe a los niveles prebásicos, en ocasiones realizan talleres y/o actividades a más niveles educativos y el resto de la comunidad escolar, lo que ha repercutido favorablemente en su relación con docentes, directivos, estudiantes y sus familias.

Estos conocimientos que han transmitido mediante su rol como ELCI tienen como base la conexión cultural que pueden establecer con las y los estudiantes entre la cultura hegemónica y su cultura ancestral. Mediante este enfoque, las ELCI logran transmitir las raíces culturales propias de su cultura y territorio, específicamente, la lengua (Mapudungun), oficios propios de su



cultura, sin embargo, se hace hincapié en las artesanías, con finalidad de desarrollar habilidades de motricidad fina, incluyendo la idea de promover el reciclaje, ambas educadoras solicitan a las y los apoderados que los materiales a utilizar no sean siempre una compra/gasto que pueda repercutir en la interna de las familias.

A raíz de este enfoque educativo, las ELCI perciben un impacto positivo en el ámbito educativo, se potencia una educación integral para las y los estudiantes que reciben estas enseñanzas, con la intención de brindar conocimientos culturales transversales al desarrollo del proceso educativo, permitiendo una identidad cultural sólida, basada en el conocimiento de la cultura hegemónica y la cultura ancestral, lo que permite a las y los estudiantes, desarrollar un conciencia social y cultural, con una perspectiva crítica, lo que les permite comparar, identificar patrones y/o situaciones que pasen a llevar su propia integridad (como primer enfoque) y que sean perjudiciales para la naturaleza, comprendiendo a esta última como el entorno que les rodea y permite su supervivencia.

b. Oportunidades y fortalezas:

Respecto a las oportunidades y/o fortalezas que las entrevistadas mencionaron en sus respuestas, se releva que el trabajar y abordar los niveles educativos preescolares en una gran posibilidad de brindar los conocimientos ancestrales de su cultura, ya que son bastante receptivos/as, curiosos/as y disfrutan de las experiencias interculturales que las ELCI organizan para sus estudiantes. Esto se complementa con las habilidades propias de las ELCI, que han perfeccionado de manera autónoma durante sus años de labor educativa, asistiendo a especializaciones pedagógicas, consultando a otras educadoras de lengua y cultura de diversos contextos, etc.

Esta capacidad de adaptación y autoformación es una muestra clara de la importancia que las educadoras atribuyen a su rol, son conscientes que todo el kimün que las ELCI transmiten a sus estudiantes es recibido de manera integral, puesto que, tal como menciona ELO2 “los niños son como



una esponja” (Matriz analítica 6ta región). Esto hace alusión a que pese a ser pequeños/as, el conocimiento que se les entrega se es absorbido por las y los estudiantes, lo que permite desarrollar actividades en la lengua vernácula de las educadoras, manipular elementos propios de la cultura, generando así una relación constante entre la cultura ancestral y las habilidades que son impartidas a las y los estudiantes.

c. Desafíos en la implementación:

En cuanto a los desafíos en la implementación de sus experiencias interculturales y su rol educativo, ambas entrevistadas mencionan que año tras año han ido disminuyendo. Sin embargo, ambas coinciden en que el mayor desafío fue al momento de su inserción en los espacios educativos, principalmente, es la discriminación hacia su cultura y su persona, los prejuicios negativos e ideas erróneas que proliferan en una sociedad que desconoce la realidad de sus pueblos ancestrales.

Esta situación es compleja, puesto que muchas veces, el conocimiento que se ha entregado a las y los estudiantes desde hace años, viene directamente desde una visión eurocéntrica. Es cuanto algo contradictorio, para las educadoras, que se enseñe de las culturas ancestrales, desde una cultura hegemónica, que propició invasiones, saqueos y la destrucción de varios pueblos originarios que han estado presente en nuestro territorio hace miles de años. Esto lo podemos identificar en lo mencionado por ELO2 “ellos veían a través de... de... de los libros no más que existieron los mapuche y los pueblos indígenas” (Matriz analítica 6ta región). Esta situación se vuelve compleja de sortear, mas no imposible, ya que, en la actualidad, ambas educadoras manifiestan sentirse respaldadas por la comunidad educativa y las familias.

B. Rol comunidad educativa: En relación a la comunidad educativa, las entrevistadas poseen concepciones positivas sobre la relación que han logrado establecer en sus establecimientos educativos actuales. Sin embargo, se menciona que en el inicio de su labor como ELCI, se conoció y vivenció el rechazo, esto como resultado de uno



una botella chica con una cuchara, que para los chiquititos se le hace difícil pero lo pueden hacer, eh... se usa la greda, bastante, yo he hecho mucho trabajo con greda” (Matriz analítica 6ta región).

Este tipo de actividades y planificaciones conjuntas demuestran que se realiza una labor colaborativa entorno a la educación intercultural, lo que permite una mayor consistencia en los saberes ancestrales entregados a las y los estudiantes, situación ampliamente favorable, tanto para labor educativa realizada por las ELCI, como para el desarrollo de un proceso educativo integral, que permita a las y los estudiantes conocer elementos de la cultura ancestral y la cultura dominante, lo que da paso al desarrollo de futuros habitantes del territorio que puedan establecer una relación armónica con la naturaleza, en otras palabras, apelan al buen vivir, tal como lo plantean Barahona & Añazco (2020) “Es decir, el sumak kawsay rompe con la teoría antropocéntrica, sustentada en la dominación y jerarquía del ser humano y en su lugar postula como premisa básica una dualidad armónica que considera por igual a los seres vivos (p.51).

A raíz de la información expuesta por las entrevistadas, se evidencia que la relación que poseen las ELCI con las educadoras y asistentes/técnicos, es positiva, lo que es ampliamente valorado por las entrevistadas, ya que, en ocasiones anteriores, como se ha mencionado a lo largo de este estudio, existieron experiencias negativas por parte de la comunidad educativa. Sin embargo, estas experiencias han quedado atrás y les ha permitido, a las ELCI, poder establecer exigencias mínimas para realizar su labor. De esta manera, las entrevistadas valoran el trabajo conjunto que realizan con las educadoras, técnicos/asistentes y el equipo directivo, lo que ha permitido desarrollar un ambiente educativo inclusivo, respetuoso y cuanto menos, enriquecedor en cuanto a la educación intercultural.

b. Participación de directivos:

En relación a la participación de los directivos en el desarrollo de su



labor educativa, las respuestas de las entrevistadas son bastante similares, tanto entre sí mismas, como en la relación que poseen con las educadoras y técnicos/asistentes.

De esta manera, las entrevistadas indican que la interacción/relación con los directivos del establecimiento ha sido favorable para promover instancias de participación entre actores educativos, lo que ha permitido articular estrategias efectivas que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en un enfoque intercultural.

Esta situación la podemos corroborar con la declaración de ELO1: “entonces llegué a acuerdo con la directora que yo necesitaba tener mi espacio y comunicación con los apoderados eh... entonces yo voy a todas las reuniones de los apoderados”. (Matriz analítica 6ta región). Esto revela que en el momento en que los directivos demuestran apertura y apoyo a su trabajo, posibilita que la figura educativa de las ELCI sea valorada y bien recibida por parte del equipo educativo, lo que, a su vez, repercute en cómo las familias pueden interiorizarse y acoger el trabajo educativo que las ELCI realizan con sus pupilos/as.

Sumado a esto, las ELCI mencionan que han podido acceder a instancias directas de organización del equipo educativo, tales como el consejo de profesores, en el que son consultadas por la labor realizada, donde las entrevistadas exponen sus ideas, motivos y sus evidencias de los resultados obtenidos en sus experiencias interculturales. Esto lo evidencia ELO2:

“Tenemos reunión con la directora, con la unidad... eh... UTP también, entonces para mí eso también es muy relevante, yo participo del Consejo de Profesores también, entonces yo eh... porque acá es trimestre entonces, cada tres meses yo



también participo, tengo que mostrar mi video... de mi trabajo de lo que yo planifiqué” (Matriz analítica 6ta región).

Con estas declaraciones, se releva que las educadoras se encuentran inmersas en un ambiente de trabajo colaborativo, en el que su rol educativo es valorado y respaldado, se fomenta el trabajo intercultural y se brindan instancias de participación en las que las ELCI son escuchadas, considerando sus opiniones y modificando y/o adecuando espacios en los que las ELCI participan y desarrollan la transmisión de saberes ancestrales hacia sus estudiantes.

C. Rol comunidad local y familia: En lo que respecta a la comunidad local y familias, ambas entrevistadas poseen la ventaja de participar activamente en varias ceremonias y/o eventos que buscan reivindicar la presencia de la cosmovisión mapuche en el territorio. Además, se posicionan como figuras educativas en diversas instancias, por ejemplo, al momento de recibir a los y las estudiantes al establecimiento, o a la salida de este mismo, donde la comunidad y apoderados las saludan, consultan sobre próximas actividades y/o la participación de sus pupilos/as en el establecimiento.

a. Participación y oportunidades para la familia - ELCI:

La participación de las familias en las actividades realizadas por las entrevistadas tiene múltiples expresiones. Dentro de las cuales, se hace mención a las instancias de comunicación entre familias y ELCI, las que han sido exigidas por parte de las ELCI, ya que, con su amplia experiencia en el mundo educativo, son conscientes que la participación de estas es igual, o incluso, más relevante que la de los y las estudiantes.

Esta relación entre familias y ELCI, en esta región, ha sido fundamental para el desarrollo de las actividades que las ELCI proponen a la comunidad local y educativa. De esta manera, existe una diferencia entre las entrevistadas en relación a solicitar materiales para las diversas actividades, sin embargo, ambas hacen mención a que no pretenden que esto sean



comprados, sino que sea mediante el reciclaje de elementos propios presentes en la naturaleza.

Para esto la labor de los padres es fundamental, tal como lo menciona ELO1:

A través de los materiales, entonces llegué a acuerdo con la directora que yo necesitaba tener mi espacio y comunicación con los apoderados eh... entonces yo voy a todas las reuniones de los apoderados eh... una vez al mes o cada dos meses voy a reunión y le explico sobre la... de cómo solicito los materiales, ya, yo siempre recalco yo no quiero mantener comprado solamente lo que ustedes en el tiempo de... de ir con su amiga buscar un palito le pidan permiso a la madre tierra y le digo yo, y vea la importancia y que después ese niño va a llegar con un con algo hermoso a su casa (Matriz analítica 6ta región).

Por contraparte, como menciona ELO2 “yo como he estado tan poquito no le he pedido nada a los apoderados, ellos sí se han llevado cosas porque yo pido en la escuela y me lo entrega ¿ya?, entonces ahí trabajo yo con lo que me entrega la escuela.” (Matriz analítica 6ta región).

Esto demuestra que el pedir materiales a los apoderados, es una buena instancia para conocerse y aumentar la participación de las y los estudiantes en las actividades que realizan las ELCI. Sin embargo, ambas ELCI lo abordan de diferentes maneras, en las que se puede evidenciar una diferencia según el tiempo en que han estado en las escuelas, ELO1 al llevar más tiempo en el establecimiento, ha demostrado que su trabajo recae en el reciclaje y



respeto a la naturaleza, de igual manera sucede con ELO2, pero al llevar menos tiempo, prefiere solicitar directamente a la escuela, para no exigir elementos a los apoderados.

Es por esto que se puede evidenciar que, pese a la participación activa de los apoderados y familias en las actividades culturales, se deben potenciar diversas instancias para mejorar la comunicación y el involucramiento, de manera estructurada y adecuada a la realidad de cada establecimiento educativo.

b. Dificultades en la participación de la familia - ELCI:

Respecto a las dificultades de participación en la familia, no se manifiestan situaciones conflictivas o complejas en este ámbito. Sin embargo, una de las entrevistadas menciona que una dificultad en la participación de familias e incluso la comunidad educativa, recae en que no todas las familias y a docentes se interiorizan en la temática intercultural. Esto lo menciona ELO1 “está tan difícil quizá concientizar también más al apoderado a... la escuela también donde se trabaja con las demás personas” (Matriz analítica 6ta región).

Esta dificultad en la participación suele presentarse en los primeros momentos de inserción por parte de las ELCI en las comunidades educativas. Sin embargo, dicho conflicto suele desaparecer con el tiempo, debido a la articulación de trabajo colaborativo entre ELCI-Educadora, la valoración de la labor por parte de los equipos directivos hacia la educación intercultural.

Tal como se mencionó anteriormente, pueden presentarse estas dificultades debido al poco tiempo del ingreso de las ELCI o que el trabajo intercultural en el establecimiento es incipiente y se comienza a articular por primera vez. Pese a esto, la participación de las familias en la experiencia de esta región es constante, si bien no es la totalidad de apoderados, quienes asisten suelen sensibilizarse en relación a las experiencias interculturales que propone/realiza la ELCI para la comunidad educativa y local que componen



el establecimiento.

c. Participación y relación de la comunidad en experiencias interculturales:

En lo que respecta a la participación de la comunidad local y familia en las actividades, por parte de ambas entrevistadas demuestran estar conformes y agradecidas por las instancias que han podido organizar y realizar en conjunto al establecimiento educativo.

Destacan por sobre todas las cosas la participación en instancias ceremoniales y otras de concientización, siendo estas el We tripantu y el programa de encuentros de dos mundos, respectivamente.

En relación al We Tripantu ELO1 menciona:

Muchas veces han participado también de... de la ceremonia y después ellos también se conmueven también, porque también yo encuentro que el ser humano también está muy escaso de espiritualidad, entonces cuando nosotros hacemos la ceremonia hay un reconocimiento de parte de ellos, de esa conexión

Esta situación evidencia que la participación de apoderados en este tipo de instancias suele ser favorable y significativa, tal como menciona ELO1, es consciente que las actuales generaciones se encuentran escasas de espiritualidad, la que según la cosmovisión mapuche, repercute en la relación que establecemos con la naturaleza, por lo que el lograr sensibilizar a la comunidad educativa sobre este tema, en instancias ceremoniales como el We Tripantu, se traduce en un avance significativo en la participación e interiorización de las familias en el proceso educativo con enfoque intercultural que entregan las ELCI a sus establecimientos educativos.



En cuanto al programa de encuentro de dos mundos, esta actividad posee un enfoque concientizador, puesto que se plantea reconocer y reivindicar las costumbres de varias culturas prehispanicas, que, si bien suelen prevalecer hasta la actualidad, se busca demostrar que muchas de estas tienen raíces milenarias que lograron trascender hasta hacerse parte de la cultura de cada país y/o territorio. Esto se refleja en que participaron estudiantes de diversas culturas, promoviendo así la participación creativa de las y los estudiantes.

En este encuentro de dos mundos, tal como menciona ELO2 “Hice una receta también del montón con la receta también del mültrün, y llevé el mültrün también para que lo viera el público como se hacía el mültrün” (Matriz analítica 6ta región). Esto evidencia que tal como lo realizó de la cultura mapuche, se encontraban diversos stands de las nacionalidades y/o culturas que hayan querido relevar al conocimiento de la comunidad local y educativa que haya decidido participar.

Todo este tipo de actividades que buscan promover la participación de las comunidades locales y familias, tienen como precursores a las ELCI de la región, donde comienzan a organizarlas desde las reuniones de apoderados, el posicionarse en instancias sociales, recibir a estudiantes, etc. Este tipo de organización por parte de las ELCI de la región hacen evidente que, al posicionarse como figuras educativas interculturales, permiten dar una potente cohesión a la comunidad local y educativa, lo que brinda aprendizajes significativos a la totalidad de participantes, cumpliendo a su vez, la histórica labor de reivindicación que promueven las ELCI de esta región.

4.2 Análisis general focus groups

4.2.1 ROL ELCI:

En cuanto a su rol, todos los Educadores de Lengua y Cultura Indígena se ven a sí



mismos como reivindicadores de su lengua y cultura. Esto se puede contrastar con lo que expresa un ELCI de la Cuarta Región:

para mí la función que tenemos nosotros como educadores tradicionales, siento que es una cosecha que se hace, porque de hace muchos tiempos nuestros pueblos originarios han sido invisibilizados por sus derechos y aún se continúa en esa lucha, pero ha sido un gran avance el poder tener esta función de cómo educadores tradicionales en los jardines infantiles, muy importante, porque nosotros somos la base para que los niños y las niñas puedan construir sus saberes de sus ancestros, de sus abuelos, de sus abuelas, quizás sentirse orgullosos del lugar de dónde vienen, territorio, de sus patrimonios, sentirse orgullosos de sus abuelos, de sus relatos, sentir el amor por la tierra (ELC4)

Lo anterior refleja cómo los ELCIS esperan traspasar sus saberes ancestrales, así como herramientas y conocimientos útiles para los estudiantes y comunidad educativa en general, para que estos puedan utilizarlos en el futuro. De esta manera, se generan aprendizajes significativos y útiles. Esta visión general que tienen los ELCI se asocia con lo mencionado por Ibáñez y Druker (2018), quienes destacan que los educadores son conscientes de su papel como transmisores de saberes y reconocen la relevancia de que estos sean útiles dentro de la cultura dominante que a menudo entra en conflicto con su labor.

Para desarrollar estos conocimientos, los ELCI principalmente imparten lo que han aprendido dentro de sus culturas y familias en los estudiantes, a través de prácticas como cocinar, cosechar, sembrar, y respetar a la madre tierra y la Pachamama. Además, utilizan el canto para enseñar la lengua y su significado. A través de estas prácticas propias de sus culturas, esperan entregar una significación real y de sentido. Beltrán Véliz & Pérez Morales (2018) mencionan que es necesario emplear metodologías de enseñanza propias de la cultura mapuche, con el fin de dar sentido a la enseñanza y, en consecuencia, favorecer la



adquisición de aprendizajes significativos. Esto coincide rotundamente con la perspectiva y las metodologías que implementan los ELCI para reivindicar y dar significación a su cultura tal y como lo conciben.

Una de las educadoras de la Quinta Región nombra que el material más útil para desarrollar el pensamiento crítico y aprendizajes significativos son los EPEW, los que cuentan historias reales de animales. Esto permite a los niños reflexionar y extrapolar sus conocimientos a experiencias previas o personales de su día a día. Implementar metodologías y estrategias basadas en la propia cultura Mapuche, Quechua, Aymara o entre las tantas otras culturas ancestrales otorga sentido a la enseñanza y en consecuencia favorece la adquisición de aprendizajes significativos para el futuro de los estudiantes (Beltrán Véliz & Pérez Morales, 2018)

Por otra parte, para entregar estos conocimientos y metodologías de enseñanza, las y los ELCI de la Cuarta y Quinta Región, reconocen que es de suma importancia la autoeducación para mejorar su labor, entendiéndose dicho concepto, según Achón, Ramos, & Pérez (2006) como:

Un proceso intencional del sujeto, dirigido al autoperfeccionamiento, a la estructuración y reestructuración de la realidad personal y de la representación que la persona tiene sobre sí misma.

(...) la autoeducación se presenta ontogenéticamente como un proceso más tardío que la educación, en tanto presupone ciertos niveles de madurez y desarrollo de la personalidad. (p.5)

Comprendiendo lo anterior, mientras los ELCI más investiguen, estudien y se auto eduquen para entregar mejores conocimiento en sus prácticas pedagógicas, relacionan de mejor manera la cultura ancestral con la cultura subyacente, hará más sentido para los estudiantes, familias y educadoras la implementación de sus prácticas y la importancia de su



labor. La autoeducación les permite educarse y educar a toda la comunidad, además mejorar sus planificaciones, relaciones y prácticas en el aula.

En otro extremo, los ELCI enfrentan como principal dificultad en su rol, la discriminación hacia la cultura y su identidad, que se manifiesta a través del negacionismo, el desconocimiento la poca relación con la cultura indígena. También destaca el poco reconocimiento reciben en libros e historias. Además, la era tecnológica ha obligado a los ELCI a adaptarse y generar nuevas estrategias para transmitir sus conocimientos ancestrales.

4.2.2 Co docencia y directivos

En general, se puede vislumbrar una buena aceptación por parte de los y las ELCI hacia el trabajo colaborativo y la co docencia. Esta última es percibida como una práctica necesaria y fundamental para el desarrollo de la cultura en la comunidad. Según Molina y Sepúlveda (2019), quienes participan en el ejercicio de la Co docencia "están en igualdad de condiciones, es decir la interdependencia de conocimientos y habilidades supone que no hay un único experto al cual seguir, sino que todos quienes se encuentran en el grupo de trabajo deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto."

Estas prácticas se desarrollan principalmente, a través de planificaciones, reuniones y actividades que, en algunos casos, tienen una frecuencia semestrales o trimestrales. Este modelo de trabajo fomenta el desarrollo de la comunidad y, particularmente el de las educadoras y sus prácticas pedagógicas, así como nombra ELO2:

Yo participo del Consejo de Profesores también, entonces yo eh... porque acá es trimestre entonces, cada tres meses yo también participo, tengo que mostrar mi video... de mi trabajo de lo que yo planifiqué, y de lo bueno y lo malo que encuentro como yo puedo superar o como el colegio también puede superar hacia lo que yo voy enseñando

Lo anterior demuestra que estas reuniones permiten reflexionar y compartir ideas en



son de mejorar las prácticas profesionales implementadas en el aula. Además, facilitan la identificación de desafíos, así como el fortalecimiento de habilidades y oportunidades que permitan abordar las necesidades propias de la implementación de la educación intercultural.

Este trabajo de reflexión y el intercambio de ideas se realizan con el fin de alcanzar un objetivo común: generar un cambio en la cultura hegemónica impuesta en los jardines infantiles, En este sentido se nombra que:

Una organización educativa requiere de un cambio en la cultura del trabajo colaborativo para promover mejoras sostenibles en los aprendizajes de los estudiantes y conjuntamente facilitar el desarrollo profesional de los docentes". (López y Sepúlveda, 2019)

Esto reafirma la importancia y necesidad de implementar transformaciones que fomenten aprendizajes reales y dinámicos, facilitando la creación de estrategias colectivas que contribuyan a colaborar, planificar y reflexionar críticamente sobre las prácticas y redes de apoyo que se le entregan tanto a ELCI como educadoras. Estas acciones buscan fortalecer la implementación de la educación intercultural y reivindicar la lengua y culturas ancestrales.

Basado en Molina y López (2019), todo docente que se permita trabajar colaborativamente experimentará constantemente la magia de la conexión con nuevos saberes, lo cual repercutirá de manera beneficiosa tanto a los educadores como a la comunidad. La co docencia, en este contexto, se revela como un esfuerzo colectivo que requiere un trabajo articulado y en conjunto, en el que todo el cuerpo docente aporte sus habilidades, conocimientos y crecimiento para favorecer el aprendizaje de todos.

Sin embargo, las ELCI se enfrentan diversas dificultades en la co docencia cuando recién llegan a los jardines infantiles. En primer lugar, se identifican relaciones y acercamientos un poco complejos en la relación entre las ELCI y educadoras. Como lo nombra ELC1



Lo que yo comentaba la tía no lo entendía, yo creo que eso no lo entendía, no es que no haya tenido una mala onda sino como que no comprendía, yo creo que todavía no entiende todavía el tema, porque ella viene de una... es más... es más antigua por decirlo (entre risas), es más... tiene otro concepto, de hecho, ella trabajaba en la escuela.

Este poco entendimiento por parte de las educadoras se atribuye principalmente a la falta de conocimiento e información sobre las culturas indígenas y el rol de los ELCI. Esto se confirma con los relatos de los profesores que llevan a cabo asignaturas tradicionales, quienes señalan que “no se visualiza la aplicación de formas de enseñanza de la cultura mapuche porque los profesores las desconocen” (Beltrán Véliz & Pérez Morales, 2018). Esto evidencia que las adaptaciones curriculares del PEIB no logran ser verdaderamente inclusivas.

De este modo, se distingue que tanto ELCIs como educadoras no tienen directrices claras de cómo compartir su rol. Esta dificultad inicial genera en primera instancia relaciones de tensión, donde la comunicación y la organización entre ambas partes juega un rol fundamental. Empero, al tratarse de los primeros acercamientos, se evidencia que el trabajo colaborativo aún no se maneja plenamente, pero es una necesidad urgente en la relación de co docencia.

No obstante, con el transcurso del tiempo, y a medida que las educadoras y ELCI se relacionan y comparten sus prácticas culturales, se observa una mejora significativa en las relaciones y planificación en conjunto. Esto queda afirmado y como una visión común por los testimonios de todos y todas las entrevistadas, quienes afirman que las dinámicas colaborativas y la relación entre equipos se fortalecen progresivamente al pasar del tiempo. Tal como lo afirma el testimonio de ELC2:

Me costó, pero al final nos acostumbramos con las tías, llegamos a tener harta confianza y después ya las tías como que se empaparon en la cultura, y ya como que ellas ya decían “ya y este mes que viene, y este mes de agosto ¿qué



vamos a hacer?, noviembre ¿qué vamos a hacer esto?, esto”, entonces se notaba el entusiasmo, que ellos querían trabajo.

Por otro lado, Las ELCI también se enfrentan a dificultades en sus primeras acciones o prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, ya que las ELCI realizan principalmente la educación constructivista y en los jardines se suelen llevar a cabo prácticas más conductistas, basándonos en la mirada del constructivismo de Piaget, se entiende que los ELCI ven el aprendizaje como “una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa.” (Zambrano et al. 2016). Lo que quiere decir que bajo este enfoque los ELCI toman en cuenta que es el estudiante quien construye sus aprendizajes de manera activa, siendo el protagonista de este proceso, tomando en cuenta sus experiencias previas para ir las complementando y reformulando en el camino a través de la manipulación de las nuevas experiencias por crear. Mientras su rol es de guiar y apoyar al estudiante en las instancias culturales, para generar instancias gatillantes y significativas para su aprendizaje tomando en cuenta sus aprendizajes previos e historia ancestral.

Según afirma Beltrán Véliz & Pérez Morales (2018) en la mayoría de las clases se evidencia una enseñanza monocultural centrada en el conductismo. Esto también se refleja en la gran mayoría de las salas de clases de Chile, por lo que no es de llamar la atención que sea así mismo en los jardines infantiles donde generalmente las técnicas en párvulos esperan que los estudiantes repliquen los conocimientos entregados, manteniéndose en silencio y sentados mientras estos se entregan observen en silencio y sentados mientras aprenden, Esta metodología no contrasta con la metodología de las ELCI, quienes suelen transmitir y enseñar sus prácticas ancestrales de acuerdo con lo que le han enseñado en su cultura. Estas prácticas incluyen actividades como manipular alimentos, trabajar la tierra, las semillas o modelar la greda, entre otras. Este enfoque constructivista es respaldado por lo expresado por una ELCI de la quinta región durante las entrevistas, quien señaló: “Las técnicas de repente ellas son muy así que las niñas tienen que estar así es que a 1 no le enseñaron yo hice tal cual hizo mi mamá conmigo” (ELV1).



Por último, la ELCI de la cuarta región manifiesta que no todas las educadoras que se encuentran presentes en las aulas prestan ayuda en las actividades planificadas. Sin embargo, para ellos, que los apoyen cantando o ayudando en alguna actividad es suficiente, ya que saben que la pronunciación del Quechua, por ejemplo, es difícil. Lo que se refuerza con su comentario:

No todas tampoco te ayudan pero al cien por ciento pero que estén contigo que te apoyen o que hagan cantar a los niños igual las canciones, por ejemplo, en quechua es un poquito difícil la pronunciación, entonces también esa parte es practicar con las tías (ELC2).

En cuanto a los directivos, la gran mayoría de los ELCI valoran la comunicación, colaboración y espacios físicos que se entregan por parte de los directivos. Sin embargo, les gustaría que participen más y se involucren en las prácticas que implementan tanto con los niños como con las familias, “Se puede apreciar una falta de liderazgo escolar por parte de los directivos, ya que se observa falta de organización y creación de equipos de trabajo para desarrollar actividades colaborativas” (Beltrán Véliz & Pérez Morales, 2018). lo anterior demuestra que pese a que se intentan integrar a las prácticas no son del todo significativas para los ELCI, puesto que como lo demuestra la ELV3:

He tenido más apoyo de las educadoras que de la directora, aunque la directora dice que no, que ella quiere el jardín intercultural y todo, pero es como que mientras ella no se tenga que... tírame las cascaritas de huevo acá, para mi huerta... mientras ella no se tenga que involucrar esta como super bien (ELV3)

Se puede decir que los directivos consideran suficiente su participación solo con su presencia, manteniéndose al margen de las actividades, mientras hagan un acto de presencia, toman por suficiente el desarrollo de la educación intercultural en el jardín.

Por su parte, las ELCI de la cuarta y la quinta región destacan la diferencia entre los



jardines infantiles con un enfoque intercultural consolidado y aquellos que no lo tienen o están recién implementando. Como nombra ELC2:

A diferencia de otros jardines que también me ha tocado trabajar que generalmente no eran interculturales sino que eran unos jardines que querían un ELCI, y claro, ahí ha sido un poquito más difícil porque cuando yo me presenté me llevó la señorita Valentina al Puglia, la directora me dijo, ¿y qué vamos a hacer ahora? como que es... claro “él va a enseñar interculturalidad y se regresó” (entre risas) “ahí está el ELCI y vamos” (entre risas), y ahí dije “Ave María Purísima, ¿qué hago acá?”.

Lo anterior evidencia que, en los jardines infantiles que no cuentan con una cultura intercultural o que recién han incorporado este enfoque, el peso de la educación intercultural recae casi exclusivamente en los ELCI. Aquello los enfrenta a desafíos como presentarse solos ante la comunidad educativa, carecer de herramientas adecuadas para llevar a cabo actividades, y lidiar con la falta de experiencia o apoyo. Estas dificultades se vinculan, en gran medida, al poco conocimiento previo que se nombra anteriormente por parte de las educadoras sobre el rol de los ELCI, lo que demuestra que los ELCI al comenzar su carrera como educadores de lengua y cultura no están completamente preparados y capacitados para iniciar su labor.

Por esta razón, es importante desarrollar más políticas públicas e invertir en recursos para fortalecer el rol de los ELCI. Así mismo, es necesario capacitar a las educadoras en esta área. Como hemos señalado anteriormente en nuestro estudio y citando a Verdugo (2009) es importante invertir en el capital humano y cultural para mejorar la calidad de nuestro futuro educativo y social.

4.2.3 Familia y comunidad:

Por otra parte, los ELCI expresan que se sienten conformes con la participación que



hay de los apoderados aunque esta sea baja, pero que con los que participan se sienten conformes, ya que participan por iniciativa propia y son de gran ayuda en su labor, como alude la ELV1: “para que le voy a decir que llegan todos si no llegan todos, pero llegan cinco o seis, que cinco o seis lleguen por iniciativa propia.”, como también reafirma ELC1 “hay gente que es como comprometida y con 2 o 3 mamás que tenga y que son así más pachamámica por decirlo (entre risas), funciona bien, tú podí hacer estas cosas.”

Lo anterior revela que, aunque las familias están dispuestas a colaborar con los ELCI, especialmente cuando se les solicita material, “resulta decisivo facilitar y promover las condiciones necesarias y más óptimas para fomentar aún más la participación efectiva de las familias” (Olivencia, 2011, p.122). Es por ello que, las ELCI han implementado distintas estrategias para acercar la cultura a los apoderados, por ejemplo, con reuniones, afiches, uso de TICs, WhatsApp, videos, talleres, entre otros. Sin embargo, deben reflexionar y evaluar constantemente cómo lograr que las familias se incorporen, ya que esto representa un desafío importante para insertar a la familia en sus actividades.

Beltrán Véliz & Pérez Morales (2018) señalan que “La escasa incorporación de conocimientos culturales que están arraigados en el medio familiar, obstaculiza la formación de los jóvenes mapuches y por tanto su identidad se ve afectada.” Esta situación se refleja claramente con las percepciones y experiencias de las ELCI en el aula, puesto que a medida que disminuye o no hay participación de las familias en el establecimiento y en las actividades educativas interculturales, las familias reciben menos formación cultural, lo que, a su vez, impacta negativamente en los estudiantes. Si no se fomenta la participación y la interculturalidad a través de un trabajo colaborativo, tanto con las familias como en el jardín con los ELCI, se verá afectado el desarrollo de una verdadera y auténtica identidad intercultural en los futuros de los niños y niñas.

Específicamente una ELCI de la sexta región expone que, aunque las familias están dispuestas a colaborar cuando estas estrategias son implementadas, a menudo las vías de comunicación y colaboración son poco claras. Esto se debe a la falta de estructuras organizativas y mejores vías de comunicación para coordinar aspectos como la solicitud de materiales, asistencia o participación de las familias. Está ELCI nombra que, en muchas ocasiones, se les informa a las educadoras sobre los materiales que deben llevar para la



realización de las actividades, pero acontecen dificultades debido a cruces de información entre apoderados, técnicos de párvulo y educadoras. Por lo que, resulta crucial fortalecer las vías de comunicación y fomentar una relación más fluida entre las familia y los ELCI en son de mejorar las instancia interculturales.

Por lo que se refiere al reconocimiento de las ELCI por parte de las familias, se observa que principalmente se debe a los comentarios que los estudiantes comparten con sus familias. En segundo plano, también se deriva de las actividades que van implementando las ELCI, como recibir o despedir a los estudiantes a la puerta, realizar talleres o actividades como el reciclaje, el Melifolilkupan o la construcción de material para los niños. Este reconocimiento se va conformando progresivamente, ya que, mientras más relación exista entre apoderados y ELCI, mayor será el interés y la participación de las familias. Es por ello que, es relevante que se le proporcionen las herramientas y recursos necesarios a los ELCI para que puedan implementar actividades que puedan incluir aún más a las familias y en general a la comunidad educativa, puesto que mientras mayor sea el involucramiento fomenta más empatía y confianza, creando una convivencia democrática y participativa que promueva diálogos activos y el desarrollo de espacios para la reivindicación cultural.

Lo anterior que se refiere a que se deben entregar más herramientas y recurso a los ELCI, se reafirma con lo que manifiesta una de las ELCI de la quinta región, quien nombra que no hay apoyo económico por parte de directivos para costear los talleres o actividades que implementan, por lo que la gran mayoría de los ELCI menciona en las entrevistas que para realizar sus actividades reciclan o piden ayuda a los apoderados para recolectar material reciclado o nuevo material para sus actividades.

Por otro lado, se presenta la dificultad del negacionismo por parte de los apoderados, además de la escasa participación y relación con las culturas ancestrales, hay apoderados, que niegan su descendencia mapuche, a pesar de que esto resulta evidente, primero porque la historia indica que particularmente en Chile las culturas ancestrales son nuestra descendencia de hace miles de años atrás, además por sus prácticas diarias, así como por sus rasgos faciales o físicos. El educador ELCI ha observado que, en la región de Coquimbo, el negacionismo de su cultura es bastante común, por lo que uno de sus objetivos en las prácticas educativas es que las familias y la comunidad en general reconozcan y valoren su



cultura.

La siguiente cita refleja tanto su posición como la de las familias ante esta negación cultural.

En esta zona hubo tanto el tema de que la gente le metieron el... negacionismo... de su propia cultura a fuego así entonces la gente no rehúye y no nos asume que son indígenas a pesar de que pueden tener la cara cuando uno se mira en el espejo y se ve que uno tiene el moreno, tiene el pelo chusito, los ojos medio achinaito, usted no nada europeo, usted tiene un gen indio ahí aunque usted no lo quiera reconocer, y si empezamos a buscar las prácticas, usted tiene prácticas indígenas y eso es lo importante del tema, y ahí donde uno tiene que tratar de vincularlo (ELC1)

Por último, en lo que respecta a la comunidad educativa, aunque la participación es baja, esta existe. La actividad con mayor participación de la comunidad es el Wetripantu (año nuevo mapuche). Sin embargo, los ELCI, para incluir a la comunidad, como se nombra anteriormente, están constantemente realizando actividades que promueven su saber y su cultura, como la elaboración de telares, cosechas y materiales. Estas actividades buscan fortalecer las relaciones con las familias y la comunidad escolar en general.

A medida que pasa el tiempo y la comunidad se familiariza con estas actividades y sus resultados, la participación de la comunidad va aumentando. Por esta razón, los ELCI consideran importante mostrar los resultados de sus actividades a la comunidad, ya que esto contribuye a generar un mayor interés en sus labores y mejora la participación.



4.2.4 Análisis respuestas ELCI según la matriz de teoría vigente

Región	Código ELCI	Respuesta focus group	Perspectiva intercultural en que se sitúa
Cuarta	ELC1	“(…) tratar de reivindicar esa educación eh... propia, la la la educación propia de los niños en este caso, que... tratar de relevarla y tratar de que se sientan ellos a través de de esa práctica que ellos se sientan, se auto quieran, al final de eso se trata, de que no sientan que lo que viene de fuera es más importante que lo que tienen dentro ellos, dentro de su familia, el conocimiento que ellos tienen más que nada, yo lo veo por ese lado mi pega.”	La respuesta de ELC1 demuestra que uno de sus intereses principales es el recoger los saberes ancestrales que se encuentran presentes en diversas familias, pero que la cultura hegemónica ha invisibilizado y privado de su reconocimiento a los pueblos originarios que los transmitieron de generación en generación por la vía oral. Este escaso reconocimiento a la información transmitida de forma oral se ve potenciado por la necesidad de justificar toda información mediante experimentación (científica) y el plasmar sus resultados en papel, el que según su origen posee más o menos valor. Por ende, ELC1 hace mención a la educación propia y constante para perfeccionar sus intervenciones en aula, esto le permite abolir la desvalorización impuesta los saberes ancestrales por parte de las aún vigentes estructuras coloniales en la sociedad. De esta manera, desde su rol educativo ELC1 busca transformar las dinámicas relacionales entre culturas ancestrales y el Estado-nación, fortaleciendo así la identidad de dichas culturas ancestrales, por lo que sus afirmaciones se encuentran ligadas a la interculturalidad crítica .
	ELC2	“(…)me dijo, tú tienes que hacerte conocer a la familia, tienes que relacionarte con la familia, tienes que explicarle qué haces acá en el jardín, qué días vienes, qué trabajo vas a hacer con los niños, y yo decía “¿y cómo voy a...? ¿citarán una reunión o algo	La respuesta de ELC2 hace alusión a las acciones necesarias para desempeñar su rol como ELCI en su establecimiento, haciendo énfasis en la relación de él/la ELCI con la comunidad, sea local o educativa. Esto demuestra que sus afirmaciones se encuentran alineadas con un enfoque de interculturalidad funcional , puesto que al ejercer



	así?”, y me dijo, “no, tú vas a recibir a los niños con una educadora”, entonces yo salía con la tía(...)”	su rol, dentro de sus limitantes impuestas por la escuela, se transforma en un espacio en que la cultura dominada se vuelve funcional al desarrollo de la sociedad actual, si bien se brinda el espacio de realización de estas experiencias interculturales, estas son realizadas con finalidad de insertar estos saberes a la sociedad actual regida por una cultura hegemónica. Considerando esto, no es la cultura hegemónica la que se ve desafiada a incluir esta cultura ancestral, sino que se acogen ciertos elementos para hacerla funcional a los intereses del Estado-nación.
ELC3	“entonces a la tía le digo “por favor la entrega a la hora que entrega a la guagua, la entrega a la familia”, entonces la tía la hace presente, quedese el trabajo que hicieron los niños, entonces la familia se va contento con el trabajo que hicieron así, igualmente queda hecho el trabajo de cosecha de ehh... espinaca... lo mismo, y creo que en esa parte ya la familia ayuda bastante.”	La respuesta de ELC3 evidencia que centra sus intervenciones en fortalecer la relación entre las y los niños, las familias y la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos distinguir que al vincular la práctica de la cosecha por parte de las y los niños, se refuerza al entregar sus resultados a las familias para que puedan evidenciar el proceso que han atravesado las y los niños al momento de desarrollar las experiencias interculturales. De esta manera, el enfoque que sustenta estas afirmaciones se encuentra alineado con una interculturalidad relacional , ya que no se evidencia un cuestionamiento explícito de las estructuras educativas y/o sociales que limitan este tipo de enseñanza, sino que inserta elementos culturales en sus experiencias, pero no aboga por modificar y/o dinamizar el reconocimiento de estos conflictos
ELC4	“Para mí la función que tenemos nosotros como educadores tradicionales, siento que es una cosecha que se hace, porque de hace muchos tiempos nuestros pueblos originarios han sido invisibilizados por sus derechos y aún se continúa en esa lucha, pero ha sido un gran avance el poder tener esta función de cómo educadores tradicionales	La respuesta de ELC4 deja claro que los saberes que entrega a las nuevas generaciones son emanados desde su cultura ancestral, por lo que acoge el espacio educativo como un espacio de fortalecimiento para los saberes que los abuelos y otras generaciones anteriores han desarrollado y utilizado a su favor, lo que busca sea un motivo de orgullo para estas generaciones y permite que no sean olvidados.



		en los jardines infantiles, muy importante, porque nosotros somos la base para que los niños y las niñas puedan construir sus saberes de sus ancestros, de sus abuelos, de sus abuelas, quizás sentirse orgullosos del lugar de dónde vienen, territorio, de sus patrimonios, sentirse orgullosos de sus abuelos, de sus relatos, sentir el amor por la tierra”	De esta manera, el enfoque que sustenta estas afirmaciones es de tipo crítico , ya que aboga por la recuperación de derechos por parte de la población indígena, aboliendo (dentro de sus posibilidades) la invisibilización histórica por parte del Estado-nación hacia las culturas ancestrales, atribuyendo al proceso educativo un espacio de resistencia para estos saberes.
Quinta	ELV1	“mi abuela (...) decía de 105 años, me decía “ojalá que algún día tú pueda hacer algo” porque yo siempre andaba detrás de ella, ojalá que algún día los huincas, me decía, deberían saber esto porque llegan y pasan a buscar lahuen y pasan a buscar canelo, cosas así. Entonces yo decía, “¿Cuándo va a ser eso? ¿Cuándo voy a tener una oportunidad yo de enseñar? ¿Cuándo voy a ser yo?” Entonces ya, eso es cuándo, cuándo y sin pensarlo, llegó, llegó y de repente yo me doy cuenta, digo, miren lo que estoy ahora, le enseñé a mi nieta, le enseñé a mis hijos, le enseñé a los amigos de mis hijos y estoy en un jardín, ¿cuándo había pensado yo hacer eso?, nunca pensé.	La respuesta entregada por ELV1 posee una evidente crítica hacia la apropiación de saberes ancestrales por parte de la sociedad dominante. Esto suele ser un conflicto para estas culturas, ya que no se reconocen sus conocimientos previos a la colonización y el cómo se atribuyen los descubrimientos a la ciencia, mientras que quienes llegaron a estas conclusiones y las transmitieron de generación en generación de forma oral y sin otro interés más que el de preservar el bienestar de su pueblo. De esta manera, el rol educativo ejercido por ELV1 presenta una lucha constante por el debido reconocimiento hacia los saberes ancestrales que persisten hasta el día de hoy, camuflados como “avances científicos” cuando fue elaborado en una fuerte conexión entre ser humano y naturaleza hace cientos de años atrás. Esta lucha por reconocimiento y justicia hacia las culturas ancestrales, permiten reconocer en su enfoque la presencia de una interculturalidad crítica , dispuesta a desafiar las dinámicas y relaciones de poder impuestas por la cultura dominante.
	ELV2	“(…)de los papay y los chachay y las comunidades que exigieron que hubieran educadores Mapuche, de pueblo en las escuelas po’, entonces, yo no participé de esa lucha pero ahora se logró y soy parte de las educadoras y es una responsabilidad, creo yo	La respuesta de ELV2 es una demostración empírica de cómo se han gestado y perdurado, de manera histórica, los conflictos étnicos y culturales entre el Estado-nación y las culturas ancestrales. Se evidencia una lucha de tipo comunitaria y de carácter histórico, para la inserción de hablantes vernáculos de dichas culturas en el



	<p>el llevarlo a cabo, una responsabilidad de poder enseñar de mejor manera a los pichiqueches, a los pichidomos, los pechiwentru, todo lo de la cultura, todo, porque un derecho igual de ellos es aprenderlo, un derecho de ellos es aprenderlo y también para, yo creo que pa' poder sensibilizar, igual que estamos acá presentes, estamos vivos y que somos parte también de lo que se llama Chile po', si estamos de antes."</p>	<p>sistema educativo, sin embargo, sigue siendo una demanda actual, de la que se espera sea gestionada y asesorada por estas culturas ancestrales. Este objetivo posee como finalidad el transformar de manera estructural el modelo educativo actual y su relación con estas culturas, además de significar un avance cuantioso (de realizarse) en la conquista de derechos y en la consecución de su legítimo derecho a la autonomía. De esta manera, la respuesta entregada por ELV2 se encuentra alineada con un enfoque crítico, donde se cuestiona las dinámicas de poder y cómo estas pueden ser abolidas mediante el proceso educativo.</p>
ELV3	<p>"Porque los niños, por ejemplo, a veces me dicen "en tu país", no le digo yo "mi pueblo vive también en Chile, pero nosotros estábamos aquí antes que llegaran los españoles", de que no nos olviden, no se olvide que antes de todos los inmigrantes estábamos nosotros acá y fueron nuestros pueblos los que crearon, o sea, los que no crearon, los que poblaron esta hermosa, larga y angosta faja de tierra, con cultu... la llenaron de cultura, de tradiciones, lenguas distintas, pero a la vez tan parecidas, porque tenemos costumbres parecidas."</p>	<p>La respuesta entregada por ELV3 presenta un evidente cuestionamiento hacia las dinámicas de poder presentes en el territorio nacional, debido a que desde el Estado-nación, tal como se ha mencionado a lo largo de este estudio, se excluye de la toma de decisiones y participación a las culturas ancestrales. Estas últimas suelen ser reconocidas para fines prácticamente folclóricos, dándolas a conocer como si fuesen algo perteneciente al pasado o externo a la realidad del país. De esta manera, se evidencia en su discurso una narrativa decolonial, dando a conocer que fueron los colonos quienes llegaron a usurpar el territorio, siendo que durante siglos, estas culturas ancestrales habitaron este espacio geográfico, relacionándose entre sí y posteriormente participaron de este proceso de mestizaje que dió paso a lo que hoy en día conocemos como Chile. De esta manera, la respuesta entregada por ELV3 posee un fuerte componente crítico, que apela por una corrección histórica sobre lo que se refiere a cómo se da a conocer la historia de las culturas ancestrales a las y los estudiantes.</p>
ELO1	<p>"entonces dicen si, muchas veces han participado también de... de la ceremonia y después ellos</p>	<p>La respuesta entregada por ELO1 es una muestra clara de las diferencias culturales que se encuentran entre una cultura</p>



Sexta		también se conmueven también, porque también yo encuentro que el ser humano también está muy escaso de espiritualidad, entonces cuando nosotros hacemos la ceremonia hay un reconocimiento de parte de ellos, de esa conexión le digo yo, no necesitamos un lugar específico para estar en la conexión sino que la naturaleza en cualquier minuto uno hace su espiritualidad entonces “tía tiene razón”, así que, eso”	dominada (mapuche) y una hegemónica. En este caso, se hace una afirmación que respecta a la espiritualidad con la que se desarrolla nuestra sociedad actual, donde se ha perdido una “conexión” con la naturaleza. ELO1 menciona que no se necesita un espacio específico para vivir la espiritualidad, a diferencia de las creencias actuales donde se recurre a templos, iglesias o diversas construcciones en las que se espera promover la espiritualidad. De esta manera, existe un fuerte componente crítico en sus declaraciones, ya que pretende desafiar la creencia de que son necesarios espacios físicos para crear espiritualidad, ya que luego de realizar diversas ceremonias ancestrales, las personas asistentes reconocen que dicha conexión hacia la naturaleza favorece la potenciación de esta espiritualidad.
	ELO2	“Eh... bueno yo le doy muchas gracias a mi cultura, a mi cultura primero, de todos los oficios, todos los oficios pasan por los niños, eh... no sé po’, de alimentación que conozcan cómo preparar la sopaipilla, eh... cómo pelar el huevo, el kuram, todo eso pasa por los niños, así que hay una semana completa que hablamos de artesanía, no de manualidades, artesanía le digo yo, eh... acá tene... la madera también, pequeño artesano también trabaja mucho la madera, con piedras, eh... con todo lo que sea el cuerpo del árbol, todo sirve, entonces así los niños también le dan la importancia, no necesitan comprar cosas, sino que esta... la naturaleza entrega todo, para que ellos le den valor a la... a la tierra”	La presente respuesta por parte ELO2 hace mención al cómo las y los estudiantes conocen elementos ligados a oficios tradicionales de su cultura ancestral, haciendo mención a la elaboración de alimentos y el traspaso de oficios de artesanos/as hacia las nuevas generaciones, no se mencionan como manualidades, ya que son objetos que pueden producirse y ser útiles a la comunidad, por lo que se circunscriben dichas prácticas a la transmisión de oficios. Esto permite fomentar el aprendizaje de estos oficios, la transmisión de estos saberes ancestrales y fortalecer el legado cultural que entrega esta cultura a la sociedad. De esta manera, podemos identificar que está perspectiva de interculturalidad evidenciada es de tipo funcional , ya que se prepara a las y los estudiantes a realizar oficios de esta cultura ancestral, lo que no demuestra una intención de cuestionar las estructuras de poder, sino que inserta a la cultura ancestral a los dominios de la cultura dominante.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje



Conclusiones

La educación intercultural es una modalidad educativa que se imparte bajo el alero de instituciones como MINEDUC, CONADI y JUNJI. Teniendo esto en consideración, es que en los niveles respectivos a la educación Parvularia, como se demostró a lo largo de este estudio, se presenta la figura de Educador de Lengua y Cultura indígena, cuya finalidad, en palabras propias de los/as entrevistados/as, es la de acercar a las nuevas generaciones, los conocimientos ancestrales propios de sus culturas, mediante la utilización de su lengua vernácula, como de las experiencias interculturales que la figura de ELCI realiza a las y los estudiantes de los establecimientos educativos en los que se encuentran insertos/as.

De esta manera, en concordancia con las preguntas de investigación y los objetivos de investigación propuestos en el primer capítulo de este estudio, en este apartado se darán a conocer los resultados obtenidos del análisis de los focus groups realizados en la cuarta, quinta y sexta región, siendo estas, Coquimbo, Valparaíso y O'higgins respectivamente.

Para organizar de manera adecuada la siguiente información, se expondrán las respuestas a las preguntas de investigación, en base a las respuestas de las y los ELCI entrevistados en este estudio. Posteriormente, se establecen 3 categorías de análisis que emanan de los 3 objetivos específicos, basándose en la información recopilada en los ya mencionados focus groups.

La primera pregunta de investigación es ¿Cuáles son las concepciones de los/as ELCI sobre la educación intercultural que ejercen en jardines focalizados CONADI de la macrozona central?

Sustentado las respuestas obtenidas por parte de las y los ELCI participantes de los focus group, podemos mencionar que conciben su labor como un proceso de reivindicación de elementos de lengua y cultura. Consideran que su labor responde a un proceso educativo integral que tiene como finalidad establecer conexiones entre su identidad cultural y el aprendizaje por parte de las y los estudiantes que reciben estas enseñanzas.

Dentro de los aprendizajes entregados al estudiantado, sumado los elementos de



lengua y cultura, se presenta una cosmovisión perteneciente dichas culturas, donde prima el potenciar una relación armónica entre el ser humano y naturaleza. Esta idea, presente en los y las ELCI de las tres regiones, puede asociarse al concepto de *sumak kawsay* presentado por Barahona & Añazco (2020) el cual aboga por brindar respeto y validación al proceso de autodeterminación de los pueblos ancestrales presentes en los territorios en que estos han habitado por cientos en incluso miles de años. Este respeto a la autodeterminación de los pueblos ancestrales, es un elemento que en nuestro país se invalidó durante el proceso de pacificación de la Araucanía, situación que ha derivado en una marginalización de lenguas y culturas ancestrales, por lo que el concebir su actuar como reivindicadores de sus lenguas vernáculas, es un hecho empírico, que se puede reconocer en las enseñanzas que han entregado estas figuras educativas en sus respectivos establecimientos educativos.

Las y los ELCI entrevistados dan a entender que su rol educativo implica una transmisión activa de conocimientos hacia sus estudiantes, lo que tiene como objetivo establecer una conexión entre los estudiantes y su territorio, dándoles a conocer sus tradiciones y características mediante las experiencias interculturales. Dichas experiencias son realizadas con variados elementos, propios o distintivos de sus culturas, que suelen ser similares en las tres culturas consultadas en este estudio. Estas pueden ser, plantas medicinales, animales y prácticas tradicionales de su cultura, en las que se fomenta el respeto por la tierra (Pachamama/Ñuke Mapu). Esta búsqueda por establecer una conexión con la naturaleza tiene sustento en brindar un desarrollo integral a las futuras generaciones, para recuperar esta relación armónica con el entorno.

En relación a la segunda pregunta de investigación ¿Cuál es el enfoque presente en las concepciones sobre educación intercultural de las y los ELCI que ejercen en jardines infantiles focalizados por CONADI en la macrozona central?

Se puede evidenciar que el enfoque presente en las concepciones de las y los ELCI en relación a la educación intercultural es de tipo holístico e integrador. Se destaca una fuerte valoración a los procesos de co docencia, que pueden ser un gran aporte a la realización exitosa de las variadas experiencias interculturales. Esta valoración positiva a un ambiente de trabajo colaborativo ha sido producto de varios años de autoformación y la creación de espacios en los que puedan participar activamente, ya sea en las *kawe* o consejos de



profesores, donde la participación de docentes es fundamental, a su vez, la participación activa de equipos directivos es un elemento igualmente trascendental, ya que un compromiso real y efectivo con las experiencias interculturales (por parte de los directivos) facilita de gran manera un ambiente de aprendizaje significativo para las y los estudiantes.

Estas respuestas emanadas de las y los ELCI evidencian que su labor es un papel crucial para la educación intercultural, actuando como mediadores entre su cultura ancestral y un modelo educativo que en ocasiones invalida estas prácticas y metodologías al no alinearse con la cultura dominante. Por ende, es necesario reconocer y apoyar la labor educativa que las y los ELCI realizan en sus contextos educativos, se recomienda fomentar espacios de diálogo en donde se puedan reunir los actores educativos, colaborando y aprendiendo, de manera constante y sostenida en el tiempo, sobre la cultura y lengua que la figura de ELCI entrega mediante las experiencias interculturales a sus estudiantes. Dichos espacios y compromiso a estos, podrán garantizar una educación intercultural efectiva y transformadora para la totalidad de la comunidad educativa.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en torno a los tres objetivos específicos de nuestra investigación, los que dieron paso a las tres categorías que sustentaron el análisis de los focus groups realizados en tres regiones de la macro zona central del país.

La primera categoría corresponde a la concepción sobre el rol del educador de lengua y cultura indígena. En este apartado se evidencia que las y los ELCI conciben su rol como reivindicadores de su lengua vernácula y, por consiguiente, de su cultura ancestral. Son conscientes de que desempeñan un papel crucial en el proceso de brindar una educación de carácter intercultural.

Destacan, como uno de sus principales objetivos, promover y restablecer la conexión con la naturaleza, la que según Julio Prieto (citado por Barahona & Añazco, 2020) debe obedecer a un reconocimiento al valor intrínseco de la naturaleza, sin caer en titularidades de explotación. Esto podemos evidenciarlo en el discurso ELO1 que al “buscar un palito le pidan permiso a la madre tierra”. Este permiso, es un reconocimiento a que somos parte de la naturaleza y que la utilización de sus recursos es con finalidad de subsanar alguna necesidad o cumplir algún objetivo. Por otra parte ELC3 menciona que “el rol que nosotros



cumplimos, que prácticamente querer a nuestra madre tierra, hacerle conocer a los niños que ya vienen con esa base”. Esto nos demuestra que, para las y los ELCI, esta conexión con la naturaleza las y los estudiantes la perciben y la manifiestan durante el desarrollo de experiencias interculturales.

Esta visión también se alinea con el concepto de *sumak kawsay* (Barahona & Añazco, 2020), el cual se puede evidenciar en el relato de ELC3, en donde la cultura Quechua se manifiesta en gran parte de los establecimientos que cuentan con ELCI en la cuarta región. Este concepto que promueve el buen vivir, entre humano y naturaleza, desafía directamente la visión de la cultura hegemónica que predomina en nuestro territorio, la cual ha derivado en la marginalización de estas culturas ancestrales y consiguiente, al rechazo y desconocimiento al rol que cumplen los y las ELCI como hablantes vernáculos/as.

Las y los ELCI se sienten orgullosos y reconocen la responsabilidad que implica ser portadores de esta herencia cultural, por lo que promover una relación respetuosa con el entorno natural y dotar de espiritualidad a elementos naturales es un eje fundamental en su rol como ELCI, sin embargo, son conscientes de que esta concepción espiritual a los elementos naturales es algo que se ha debilitado con el paso del tiempo, atribuyendo esto a que es la cultura dominante la que menciona estas conductas y las atribuye al pasado, lo que deja ver que en el discurso de esta cultura, las lenguas y culturas ancestrales son parte de un hipotético pasado, pero como se ha demostrado, bajo este rol educativo, la labor de reivindicación está más viva que nunca.

La segunda categoría de análisis es la concepción sobre el rol de la comunidad educativa, en la que las y los ELCI mencionan que es fundamental un ambiente de trabajo colaborativo, donde prime la co docencia y que la participación de directivos sea constante y valoren el rol que estos realizan en los establecimientos educativos, ya que se vuelve una gran oportunidad para desarrollar sus experiencias interculturales y que la comunidad educativa sea consciente y respetuosa con estas mismas.

En relación a la codocencia, reconocen el aporte que esta significa al momento de planificar y ejecutar sus experiencias, de igual manera, es un gran apoyo al momento de presentarse a instancias formales como consejos de profesores, kawes o actividades que se



realicen bajo el enfoque intercultural. Tal como menciona ELC2 “ya las tías como que se empaparon en la cultura”, esto evidencia que luego de un trabajo colaborativo, respetuoso y de genuino interés, el nivel de participación de las educadoras es algo que tiende a aumentar de manera significativa, lo que repercute positivamente en la realización de las diversas experiencias que las y los ELCI destinan a la comunidad educativa y estudiantado.

Sin embargo, a lo largo de sus relatos, se evidencia que en experiencias anteriores, han existido resistencias por parte de las educadoras al participar de las actividades o incluso, al sólo plantearlas, ya que al educar desde otra perspectiva cultural y cosmovisión, hay quienes se niegan a implementar cambios en sus prácticas pedagógicas, por lo que, se ha evidenciado abandono hacia las y los ELCI, resultando en experiencias guiadas solo por esta figura educativa, la que al no siempre contar con una formación pedagógica, tiende a promover una idea de que no tendrán resultados favorables si las educadoras, que hipotéticamente deben acoger a las y los ELCI, se restan de las instancias de planificación y ejecución.

Por ende, se recomienda, tal como mencionan las y los ELCI en los focus group, se deben brindar instancias de capacitación y sensibilización a las educadoras y los equipos directivos, sobre cómo se transmiten los conocimientos en sus culturas (de las y los ELCI), ya que las prácticas pedagógicas difieren, en la mayoría de los casos, en las estrategias utilizadas por las culturas ancestrales, por lo que los/as hablantes vernáculos/as conciben que estas se deben respetar, para promover e impartir de manera fidedigna estos conocimientos a las y los estudiantes.

Finalmente, la tercera categoría de análisis corresponde a las concepciones sobre el rol de las familias y la comunidad local, donde las y los ELCI coinciden en que son actores fundamentales para obtener éxito, en la experiencias interculturales destinadas al proceso de aprendizaje del estudiantado y en actividades ceremoniales o de concientización en las que se permite la participación de familias y comunidades aledañas al establecimiento.

El brindar este tipo de instancias en las que se propicie una participación activa de las familias, favorece los vínculos entre la educación formal (establecimientos educativos) y los saberes ancestrales de la cultura ancestral de las y los ELCI o los saberes locales que



predominan en el territorio en el que se encuentra inserto el establecimiento educativo en el que el/la ELCI imparte sus experiencias interculturales y saberes ancestrales.

Sin embargo, algunos/as ELCI han enfrentado desafíos en las implementaciones de sus actividades debido al rechazo hacia sus prácticas culturales por parte de ciertos sectores en la comunidad educativa y/o local. Muchas veces este rechazo proviene del desconocimiento o de la marginación a la que estas culturas ancestrales fueron sometidas.

Esto lo podemos evidenciar en el relato de ELCI “usted tiene un gen indio ahí aunque usted no lo quiera reconocer, y si empezamos a buscar las prácticas, usted tiene práctica indígena y eso es lo importante del tema, y ahí donde uno tiene que tratar de vincularlo.” Las familias en ocasiones intentan desligarse de los rasgos indígenas, sean culturales o físicos, por lo que el trabajo con familias que pretenden realizar las y los ELCI del programa, se encuentra supeditado al interés o conocimiento previo por parte de las familias.

Pese a la cantidad de familias asistentes a las actividades, sea alta o baja, las y los ELCI están de acuerdo en que se debe aprovechar al máximo, fomentando la participación activa y consciente de los/as asistentes. Este trabajo con familias, de manera conjunta con el ELCI, permite revitalizar tradiciones que se han perdido con el tiempo, dotar a la comunidad de un sentido de pertenencia para con la cultura ancestral que promueve el/la ELCI. Esto posee como finalidad restablecer la ya mencionada relación armónica entre humano y naturaleza. Esto se puede reflejar en el deseo constante de transmitir estos conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones, para que sean los ciudadanos del futuro quienes puedan hacer perdurar estos saberes, mejorando la relación entre humanos y consigo, con la naturaleza. Esto se realiza mediante el uso de su lengua vernácula, transmitiendo aspectos y prácticas culturales que doten de conocimientos de estas a las nuevas generaciones, pudiendo así, cumplir con el rol de reivindicadores que las y los ELCI atribuyen a la figura educativa.



Referencias

- Achón, Z. N., Ramos, I. O., & Pérez, O. M. (2006). La formación profesional en la universidad de hoy: de la educación a la autoeducación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6), 1-8.
- Ana Pais (@_anapais). (2019, 23 enero). La autopoiesis de Humberto Maturana, la definición de vida del biólogo chileno que hizo reflexionar hasta al dalái lama. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46959865>
- Barahona, A., & Añazco, A. (2020). La naturaleza como sujeto de derechos y su interpretación constitucional: interculturalidad y cosmovisión de los pueblos originarios. *FORO Revista de Derecho*, 45-60.
<https://doi.org/10.32719/26312484.2020.34.3>
- Becerra-Lubies, R., & Mayo González, J. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67.
- Bejarano, M. A. G. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Beltrán Véliz, Juan Carlos, & Pérez Morales, Sergio. (2018). FACTORES QUE DIFICULTAN LA RELACIÓN EDUCATIVA ENTRE LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y EL SABER Y CONOCIMIENTO MAPUCHE. *Diálogo andino*, (57), 9-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009>
- Bobadilla Zúñiga, N. (2023, 24 de marzo). UMCE y CONADI presentaron resultados de estudio sobre los desafíos para la educación intercultural en el sistema educativo. CONADI. <https://www.conadi.gob.cl/gobiernotransparente/noticias/umce-y-conadi-presentaron-resultados-de-estudio-sobre-desafios-para-la-educacion->



[intercultural-en-el](#)

Boccaro, G., & Seguel-Boccaro, I. (2005). Políticas indígenas en Chile (siglos xix y xx) de la asimilación al pluralismo -El Caso Mapuche-. Nuevo Mundo Mundos Nuevos.

<https://doi.org/10.4000/nuevomundo.594>

Bolívar, C. R. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva.

Télématique, 10(1), 28-50.

Castro, E., & Venegas, E. (2023). LA COMUNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/20057>

Casilimas, C. A. S. (1996). Investigación cualitativa. Icfes.

Cía Blasco, J., García Ruiz, C., Martínez de la Hidalga de la Torriente, Z., & Sánchez

Martín, P. (2022). Cuadernos de pedagogía ignaciana universitaria: Codocencia.

Universidad Pontificia Comillas.

https://repositorio.uloyola.es/bitstream/handle/20.500.12412/3793/Garcia_Codocencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Comunicaciones CIAE & Universidad de Chile. (2023, 30 de mayo). Kimeltun: crean

plataforma para el registro y apoyo pedagógico a educadores tradicionales

mapuche. <https://uchile.cl/noticias/205693/crean-plataforma-de-apoyo-formativo-a-educadores-tradicionales-mapuche>

CONADI (s.f.). Fondo de desarrollo. Gobierno de Chile. *Sitio web de CONADI*.

Recuperado de <https://www.conadi.gob.cl/fondo-de-desarrollo>

CONADI (s.f.). Misión institucional. Gobierno de Chile. Recuperado de

<https://www.conadi.gob.cl/mision-institucional>

CONADI (2018, mayo 6). Sabios indígenas ancestrales podrían ser reconocidos como

educadores tradicionales para escuelas y liceos. Gobierno de Chile. *Sitio web de*

CONADI Recuperado de <https://www.conadi.gob.cl/noticias/sabios-indigenas->



[ancestrales-podrian-ser-reconocidos-como-educadores-tradicionales-para-escuelas-y-l](#)

CONADI (2022). Estudio Preliminar sobre la Implementación de la Educación Intercultural en Establecimientos de Educación Parvularia, Media y Superior”. *Sitio web de CONADI*. Recuperado de <https://www.conadi.gob.cl/gobiernotransparente/noticias/umce-y-conadi-presentaron-resultados-de-estudio-sobre-desafios-para-la-educacion-intercultural-en-el>

CONADI. (2023). Resolución Exenta N° 520: Aprueba términos de referencia para la firma de convenio de asignación directa entre la Fundación UMCE Y la Oficina de Asuntos Indígenas de Santiago. CONADI.

Convenio 169 OIT de 1989. Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. 27 de junio de 1989. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Crespo, J., Vila, D., Navarrete, J. F., & Rodríguez, R. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares. Buen Conocer - FLOK Society Documento de política pública, 5. <https://flokociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>

De Cabrera, C. R. M., & Villalobos, J. S. V. (2007). El aspecto socio-cultural del lenguaje oral y escrito: visión Vygotskyana. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 11(38), 411-418. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3155215&orden=240385&info=link>

DECRETO 280 de 2009. [Ministerio de Educación]. Modifica el Decreto N°40 que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. 20 de julio de 2009.



D.O. No 39.470. <https://bcn.cl/2nv95>

DECRETO 301 de 2018. [Ministerio de Educación]. . Reglamenta la calidad del educador tradicional. 13 de octubre de 2017. D.O. No 42.103. <https://bcn.cl/2jxrp>

DECRETO 40 de 1996.[Ministerio de Educación]. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. 24 de enero de 1996. D.O. No 35.383 <https://bcn.cl/2q1sz>

DECRETO SUPREMO 520 de 1996. [Ministerio de Educación]. Por la cual se establecen las normas para la elaboración de planes y programas de estudio de establecimientos bilingües. 2 de julio de 1996. <https://bcn.cl/2m3sy>

Defensoría de la Niñez. (2023). Guía educativa docente para el trabajo en derechos.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013).

La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009#:~:text=Se%20considera%20que%20las%20entrevistas,con%20los%20prop%C3%B3sitos%20del%20estudio.

Documental Raíces - junji.gob.cl. (2023, 27 julio). Junji.gob.cl. <https://junji.cl/documental-raices/#:~:text=Parte%20de%20esta%20alianza%20involucra,custombres%20de%20sus%20pueblos%20originarios.>

Donoso, A., et al.,. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 32(1), 21-31.

Equipo editorial, Etecé. (2023, 13 de febrero). Comunidad educativa. Enciclopedia Concepto. <https://concepto.de/comunidad-educativa/>

Fernández, J. E., & Fuentes, C. (2018). Percepciones sociales sobre el derecho de autonomía de los pueblos indígenas en Chile. Polis (Santiago), 17(49), 29-54. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682018000100029>



- Ferrão Candau, VM. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* , 36 (2), 333-342.
- Freire, P. (1970). La pedagogía del oprimido. Recuperado de <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Gutiérrez, G. (2020). La interculturalidad en Chile: tensiones y desafíos en torno a la Educación intercultural bilingüe. *Cuadernos de Trabajo Social*, N.º 15.
- Gutiérrez Miranda, M. (2019). Algunas reflexiones sobre significación, significado y sentido. *Revista .925 Artes y Diseño*, 11(44).
<https://revista925taxco.fad.unam.mx/index.php/2019/11/12/algunas-reflexiones-sobre-significacion-significado-y-sentido/>
- Hernández, V. H. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. IN MEMORIAM.
- Hernández de la Torre, E., & González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132.
<https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Hidalgo Hernández, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término.
- Humanos de niños, niñas y adolescentes. Guía temática Enfoque intercultural.
https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2023/05/Guia-Educativa_Enfoque-intercultural_web_2.pdf
- Ibáñez, N., & Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249



Ibáñez N. Druker S. Rodríguez S. (2009) Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana. Proyecto FONIDE n°:55. MINEDUC.

Ibáñez N. Rodríguez M. Cisternas T. (2015). La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados Mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción. Proyecto FONIDE N°:F811349. MINEDUC.

Jiménez Chaves, V. E., & Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo* (Asunción), 3(2).

Ley 19.253. (1993). Establece normas para proteger, fomentar y desarrollar a los pueblos indígenas de Chile. Fecha de promulgación 28 de Septiembre. Ministerio de Planificación y Cooperación. D.O. No. 43.680.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>

López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-85.

Lubies, R. B., & González, S. M. (2017). Alianzas en jardines interculturales bilingües y comunidades mapuche en la Región Metropolitana, Chile: Negociaciones en una zona de contacto. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 114.

<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2518>

MINEDUC (2016). Gestión de la participación de la comunidad escolar: Dimensión: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.

https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf



- MINEDUC. (2017). Programa de educación intercultural Bilingüe 2010-2016. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- MINEDUC (2018, julio 18). Propuesta de Bases para la Consulta Indígena en el marco de la Ley 21.150. Recuperado de <https://consultaindigena.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/111/2018/07/2018.07.18-propuesta-BBCC-LCPI-Consulta-Indigena-Mineduc.pdf>
- Ministerio de Hacienda. (2004). Síntesis Ejecutiva: Programa Orígenes. Dirección de presupuesto. Recuperado de https://www.dipres.gob.cl/597/articles-139541_r_ejecutivo_institucional.pdf
- Molina, C. A., & López, F. S. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar E Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Nieto-Bravo, J. A., García-Manosalva, E. J., & Mueete-Forero, N. A. (2022). Representaciones sociales de docentes de educación especial desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2), 260-277.
- Olivencia, J. J. L. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos: Revista de educación*, (14), 119-134.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe –Ministerio de Educación. (2014). Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural. Santiago de Chile. MINEDUC. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/469>
- Rada, D. M. (2007). El rigor en la investigación cuantitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Venezolana de*



Investigación, 7(1), 17-26.

- Raffino, E. E. (2022, 12 de agosto). Fortaleza. Enciclopedia Concepto. Recuperado el 21 de enero de 2025, de <https://concepto.de/fortaleza/>
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Gimenez, M., & Minichiello, C. (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 521-534.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es/concepto>> [23 de noviembre de 2024].
- República de Chile. (2008). Institución N° 5. Recuperado de <https://transparenciaactiva.presidencia.cl/Otros%20Antecedentes/20-%20Inst.%20N%C2%BA%205.pdf>
- Rosas, J. I. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: Análisis desde un centro educativo de nivel superior . *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, (13), 70 - 84. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.13.0199>
- Sandoval Moya, J. (2003). Ciudadanía y juventud: el dilema entre la integración social y la diversidad cultural. *Última década*, 11(19), 31-45.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, 41, 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Revista PRELAC*, 3, 120-127. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151698>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Subsecretaría Educación Parvularia. (2020, 27 de agosto). Seminario Intercultural Bilingüe Educación Parvularia, Biobío [Video] YouTube. https://www.youtube.com/live/0sI_DECmZw?si=OIIX4mAFMyzNvCLk



Superintendencia de Educación. (2019, mayo). Participación de la familia en la comunidad educativa: compromiso y responsabilidad compartida.

<https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/participacion-de-la-familia-en-la-comunidad-educativa-compromiso-y-responsabilidad-compartida/#:~:text=En%20este%20sentido%2C%20la%20familia,decisiones%20y%20la%20gesti%C3%B3n%20educativa.>

Stefoni, Carolina, Stang, Fernanda, y Riedemann, Andrea. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco de análisis. Estudios Internacionales (Santiago) , 48 (185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

Tinto Arandes, J. A., (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. Provincia, (29), 135-173.

Valenzuela, E. (2012). Comunidad local y municipio. Revista Científica de la Universidad Nacional de La Rioja, 13(3).

Verdugo, Miguel Ángel. (2009) El cambio educativo desde la perspectiva de la calidad de vida. Revista de Educación, (349), 23-43.

Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello. 75-96, 167-181.

Villodre, M. D. M. B. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. Hekademos: revista educativa digital, (11), 67-76.

Vygotski, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. En Crítica. <https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV326122022175849.pdf>



- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos*, 34(138), 126-147. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400009&lng=es&tlng=es
- Wyss, A. Pacheco, J & Arias-Ortega, K. (2021). Percepciones de estudiantes de enseñanza básica sobre la educación intercultural bilingüe en La Araucanía, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE* 20(42), 167-181.
- Zambrano, P. J. S., Cedeño, G. D. R. B., & Rivadeneira, M. R. L. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137.
- Zapata, B. E., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(2), 1069-1082.
- Zuchel Lovera, L., & Henríquez Leiva, N. (2017). Una crítica a la interculturalidad desde la interculturalidad crítica. *Revista de Estudios Sociales*, (60), 88-97.



Anexos

Compromiso de confidencialidad



VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD Y NO DIVULGACIÓN

He sido invitado(a) a participar en un focus group, en calidad de Educador de Lengua y Cultura Indígena en la investigación denominada **Concepciones sobre educación intercultural compartida en los y las ELCIS que ejercen en jardines focalizados CONADI en la macro zona central.**

De esta manera, me comprometo en mantener la más estricta reserva y no realizar ningún comentario sobre el contenido de la información y declaro no tener acceso a los nombres ni a las personas entrevistadas y/o encuestadas.

Así también, me comprometo **no divulgar** la información entregada al investigador principal Fernando Sebastián Aravena Beltrán, perteneciente al departamento Educación Diferencial Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El presente Compromiso de Confidencialidad se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en mi poder y el otro en poder del investigador.

Para formalizar mi deber en este estudio, firmo a continuación.

Nombre
INVESTIGADOR(A) RESPONSABLE

NOMBRE
COLABORADOR(A) DE INVESTIGACIÓN

FIRMA

FIRMA

(Lugar de realización) | Día _____ del mes de _____ del año _____

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Campus Macul • Av. José Pedro Alessandri 774 • Ñuñoa, Santiago
E-mail: direccion.investigacion@umce.cl

www.umce.cl [f @umced](https://www.facebook.com/umced) [@umced](https://www.instagram.com/umced) [t @umced](https://www.tiktok.com/@umced) [✉ contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)



Matrices analíticas

Región de Coquimbo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

Objetivos	Categoría	Subcategoría	Cita	Análisis
1				
Identificar la concepción que tienen las y los ELCIs sobre el rol del educador de lengua y cultura indígena de jardines focalizados CONADI de la macro zona central.	Rol propio del educador	Significado ELCI	ELC1: “te acordai’ de eso, de lo que te contaba y te comentaba del tema de paulo Freire, de tratar de reivindicar esa educación propia, la educación propia de los niños en este caso, que... tratando de relevarla y tratar de que se sientan ellos a través de esa práctica que ellos se sientan se auto quieren al final de eso se trata, de que no sientan que lo que viene de fuera es más importante que lo que tienen dentro de ellos, dentro de su familia, el conocimiento que ellos tienen más que nada, yo	<p>El análisis de estos ELCIS hacia su propio rol revela que hay una conexión profunda con la identidad cultural y el papel principal que desempeñan los niños en la educación. Se le da importancia a la reivindicación de la educación propia, al señalar que para ellos es relevante que los niños y niñas reconozcan y valoren el conocimiento de su entorno familiar y sus ancestros, ya que muestran un menosprecio hacía sus conocimientos propios, se da a conocer la necesidad de que los estudiantes no sientan que el conocimiento de fuera es superior al que llevan dentro sino que todo lo contrario. De esta manera, se le da énfasis y valor a los saberes ancestrales y las experiencias personales de cada estudiante en el proceso educativo.</p> <p>Por otro lado, se destaca fomentar el amor y el respeto hacia la Madre Tierra. Se nombra que los niños y niñas ya poseen una base de conocimiento acerca de su entorno y cultura, lo que invita a que la educación se centre en nutrir y desarrollar aún más ese conocimiento y</p>



		<p>lo veo por ese lado mi pega”</p> <p>ELC3: “el rol que nosotros cumplimos, que prácticamente querer a nuestra madre tierra, hacerle conocer a los niños que ya vienen con esa base, ya ellos poco a poco”</p> <p>ELC4: “para mí la función que tenemos nosotros como educadores tradicionales, siento que es una cosecha que se hace, porque de hace muchos tiempos nuestros pueblos originarios han sido invisibilizados por sus derechos y aún se continúa en esa lucha, pero ha sido un gran avance el poder tener esta función de cómo educadores tradicionales en los jardines infantiles, muy</p>	<p>conexión innata. Al hacerlo, se realizará no solo el aprendizaje académico, sino también aprendizajes significativos con su entorno natural y un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su tierra y su cultura.</p> <p>Finalmente, describen su rol como una “cosecha de saberes”, lo que se refiere a que ellos transmiten saberes de generación en generación de su lengua y cultura, lo cual es de suma relevancia, ya que dentro de su rol, los ELCI le entregan importancia y sentido de orgullo a los estudiantes por sus orígenes y sus antepasados, ya que así reafirman y recuperan la identidad cultural y ancestral.</p> <p>En su conjunto, estos ELClis demuestran un compromiso hacia la educación intercultural. Siendo su motor de partida e inspiración en su rol, la preservación y valoración de las tradiciones y costumbres ancestrales para promover la identidad, respeto y orgullo a la madre tierra y la herencia cultural.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>importante, porque nosotros somos la base para que los niños y las niñas puedan construir sus saberes de sus ancestros, de sus abuelos, de sus abuelas, quizás sentirse orgullosos del lugar de dónde vienen, territorio, de sus patrimonios, sentirse orgullosos de sus abuelos, de sus relatos, sentir el amor por la tierra”</p>	
		<p>Oportunidades o fortalezas en el rol</p>	<p>ELC3: “ tuvimos entrevista con la directora cuando hablamos lo que es la tierra, la Pachamama, la gente, la familia se siente bastante muy contento que sus hijos que van conociendo ese rol trabajar con la tierra y es importante, justamente delante</p>	<p>En primer lugar, los ELCIS destacan la importancia de entregar a los estudiantes una educación basada en la conexión con la Pachamama, la cultura y la tierra, puesto que esto va generando vínculos entre los estudiantes y la tierra y entre la familia, estudiantes y ELCI. Al implementar este enfoque de respeto y valorización a la tierra se enriquece a la comunidad en general y sobre todo a las familias, ya que se sienten involucradas y más satisfechas con la educación de sus hijos, puesto que son testigos del reencuentro de sus niños con juegos y</p>



		<p>tuve una bonita... encuentro con una familia que me agradeció bastante..."</p> <p>ELC3: “ pero de antemano me ayudó bastante las tías mayormente esa confianza que nos dan entonces y ese trabajo es fundamental”</p> <p>ELC4: “ cuando no hay un educador tradicional lo ven de una manera como una clase normal, la planta creció y como que el sol y todo, como una imagen, pero si no, cuando nosotros estamos le damos esa vida, esa espiritualidad a la planta que tiene vida, al sol que nos da energía, que nos da vida, es otra forma de hacer ver a los niños y con la</p>	<p>tradiciones que ellos mismos vivieron en su infancia.</p> <p>Al abordar la vida y el respeto hacia la madre tierra, los educadores de lengua y cultura indígena (ELCI) enriquecen la conexión entre la naturaleza y su cultura, tanto en los niños como en sus familias. Esto transforma la educación en un proceso de revalorización y significación.</p> <p>Otro punto de fortaleza en el rol, es el trabajo colaborativo y la confianza que entregan las "tías" hacia el trabajo de los ELCI. Esta confianza que se le entrega a los educadores permite crear un ambiente efectivo en el proceso educativo, relacionando de manera significativa y respetuosa las culturas.</p> <p>También, se destaca como fortaleza la autoeducación de los ELCI en su rol. La búsqueda de nuevos métodos que integren interculturalidad entre las tradiciones locales y las tradiciones indígenas fortalece no solo la enseñanza de los estudiantes, sino que también la herencia cultural y las prácticas pedagógicas de los educadores.</p> <p>En tanto, estos ELCI evidencian que las principales fortalezas y oportunidades en su rol es fortalecer el vínculo con las familias y la identidad cultural, así como el enfoque</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje

		<p>comunidad educativa.”</p> <p>ELC4: “ nuestro rol es muy importante, muy fundamental, y que nosotros somos una parte, pero siempre la comunidad educativa es la otra parte también para que todas las cosas funcionen en bien, en bien de los niños y niñas, es de todos nosotros, es nuestra meta ellos y es muy emocionante trabajar con ellos con la sonrisa de ellos”</p> <p>ELC1: “ descubrí el calendario en la pandemia, buscando, como siempre, uno auto educarse en el tema de cómo entregar mejor el conocimiento, descubrí el calendario agro-festivo y me llamó la atención y empecé a buscar</p>	<p>colaborativo en la educación y la espiritualidad para potenciar los aprendizajes de la comunidad.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>porque en el mundo, sobre todo en el mundo se puede decir de los jardines existe el tema de que tú tienes que enseñar tu cultura, todo tiene que ser en base a la cultura propia tuya, entonces yo decía, tengo que buscar la fórmula de poder que esto que tiene el mundo andino, que lo encuentro genial, como vincularlo a lo que eran las prácticas mapuche, porque yo soy mapuche.”</p>	
		Desafíos en la implementación del rol	<p>ELC2: “para mí, nosotros venimos de mucho tiempo pero nunca hemos sido parte”</p> <p>ELC2: “como hombres que somos es un poquito difícil para nosotros... son todas educadoras y nosotros somos hombres, entonces</p>	<p>Lo primero que mencionan como dificultad los ELCI es que su cultura y sus antepasados han estado insertos en el territorio mucho antes que de la reivindicación y nombramiento en las políticas, libros e historias que la cultura dominante ha impuesto. Sin embargo, la gente no los reconoce ni los ha hecho parte de la historia o de las costumbres.</p> <p>Por otro lado, nombran que es difícil para los ELCI hombres insertarse en los jardines infantiles, puesto que predomina en estos establecimientos el género femenino. Por lo</p>



		<p>como que ahí no es tan entrador, tenemos que saber lidiar, tenemos que saber ganarnos el cariño de la directora, de entendernos, explicarles qué es lo que vamos a hacer, qué es lo que se va a trabajar”</p> <p>ELC2: “hay otros jardines que también hemos ido, me han invitado como por la Junji y ahí hace un poquito porque a veces vamos a un jardín que no tiene idea, o la directora o las educadoras “¿qué vas a hacer acá? ¿y qué vas a compartir? ¿o qué vas a entonces...?”</p>	<p>tanto, mencionan que deben convivir y lidiar con una constante búsqueda de aprobación y cariño para poder desarrollar sus tareas y trabajar.</p> <p>También, se manifiesta que han participado en jardines infantiles no interculturales que no tienen conocimiento de su rol ni del trabajo que realizan, por lo que se enfrentan constantemente a preguntas y dudas del equipo de profesionales respecto a su trabajo, ya que existe poco conocimiento sobre su quehacer en las aulas. Junto a esto, también nombran que en sus primeras experiencias en las salas de clase nadie les explica qué deben de hacer, qué función tomar o qué actividades realizar, lo que le hace sentir a la deriva en su quehacer durante los primeros años de desempeño pedagógico. Sus iniciativas por auto educarse son la única manera de poder descubrir cómo ejercer mejores prácticas y conocimientos.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



			<p>ELC1: " uno entraba... lo tiran adentro de una sala a uno, y uno entra "¿qué voy a hacer, qué tengo que hacer?", porque nadie te explica qué tienes que hacer, cuando entras en este tema te dicen "no, me muestran su cultura y todo eso", pero ¿cómo? ¿cómo lo hago? ¿en qué forma? y mientras como que ya, yo di jugo, se puede decir, como seis años o más, y recién descubrí el calendario en la pandemia, buscando, como siempre, uno auto educarse en el tema de cómo entregar mejor el conocimiento"</p>	
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--



2				
<p>Identificar la concepción que tienen las y los ELCl sobre el rol de la comunidad educativa y equipo docente en jardines y escuelas focalizadas CONADI de la macro zona central.</p>	<p>Rol de la comunidad educativa</p>	<p>Co docencia</p>	<p>ELC2: “me costó, pero al final nos acostumbramos con las tías, llegamos a tener harta confianza y después ya las tías como que se empaparon en la cultura, y ya como que ellas ya decían “ya y este mes que viene, y este mes de agosto ¿qué vamos a hacer?, noviembre ¿qué vamos a hacer esto?, esto”, entonces se notaba el entusiasmo, que ellos querían trabajo.”</p> <p>ELC2: “ claro que no todas tampoco te ayudan pero al cien por ciento pero que estén contigo que te apoyen o que hagan cantar a los niños igual las canciones, por ejemplo, en quechua es un poquito difícil la</p>	<p>En cuanto a la co docencia, los ELCl mencionan que los primeros acercamientos suelen ser un poco complejos, al igual que la comunicación con las educadoras y técnicos de párvulos, pero con el pasar del tiempo logran generar buenas relaciones. Estas dificultades que se presentan al principio suelen generarse por el escaso conocimiento de la cultura y el rol de los ELCl en la sala de clases; por lo que, a medida que avanza el tiempo, la confianza y la entrega de conocimientos por parte de los ELCl a las educadoras mejoran su disposición, relación y empatía hacia las actividades que implementan los educadores de lengua y cultura.</p> <p>Además, manifiestan que no todas las educadoras que se encuentran presentes en las aulas ayudan con las actividades planificadas. Sin embargo, para ellos, que los apoyen cantando o ayudando en alguna actividad es suficiente, ya que saben que la pronunciación del Quechua, por ejemplo, es difícil.</p> <p>Por otro lado, en las dificultades de la co docencia, se nombra la dificultad de entender la cultura. Es decir, que las educadoras muchas veces no le dan sentido a las actividades que realizan los ELCl, por lo que estos prefieren no</p>



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>pronunciación, entonces también esa parte es practicar con las tías”</p> <p>ELC1: “siempre estaban las Kawe y no participábamos o estaba ahí pero no me pescaban, o sea, lo que yo comentaba la tía no lo entendía, yo creo que eso no lo entendía, no es que no haya tenido una mala onda sino como que no comprendía, yo creo que todavía no entiende todavía el tema, porque ella viene de una... es más... es más antigua por decirlo (entre risas), es más... tiene otro concepto, de hecho ella trabajaba en la escuela.”</p>	<p>opinar ni dar su punto de vista en algunas situaciones, ya que no se sienten del todo comprendidos en su cultura y cosmovisión. Este poco entendimiento hacia la cultura lo relacionan con la falta de familiarización e información, así como por la edad avanzada de las educadoras o sus metodologías. Sin embargo, como se menciona, una vez que las docentes se relacionan con sus prácticas y se empoderan también del conocimiento ancestral, pueden coordinar y planificar actividades sin problemas, brindando variados conocimientos y experiencias significativas a los estudiantes en coordinación y apoyo mutuo.</p>
		<p>Participación directivos</p>	<p>ELC2: “siempre he sentido el apoyo, han pasado ya tres directoras, cuatro y</p>	<p>Se considera que la participación activa de los directivos es fundamental para llevar a cabo el rol de los y las ELCI, ya que estos líderes son quienes brindan los espacios y oportunidades</p>



		<p>como que siempre se sintió el apoyo. ¿Por qué? Porque es un intercultural”</p> <p>ELC2: “a diferencia de otros jardines que también me ha tocado trabajar que generalmente no eran interculturales sino que eran unos jardines que querían un ELCI, y claro, ahí ha sido un poquito más difícil porque cuando yo me presenté me llevó la señorita Valentina al Puglia, la directora me dijo, ¿y qué vamos a hacer ahora? como que es... claro “él va a enseñar interculturalidad y se regresó” (entre risas) “ahí está el ELCI y vamos” (entre risas), y ahí dije “Ave María Purísima, ¿qué hago acá?”.”</p>	<p>necesarias para que los educadores de Lengua y Cultura Indígena puedan entregar sus conocimientos y costumbres. Al abrir y facilitar la inserción de la cultura indígena, los directivos fomentan y dan paso a que los demás miembros de la comunidad sean receptivos a otros miembros de la comunidad, lo que garantiza un buen recibimiento de los ELCI. Por lo tanto, es relevante que los directivos sean activos y participativos en actividades y reuniones llevadas a cabo por estos educadores.</p> <p>En cuanto al contexto de los jardines interculturales, se observa que los directivos son mucho más activos y comprometidos con la enseñanza y el perfeccionamiento de la interculturalidad, por lo que esto elimina las complicaciones y barreras en la aplicación de actividades o la concesión de espacios para realizarlas, lo cual facilita el trabajo Colaborativo de los ELCI. Sin embargo, en los jardines infantiles no interculturales, se percibe una falta de acercamiento y comprensión hacia la función y la cultura indígena. En estos espacios los ELCI se enfrentan a sus principales barreras como el ¿Qué actividades debo realizar aquí? ¿Cómo enseñó la interculturalidad en un espacio donde no se promueve? Por lo tanto, en los jardines infantiles no interculturales se necesita</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>ELC3: “la directora, base fundamental, ingresé porque ya tenía ese sello intercultural, Pucará, ya más antes trabajaban ya sabían, pero en esa parte me ayudó bastante la directora, me dijo “Don Álvaro, acá, el terreno es suyo, haga lo que tiene que hacer, las tías igualmente, ya saben algunas son nuevas, algunas ya todo el tiempo conocemos ya, nos gustaría un poco ampliar un poco más, otras experiencias más”, ese apoyo me ayudó bastante, bastante para yo poder trabajar.”</p>	<p>proporcionar más herramientas y recursos para educar a equipos directivos, docentes, familias y estudiantes, puesto que, la falta de conocimiento sobre su rol de los ELCI los pone en un menos precio y en dificultades de comunicación y coordinación al momento de representar la cultura o sus actividades.</p>
3				
<p>Determinar la concepción que tienen los y las</p>	<p>Rol comunidad local y familia</p>	<p>Participación y oportunidades familia - ELCI</p>	<p>ELC1: “yo llevo 6, 7 años trabajando en el mismo jardín, y hay otros años en que sí yo he visto mamás</p>	<p>Se menciona que la familia es sumamente importante y necesaria en el proceso educativo de los estudiantes. Su interés en las actividades que realizan los niños y niñas en el aula,</p>



<p>ELCIs sobre el rol de la familia y comunidad local en jardines CONADI de la macro zona central.</p>			<p>que hay gente que es como comprometida y con 2 o 3 mamás que tenga y que son así más pachamámica por decirlo (entre risas), funciona bien, tú podí hacer estas cosas.”</p> <p>ELC1: “Al principio, cuando entraba la familia decía “hágame el Melifolilkupan de su familia”, y averigüe cómo era su abuelo y ahí empiezan a salir los apellidos, “¿Qué hacia el abuelo?, era tal y tal”, por ahí uno va agarrando como que ciertos prácticas culturales tienen que ver con el mundo indígena, y ahí la gente se empezaba no a identificar al tiro”</p>	<p>reconocen, aceptan, apoyan y colaboran en las actividades y el proceso educativo. En general, las familias reciben y aceptan de buena manera la educación intercultural. Sin embargo, dentro de las aulas no es mucha la participación de los apoderados en las actividades que se realizan, pero pese a que hay una baja participación, los ELCI valoran enormemente a las familias y apoderados que si se involucran en las actividades, ya que su presencia activa es de gran ayuda.</p> <p>Aunque la participación familiar es un poco escasa, los ELCI realizan distintas actividades y reuniones para poder acercar a los apoderados a la cultura indígena y sus ancestros. Por ejemplo, en la actividad del Melifolilkupan, las familias investigan y se relacionan con sus antepasados, lo que ayuda a generar conexiones y comprender que todos tenemos por herencia sangre indígena. Así mismo ayuda a comprender o resaltar que muchas costumbres que hay dentro de las familias, han sido transmitidas de generación en generación y que provienen de conocimientos mapuches que, con el tiempo, han ido perdiendo su verdadera identidad al mezclar o entregar créditos a otras culturas o personas.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

		<p>ELC4: “siempre las familias han sido algo muy importante porque ellos van preguntando a sus niños por qué han trabajado y los niños le van contando, a veces van con la tierra y siempre la familia ha sido muy receptiva, como que no ha habido ningún problema con la familia.”</p> <p>ELC2: “Cuando la familia te acepta, te ve bien y también te apoya en los trabajos, te apoya en los materiales”</p>	
		<p>Dificultades en la participación familia-ELCI</p> <p>ELC1: “el tema de vincular a la familia también depende, hay momento y momento, yo, en el sentido que a veces se da más con las familias, las familias se vinculan más también y ahí fue el momento en que las</p>	<p>En cuanto a las dificultades para vincular a las familias, se menciona que algunas que perciben el jardín infantil como una guardería, lo que limita la vinculación con las educadoras, y, por ende, con los ELCI. Por lo tanto, está percepción impide y dificulta la creación de relaciones y redes de apoyo. Otra dificultad que se presenta es que al momento de realizar talleres, hay una baja participación de apoderados en los talleres, ya que muchos no participan o llegan</p>



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje

		<p>familias te van y te tiran, no a mí en este caso, pero si al jardín la guagua "¡cuídeme la guagua!" y vienen los calabozos en la tarde y listo, pero no hay mayor vinculación con el jardín"</p> <p>ELC1: "en esta zona hubo tanto el tema de que la gente le metieron el... negacionismo... de su propia cultura a fuego así entonces la gente no rehúye y no nos asume que son indígenas a pesar de que pueden tener la cara cuando uno se mira en el espejo y se ve que uno tiene el moreno, tiene el pelo chusito, los ojos medio achinaito, usted no nada europeo, usted tiene un gen indio ahí aunque uste no lo quiera reconocer, y si empezamos a buscar</p>	<p>tarde a las actividades por sus trabajos de temporada o por sus horarios. Sin embargo, por reemplazo de los padres, muchas veces envían a las abuelas o abuelos a participar en los talleres, lo cual igual resulta útil, ya que también son parte de la familia y logran contribuir en los talleres.</p> <p>Por otro lado, se evidencia negacionismo por parte de algunos padres al no reconocer su descendencia indígena. Esto se ve reflejado en los trabajos y talleres que se suelen realizar. Al momento en que se realizan los talleres y las actividades los ELCI comparten los conocimientos de sus ancestros o las prácticas indígenas, para luego comparar sus propias prácticas con las indígenas, y en su mayoría, los padres y abuelos reconocen tener similitudes con estas prácticas. Este proceso devela la falta de aceptación y visibilización de la cultura indígena en las nuevas generaciones, así como también la falta de aceptación y reconocimiento hacia la cultura indígena.</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>las prácticas, usted tiene práctica indígena y eso es lo importante del tema, y ahí donde uno tiene que tratar de vincularlo.”</p> <p>ELC4: “Quizá algún momento así como hacer talleres que lo que pasa es que los papás a veces trabajan en temporada entonces a veces van al packing de la uva, y a veces vienen tarde”</p>	
		Participación y relación comunidad en experiencias interculturales	<p>ELC2: “yo tengo la vinculación con mi jardín ahí mismo, en el mismo territorio, entonces, puedo hacer cosas que a veces me costaría más hacerlo porque yo sé que ustedes tienen la voluntad y el cariño de hacerlo pero obviamente es</p>	<p>En la partición y relación de la comunidad en experiencias interculturales, se releva la cercanía que se pueda tener territorialmente al establecimiento, la conexión cercana al entorno comunitario permite realizar actividades y mantener un compromiso con el entorno. Al tener una proximidad al establecimiento es fácil generar vínculos y tener voluntad y cariño para participar en actividades comunitarias o iniciativas interculturales.</p>



		<p>más difícil, en el caso mío yo tengo la cercanía de tener jardín ahí mismo.</p> <p>ELC1: "existen cosas que uno puede hacer para ir relacionando y lo que uno a veces no alcanza y que lo hacíamos cuando estaba Valentina, que la Valentina nos exigía, ¿te acordai', que teníamos que tener talleres con las familias, nos exigía la Valentina, nos exigía a tenemos tener esto, yo me acuerdo de hecho de varios talleres con ella y haber salido cosas bien interesantes."</p> <p>ELC4: "estoy bastante involucrada porque ellos ya trabajaban de hace, o</p>	<p>Por otro lado, la experiencia previa de jardines infantiles interculturales con la comunidad, facilita el trabajo y la realización de actividades. En este contexto, en los espacios que ya se comprende la interculturalidad es más fácil generar instancias de participación activa y colaborativa con la comunidad, además de forjar lazos y colaborar comunitariamente para un fin común.</p> <p>Finalmente, se menciona la responsabilidad compartida de liderazgo y colaboración. Mientras más actividades se realicen para fomentar el conocimiento y desarrollo de la interculturalidad, más participación y redes de apoyo se obtendrán, por lo que es de suma importancia realizar las interacciones que sean necesarias para formar vínculos y fomentar el sentido de pertenencia, comunidad y aprendizaje colaborativo con toda la comunidad.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			sea, trabajan de hace tiempo ya con tema intercultural, tienen como ya familiarizado entonces más bien para uno es fácil poder trabajar con ellos porque ellos saben el tema intercultural”	
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--



Región de Valparaíso

Objetivos	Categoría	Subcategoría	Cita	Análisis
1				
Identificar la concepción que tienen las y los ELCIs sobre el rol del educador de lengua y cultura indígena de jardines focalizados CONADI de la macro zona central.	Rol propio del educador	Significado ELCI	<p>ELV2: “y es una responsabilidad, creo yo el llevarlo a cabo, una responsabilidad de poder enseñar de mejor manera a los pichiqueches, a los pichidomo, los pichiwentru, todo lo de la cultura, todo, porque un derecho igual de ellos es aprenderlo”</p> <p>ELV1: “Coincido que es una responsabilidad, pero que además es un privilegio de que podamos ser nosotras las que estamos en esto, y que los... porque los niños, por ejemplo, a veces me dicen “en tu</p>	<p>En base a las respuestas entregadas por las entrevistadas, se puede distinguir que para ellas, el trabajo con los y las estudiantes en su primera infancia, es una responsabilidad, ya que a la par de formar a estudiantes, realizan una labor de reivindicación de elementos culturales y la lengua vernácula que poseen las entrevistadas. Conciben que es un derecho de los y las estudiantes el conocer lo que componen las diversas culturas ancestrales que pueden enseñarse en los establecimientos educativos.</p> <p>Toda acción educativa realizada por las entrevistadas, es elaborada desde el respeto a la cultura propia y a los conocimientos de los y las estudiantes. Para poder entregar estos conocimientos se realizan diversas actividades, tales como manipulación de elementos concretos, trabajo en huerto y, una actividad que suele dar buenos resultados, es el trabajo con los epew, en las que se sitúa a los y las</p>



		<p>país”, no le digo yo “mi pueblo vive también en Chile, pero nosotros estábamos aquí antes que llegaran los españoles”, de que no nos olviden, no se olvide que antes de todos los inmigrantes estábamos nosotros acá y fueron nuestros pueblos los que crearon, o sea, los que no crearon, los que poblaron esta hermosa, larga y angosta faja de tierra”</p> <p>ELV2: “El epew es una herramienta súper importante que es parte de nuestra cultura y en la cual enseña valores, principios de crecimiento, respeto, bueno, muchos valores, respeto en general, cosas que pueden ocurrir en la vida de una persona, las decisiones que uno toma, todo eso por medio de animales”</p>	<p>estudiantes en diversas situaciones que pueden ocurrir en la vida, promoviendo un pensamiento crítico y, demostrando que cada acción tiene una consecuencia.</p> <p>Mediante este recurso, se concientiza a los y las estudiantes de que las culturas ancestrales están presentes desde mucho antes en el territorio nacional que la llegada de los colonizadores. Para esto, los relatos ancestrales, las labores de huerto y trabajo con instrumentos, han sido elementos favorables para el desarrollo de experiencias interculturales, que permiten a la comunidad educativa interiorizarse en esta temática, en la que se valora el rol educativo de la ELCI y se complementa con la visión responsable de las educadoras para con el desarrollo educativo de los y las estudiantes.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

		<p>Oportunidades o fortalezas en el rol</p>	<p>ELV1: “Entonces yo en este minuto yo me siento contenta me siento feliz porque es como un legado que yo voy a dejar y es un legado que algún día mis hijos, ya lo tengo todo escrito”</p>	<p>En cuanto a las fortalezas podemos distinguir que la mayoría de las educadoras conciben su rol como una oportunidad de reivindicar su cultura y lengua. De esta manera, en sintonía con un ambiente laboral agradable, se ven potenciadas estas facultades y conlleva al desarrollo de experiencias interculturales que resultan significativas.</p> <p>Destacamos la resiliencia como una de las fortalezas presentes en la totalidad de las entrevistadas, lo que les ha permitido afrontar las complejidades emanadas de la tragedia provocada por los incendios forestales, situación que, generalmente, afecta de mayor manera a las familias de bajos recursos, por lo que el lidiar con esto ha sido una de los elementos transversales al ejercicio pedagógico de las ELCI de esta región.</p>
		<p>Desafíos en la implementación del rol</p>	<p>ELV2: “No me fue bien, en el jardín infantil donde yo estaba recibí maltrato, discriminación, mucho racismo, pero bueno, no quise ir a trabajar más, renuncié por el acoso”</p> <p>ELV1: “Yo fui donde ella antes de comenzar y yo le dije que a mí me</p>	<p>Los desafíos en la implementación que manifestaron las educadoras, tal como suele suceder en los hablantes vernáculos de las culturas ancestrales, tienen que ver con elementos de discriminación y maltrato, principalmente por los nulos vínculos existentes entre la cultura dominante y las culturas ancestrales. Se evidencian faltas de respeto a sus tradiciones y sus conocimientos, se busca entregarlos desde la cultura dominante, obviando las cualidades que poseen las educadoras para situar de manera</p>



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>gustaba que participaran todas, que no estuvieran con el teléfono”</p> <p>ELV2: “La mayoría de los niños todos perdieron sus casas, perdieron sus animales, este año ha sido muy difícil el trabajo con familia.”</p>	<p>significativa a los y las estudiantes en las experiencias interculturales.</p> <p>Otra de las debilidades, si bien de baja ocurrencia, principalmente en las semanas de inserción de las ELCI en los establecimientos, suele ser la poca participación de algunas educadoras durante la realización de las experiencias interculturales propuestas por las ELCI, tanto en la planificación como en la ejecución de estas. Se menciona que en ocasiones las técnicas de párvulo y algunas educadoras, comienzan a utilizar sus celulares y/u otros elementos tecnológicos que desvíen su atención y no se interioricen en las actividades propuestas.</p> <p>Estos desafíos suelen presentarse debido a la falta de diálogo y planificación conjunta, por lo que con la exigencia de las ELCI y apoyo de los equipos de acompañamiento, se busca reducirlo y evitarlo, centrándose en el desarrollo de experiencias significativas para los y las estudiantes, que son el eje central de la labor de las entrevistadas.</p> <p>Por otro lado, una dificultad que se comparte en la realidad de las educadoras de la quinta región, es que cambiaron las dinámicas relacionales producto de los incendios. En ocasiones, se pueden tocar diversos elementos</p>
--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



				<p>que emanen recuerdos de la tragedia que asoló a la región.</p> <p>Esto ha complejizado la labor de las ELCI, puesto que han tenido que cambiar de establecimientos educativos, adecuándose constantemente a diversas realidades y consigo modificar sus metodologías educativas.</p>
2				
<p>Identificar la concepción que tienen las y los ELCIs sobre el rol de la comunidad educativa y equipo docente en jardines y escuelas focalizadas CONADI de la macro zona central.</p>	<p>Rol de la comunidad educativa</p>	<p>Co docencia</p>	<p>ELV1: “Las técnico de repente ellas son muy así que las niñas tienen que estar así es que a 1 no le enseñaron yo hice tal cual hizo mi mamá conmigo”</p> <p>ELV3: “La educadora, súper bien, nada que ver, las educadoras son siete y aprendieron conmigo que si los niños no quieren hacer algo, no se les fuerza”</p> <p>ELV2: “ya yo creo que brotó todo lo que hago y brotó ahí... porque me</p>	<p>En cuanto a la co-docencia, las entrevistadas mencionan que las principales diferencias en cuanto a la metodología, se puede evidenciar con las técnicos de párvulo, mucho más estructuradas, manifiestan una tendencia a homogeneizar las enseñanzas y en ocasiones contradicen las acciones de las ELCI al ver que las experiencias interculturales no siguen los patrones convencionales de trato y accionar de los y las estudiantes. Esto suele ser conflictivo sin un diálogo previo, puesto que muchas veces, las acciones y métodos utilizados por los y las ELCI, suelen responder a cómo eran criadas y educadas por su propia cultura, que en variadas ocasiones, difiere de la cultura dominante.</p> <p>Sin embargo, al referirse a las educadoras de párvulo, manifiestan que existen mayores instancias de diálogo, de planificación y una</p>



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>sentía bien, el equipo educativo”</p>	<p>mayor adaptabilidad durante la implementación de las experiencias interculturales.</p> <p>Manifiestan que las planificaciones cada vez son más colaborativas, pero que en ocasiones deben aceptar ciertas modificaciones por parte de las educadoras para dar cumplimiento a ciertos protocolos y/o requisitos a los que están expuestas las educadoras de párvulo.</p> <p>De esta manera, en cuanto a la co-docencia, las entrevistadas dan a entender que es un proceso constante donde se vislumbra una tendencia a mejorar mediante pasa el tiempo, donde se conocen y adecuan sus prácticas entre sí, lo que permite generar experiencias interculturales significativas, donde se respeten las costumbre, lengua y cultura de las ELCI, mientras que se adecuan algunos elementos educativos para que las dinámicas relacionales entre educadoras sea lo más beneficioso posible.</p>
		Participación directivos	<p>ELV1: “le dije yo, así que por lo tanto, tienen que participar y hasta ahora, nadie está con el teléfono, nadie está, está la directora también”</p> <p>ELV1: “de repente cuando uno canta,</p>	<p>Respecto a la figura de los directivos, si bien no existen conflictos directos en cuanto a trato y/o relación profesional.</p> <p>Sin embargo, la labor de algunos directivos, no es de comprometerse directamente, ya que muchas veces, el sello intercultural con el que cuentan estos establecimientos, la única implementación recae en la labor de las ELCI, por lo que los directivos pueden asociarse a la</p>



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>cuando toca el kultrún, entonces que le molesta, entonces yo le digo, una de ustedes, porque hay cinco en la sala, cinco técnicos y más la directora de repente que va”</p> <p>ELV3: “he tenido más apoyo de las educadoras que de la directora, aunque la directora dice que no, que ella quiere el jardín intercultural y todo, pero es como que mientras ella no se tenga que... tírame las cascaritas de huevo acá, para mi huerta... mientras ella no se tenga que involucrar esta como super bien”</p>	<p>figura de espectadores más que de responsables.</p> <p>Esto se puede evidenciar en que su participación se limita a guiar instancias abiertas a la comunidad, sin ser necesariamente lo más indicados. Pese a esto, algo que destacan las entrevistadas, es el espacio de diálogo que brindan los directivos, permiten solucionar algunos problemas en la implementación de estas experiencias y en las dinámicas relacionales al interior de la comunidad educativa.</p> <p>De esta manera, si bien no existen críticas directas a como cumplen su rol, las entrevistadas mencionan que los directivos suelen intervenir cuando aparecen los conflictos, pero que no se interiorizan del todo en la planificación de estas instancias, situación que puede conflictuar a las ELCI al sentir que se apropian el resultado de las actividades, sin tener una relevancia directa en su planificación y ejecución.</p>
3				
Determinar la concepción que	Rol comunidad	Participación y	ELV1: “ya entonces ellos me conocen, al menos a mí me conocen “ah... la	Las entrevistadas manifiestan que el reconocimiento a su labor, pasa principalmente por el cómo los y las estudiantes han



<p>tienen los y las ELCIs sobre el rol de la familia y comunidad local en jardines CONADI de la macro zona central.</p>	<p>local familia y</p>	<p>oportunidades familia - ELCI</p>	<p>papai”, y de repente vienen bajando un niño, cuando bajan por esa... por él... por el níspero, el niño comienza “mira allá está la papai”, “sí”, dicen, lo apoderado “allá está la papai, mari mari papai”, los apoderados.”</p> <p>ELV3: “Las apoderadas que conozco que no son muchas, y que por lo que he visto siempre van a ser las mismas que fueron las que fueron a ayudar a limpiar por ejemplo, donde va a estar el huerto, las que nos acompañaron al trafkintu que hubo en una escuela por ahí en Quilpue o las que fueron al encuentro de familias y niñas allá con las chicas, en general, son las mismas pero con ellas por lo menos, que son las que conozco la relación es buena y fue</p>	<p>mencionado/hablado de ellas en sus familias. Son reconocidas al encontrarse realizando labores de huerto, acompañando la entrada de estudiantes y la realización de diversas actividades.</p> <p>Se puede relevar también, que la participación de apoderados en instancias abiertas a la comunidad y/o dirigidas a estos mismos, suelen ser espacios muy significativos. En este tipo de instancias, aunque la convocatoria sea general, la asistencia no suele ser completa, pese a ser baja, esos espacios de compartir, conocer y apoyar la labor de las ELCI dan paso a un mayor compromiso e interés por parte de otros apoderados para con el rol de la ELCI.</p> <p>Este reconocimiento hacia la labor de las ELCI suele ser resultante de instancias dirigidas a los y las estudiantes, tales como trafkintu, limpieza de huerto y/o talleres de telares, los que son realizados por las ELCI y destinados a la comunidad educativa, lo que les permite dar a conocer su cultura, su lengua y sus metodologías a utilizar durante las clases y las experiencias interculturales que éstas realizan.</p> <p>Otras oportunidades que distinguen a las entrevistadas suelen relacionarse con la participación de tutores o apoderados, donde si bien la asistencia es baja, consideran prudente</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------	-------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

		<p>como “ah usted es la tía”, “sí”, porque los niños han llegado hablando.”</p> <p>ELV1: “para que le voy a decir que llegan todos si no llegan todos, pero llegan cinco o seis, que cinco o seis lleguen por iniciativa propia.”</p>	<p>trabajar con quienes asisten por iniciativa propia. Lo que va moldeando poco a poco la disposición de estos a las diversas actividades.</p> <p>Estas oportunidades están ligadas al reconocimiento del rol que realizan las ELCI por parte de la comunidad, ya que al posicionarse como una figura educativa reconocida, muchos otros apoderados tienden a participar e interiorizarse y destinar, cuando es posible, recursos para el desarrollo de ciertas actividades.</p>
	<p>Dificultades en la participación familia-ELCI</p>	<p>ELV2: “compré harta lana y compré telares, compré cuatro telares y fueron las mamás a hacer tejido, les enseñé a tejer, hubiera querido hacer más, sí, pero cómo viven pidiéndole cosas a los apoderados como de que traigan esto, de que tampoco yo podía pedir mucho, entonces eso también lo hice como con los apoderados”</p>	<p>La principal dificultad que manifiestan las ELCI tiene que ver con la construcción de estos espacios, muchas veces estos no son costeados por el establecimiento, sino que solo se entrega el espacio físico, por lo que los recursos utilizados deben correr por parte de las ELCI y en ocasiones, por apoyo y/o donaciones de los apoderados del establecimiento, por lo que, pese a ser instancias significativas y útiles, quedan supeditadas a la factibilidad económica de las educadoras, lo que al considerar la incertidumbre que vivencian respecto a su rol, es algo que debe mejorar e, idealmente, ser mediada por sostenedores y/o directivos del establecimiento.</p>



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>ELV2: “Ha sido difícil el trabajo con la familia porque van a dejar a los chicos y se van, Como que no están muy comprometidos incluso algunos con la crianza de sus chicos, y igual da pena”</p>	<p>Otra dificultad a la que se ven expuestas las ELCI es el poco compromiso que muestran los padres o familias con la educación de sus hijos. En ocasiones, las familias no se preocupan de los materiales, actividades o quehaceres de sus hijos, lo que se ve reflejado en la sala de clases, ya que los apoderados suelen preocuparse solo por dejar a los estudiantes en el jardín, viéndolo como una guardería y no como un espacio de crecimiento y aprendizaje constante. Incluso las ELCI pueden notar como el poco compromiso que presentan algunas familias con la crianza de los niños, debido al descuido que se ve en ellos.</p>
		<p>Participación y relación comunidad en experiencias interculturales</p>	<p>ELV2: “algún cuidador responsable que fuera al jardín a ayudar a hacer los kawellu, no llegó nadie el primer día, entonces lo que hice fue hacer un video de cómo los niños disfrutaban y cómo se pelean los kawellu y se lo mandaron a los papás, y ahí cuando recibieron ese video después le mandé... hice</p>	<p>En lo que respecta a la participación y relación con la comunidad en experiencias interculturales, se nombra que las primeras actividades de acercamiento, no resultan del todo bien debido a la nula participación por parte de la comunidad. Es por esto que las ELCI deben optar por crear múltiples estrategias como utilizar TICs o realizar videos para que los apoderados vean las actividades que realizan en el aula y se puedan interesar para realizar las actividades o material que requieren de su participación como los Kawellu (Caballos) para los estudiante.</p>



		<p>un afiche como de invitando a hacer el kawellu para sus niños y llegaron muchos papás, estaba lleno e hicieron muchos kawellu”</p> <p>“con los apoderados, hemos hecho limpieza, cortar el pasto, sacarla como para limpiar para poder trabajar la tierra pero llegan poquitos, poquitos, pero llegan, así que ahí hay que aprovecharlo y sacarle el jugo.”</p>	<p>Una vez las familias comienzan a relacionarse con las actividades que implementan las ELCI, se puede ver una mejora en la participación además de motivación, lo que las educadoras valoran mucho ya que aunque sea una cantidad de personas no muy numerosas las que llegan ayudar son de gran ayuda e incentivo en para su labor.</p> <p>La ELV2 menciona que en gran medida casi siempre son los mismos apoderados quienes participan en las actividades pero que con ellos pueden realizar distintas actividades como hacer “limpieza, cortar el pasto, sacarla como para limpiar para poder trabajar la tierra” (ELV2, Matriz de análisis 5ta región) lo que es significativo para ellas, ya que estos encuentros entre los dos mundos (cultura mapuche y cultura dominante) va dejando como dicen ellas un legado tanto en las familias como en los niños lo que da relevancia a estas instancias para compartir su lengua y su conocimiento, todo el material que realizan las ELCI se preocupan que sea algo que las familias puedan ver los frutos como realizar telares, cosechar, etc lo que permite darle significación y cohesión a las prácticas que realizan, brindando conocimientos y prácticas tangibles y prácticas en su quehaceres a la comunidad .</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje

--	--	--	--	--



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

				<p>ELO2 “el ser ELCI para mí ha sido como muy importante... aquí en el colegio porque así me lo han... me lo han hecho saber también”</p>	<p>establecimiento e incluso, a miembros de la comunidad local.</p> <p>También se resalta el papel importante de las ELCIs en la formación integral de los y las estudiantes, lo que puede distinguirse en elementos como la transmisión cultural, el impacto de los conocimientos ancestrales a los y las estudiantes a corto, medio y largo plazo, mediante la creación de aprendizajes significativos en base a la cultura ancestral que imparten las ELCI. Por ende, se vislumbra que la labor educativa realizada por las entrevistadas, impactan positivamente en el desarrollo personal y social de las y los estudiantes, lo que permite formar ciudadanos conscientes de las diversas expresiones culturales que existen en su territorio, lo que es un elemento favorable para los procesos de reivindicación cultural que las entrevistadas manifiestan al indagar personalmente sobre su rol en las salas de clase de los y las estudiantes.</p>
	Oportunidad es o fortalezas en el rol	P.4 P.6		<p>ELO1 “son chicos, son pequeños que se dedican a escuchar y explora”</p>	<p>Entre las oportunidades y fortalezas en el rol de los ELCIs, se destaca trabajar con niños y niñas pequeños. Se menciona que los estudiantes "son chicos, son pequeños que se dedican a escuchar y explorar", lo que destaca que los ELCIs distinguen como una oportunidad el trabajar con este rango</p>



			<p>P.6</p>	<p>ELO2 “los niños son como una esponja ”</p> <p>ELO2 “nosotras las mujeres mapuches, los telares, sabemos... casi todos los oficios y todo se nos hace tan fácil ¿por qué? porque nosotros convivimos con nuestros abuelita eh... la... en lo cotidiano, eh... compartirla la parte de la cocina ancestral... eh... los oficios, porque todos tenemos eso que... ninguna lamngen no sabe hacer lo que... lo que nosotros sabemos po’.”</p>	<p>etario, puesto que los estudiantes de enseñanza parvularia son altamente receptivos al aprendizaje. Esta disposición al aprendizaje y capacidad de absorción de este conocimiento entregado, para las entrevistadas es comparable con una "esponja". Lo que permite a las educadoras generar un ambiente educativo donde se integren las costumbres y expresiones culturales de los pueblos indígenas, asegurando que las tradiciones y la lengua vernácula de las entrevistadas, sean parte esencial de la formación de los niños. Este enfoque no solo potencia su aprendizaje , sino que también les proporciona herramientas para desarrollar el sentido crítico y reflexionar sobre su identidad cultural a medida que crecen.</p> <p>Además, se le da relevancia a la fortaleza del conocimiento ancestral que poseen las y los ELCIs, quienes transmiten oficios y habilidades de generación en generación. La interacción como los abuelos permite a los ELCIs utilizar este conocimiento práctico en su enseñanza, fortaleciendo la conexión entre cultura y educación. Al compartir el conocimiento ancestral y oficios, los ELCIs no solo educan sobre la herencia cultural, sino que también</p>
--	--	--	------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

					<p>promueven un sentido de orgullo que da beneficio tanto a los educadores como a los educando. Estas dinámicas refuerzan el papel de los educadores de lengua y cultura indígena en la preservación cultural y el desarrollo integral de los niños y niñas, cimentando de este modo bases sólidas para sus futuros.</p>
	Desafíos implementación	P.1	ELO2 “cuando llegué también conocí la primera moneda de... del rechazo”		<p>Uno de los desafíos que se mencionan, es que los ELCIs enfrentan una resistencia cultural o social en su enfoque educativo, este rechazo puede manifestarse tanto en la falta de aceptación de sus prácticas como de los conocimientos ancestrales que comparten, lo cual entorpece la implementación de experiencias interculturales impartidas desde su rol educativo. Por otro lado, el cambio en las tradiciones por la influencia de la tecnología en la sociedad actual, evidencia que al día de hoy, para la labor de las entrevistadas, es un desafío significativo, dado que los ELCIs deben adaptar sus métodos de enseñanza para intentar abordar esta cualidad de la sociedad actual. Tal como mencionan, la tecnología ha transformado diversas costumbres y consigo, también las prácticas culturales. En este aspecto, la tarea de los y las ELCI se complica, ya que deben encontrar un</p>
		P.6	ELO2 “han cambiado sus tradiciones lo han cambiado a través de... de la tecnología.”		
		P.6	ELO2 “ellos veían a través de... de... de los libros no más que existieron los mapuche y los pueblos indígenas”		



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje

					<p>equilibrio entre la preservación cultural y la adaptación a una cultura hegemónica y un mundo en constante cambio y actualización.</p> <p>Por otro lado, la visión de los pueblos indígenas está mediada por libros o textos que pueden no reflejar su verdadera historia y riqueza cultural. Esto conlleva que los ELCIs deban cuestionar estos escritos impuestos desde un eurocentrismo presente en el modelo educativo que rige las enseñanzas en las aulas. Es crucial que los educadores de lengua y cultura indígena fomenten un análisis crítico de las fuentes y los hechos históricos, promoviendo una comprensión crítica, en el ámbito cultural y social de los y las estudiantes, en este caso de la historia y cultura mapuche y, también, de los otros pueblos indígenas. En este sentido, surge la necesidad de que se reconozcan las historias y luchas de los pueblos indígenas, desde un paradigma distinto, ya que la historia y legado cultural de este pueblo existe muchísimo antes que los libros escritos por quienes anteriormente invadieron sus territorios. De esta manera, reivindicar las transmisiones orales de cada cultura sobre su legado e historia, prestando así, un</p>
--	--	--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



					espacio de reconocimiento y representación verdadera de las comunidades ancestrales para exponer “su parte de la historia”.
2					
Identificar la concepción que tienen las y los ELCIs sobre el rol de la comunidad educativa y equipo docente en jardines y escuelas focalizadas CONADI de la macro zona central.	Rol comunitad educativa	Co docencia	P.20 P.22 P.22	ELO1 “ellos me responden o me cooperan también en algunas cosas, sobre todo la... las compañeras que están dentro de la sala, la asistente, la educadora” ELO2 “con la educadora que es lo que yo trabajo ellas siempre está dispuesta, hacemos nuestra planificación juntas, hacemos articulaciones juntas” ELO2 “yo participo del Consejo de Profesores	Las ELCIs reflejan una concepción positiva y colaborativa sobre la co docencia en el aula. Se evidencia una valorización del equipo, donde la colaboración es vista como un elemento esencial para el éxito en el proceso educativo. El reconocimiento de las ELCIs al trabajo de co docencia, devela que es un esfuerzo colectivo el cual debe ser un trabajo articulado y en conjunto para aportar entre todo el cuerpo de profesores habilidades, conocimientos y crecimientos para el aprendizaje de todos. La participación en consejo de profesores como nombra la cita, subraya la importancia de la reflexión y compartimiento de ideas y reflexiones para mejorar las prácticas profesionales y contribuir a un aprendizaje colectivo institucional que busque superar desafíos y potenciar las habilidades, adaptándose a las nuevas necesidades de aprendizaje intercultural. La articulación de estrategias



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

			<p>también, entonces yo eh... porque acá es trimestre entonces, cada tres meses yo también participo, tengo que mostrar mi video... de mi trabajo de lo que yo planifiqué, y de lo bueno y lo malo que encuentro como yo puedo superar o como el colegio también puede superar hacia lo que yo voy enseñando”</p> <p>ELO1 “también para la motricidad fina uso... trigo, eh... llenar una botella chica con una cuchara, que para los chiquititos se le hace difícil pero lo pueden hacer, eh... se usa la greda, bastante, yo he hecho mucho trabajo con greda”</p>	<p>pedagógicas a través de estas reuniones, permite fomentar un ambiente de aprendizaje dinámico. Lo que facilita la creación de planificaciones y estrategias colectivas que contribuyen a formar una comunidad educativa enriquecida, con habilidades de crecimiento y conocimiento cultural diverso.</p> <p>En vista de lo anterior, las citas indican que, las ELCIs poseen una concepción del rol de la comunidad educativa que se basa en la colaboración, planificación conjunta y la reflexión crítica. Esto destaca la importancia de construir redes interculturales de apoyo e inclusión. La docencia, en este contexto, se convierte en un modelo de trabajo que beneficia a la comunidad educativa, ya que genera un ambiente más inclusivo y participativo.</p>
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

		Participación directivos	<p>P.22</p> <p>ELO2 “tenemos reunión con la directora, con la unidad... eh... UTP también, entonces para mí eso también es muy relevante, yo participo del Consejo de Profesores también”</p> <p>P.20</p> <p>ELO1 “yo de repente le pregunto algo ellos me responden o me cooperan también en algunas cosas, sobre todo la... las compañeras que están dentro de la sala, la asistente, la educadora hasta la... la directora, la directora, todo, todo, no encuentro ni en nada negativo, hemos estado muy bien”</p> <p>P.24</p> <p>ELO1: “entonces llegué a acuerdo con la directora que yo necesitaba tener mi espacio y</p>	<p>La mención de UTP y la directora da a conocer que las ELCIs valoran la colaboración y comunicación con los directivos escolares. Esta idea subraya que no solo se ve a los directivos como figuras autoritarias, sino como un componente importante en el proceso educativo de los estudiantes. Esto implica que hay una concepción de liderazgo compartido, ya que los directivos están dispuestos a involucrarse en el desarrollo y toma de decisiones que afecten o beneficien a la educación de todos.</p>
--	--	--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



				comunicación con los apoderados eh... entonces yo voy a todas las reuniones de los apoderados”.	
3					
Determinar la concepción que tienen los y las ELCIs sobre el rol de la familia y comunidad local en jardines CONADI de la macro zona central.	Rol comunidad local y familia	Participación y oportunidades familia - ELCI	P.24 P.29 P. 24	ELO1 “ yo voy a todas las reuniones de los apoderados eh... una vez al mes o cada dos meses voy a reunión y le explico sobre la... de cómo solicito los materiales” ELO1“participan en la alimentación, en la cooperación” ELO1: “A través de los materiales, entonces llegué a acuerdo con la	El análisis del discurso refleja un compromiso por parte de las familias en la participación escolar, evidenciado a través de reuniones semestrales o trimestrales. Si bien la comunicación sobre cómo solicitar materiales o alimentos es importante, la falta de claridad puede indicar que existen barreras en la comprensión de la información compartida. Esto conlleva la necesidad de mejorar el involucramiento y la comunicación entre ELCI y familias para optimizar la participación. Asimismo, la mención de la participación en la alimentación y la cooperación resalta que las familias se mantienen comunicadas y preocupadas por participar en la práctica cultural que implementan las ELCIs. Sin embargo, este involucramiento resulta algo ambiguo, ya que, aunque las familias están dispuestas a colaborar, puede haber una falta de estructura en su



			<p style="text-align: center;">P.26</p> <p> directora que yo necesitaba tener mi espacio y comunicación con los apoderados eh... entonces yo voy a todas las reuniones de los apoderados eh... una vez al mes o cada dos meses voy a reunión y le explico sobre la... de cómo solicito los materiales, ya, yo siempre recalco yo no quiero mantener comprado solamente lo que ustedes en el tiempo de... de ir con su amiga buscar un palito le pidan permiso a la madre tierra y le digo yo, y vea la importancia y que después ese niño va a llegar con un con algo hermoso a su casa” </p> <p> ELO2 “yo como he estado tan poquito no le he pedido nada los </p>	<p> participación y en la relación con los ELCIs. Para fortalecer esta relación, sería beneficioso establecer estrategias claras que definan las expectativas tanto de las familias como de la educación, enriqueciendo así la comunicación, la relación y el reconocimiento de los ELCI. </p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
 Facultad de Filosofía y Educación
 Departamento de Educación Diferencial
 Especialidad en Problemas de Aprendizaje

				apoderados, ellos sí se han llevado cosas porque yo pido en la escuela y me lo entrega ¿ya?, entonces ahí trabajo yo con lo que me entrega la escuela.”	
		Dificultades en la participación familia-ELCI	P.2	ELO1 “está tan difícil quizá concientizar también más al apoderado a... la escuela también donde se trabaja con la demás personas”	Las ELCIs manifiestan como dificultad en la implementación de su rol educativo la involucración de los padres y familias en el proceso educativo, lo cual es de suma importancia para el éxito de cualquier iniciativa pedagógica, ya que son ellos los motivadores del aprendizaje en los estudiantes. Si las familias no son conscientes de la importancia de la educación cultural y de los valores que los y las ELCIs quieren transmitir, la efectividad y concientización de su labor se ve comprometida.
		Participación y relación comunidad en experiencias interculturales	P.29 P.29	ELO1 “han participado también de... de la ceremonia y después ellos también se conmueven”	En cuanto a la participación de la comunidad local y familiar en las experiencias interculturales, ambas entrevistadas manifiestan que en las instancias extraescolares, independiente de la cantidad de apoderados/as que asisten, la participación y las demostraciones de interés por parte de estos, existen.



			<p>P.31</p> <p>P.33</p>	<p>ELO1 “Si, en el We Tripantu, todas preocupadas “tía este año se va a hacer esto”, participan en la alimentación, en la cooperación, los niños se van con sus notas, los apoderados, es recíproco po’, entonces dicen si, muchas veces han participado también de... de la ceremonia y después ellos también se conmueven también, porque también yo encuentro que el ser humano también está muy escaso de espiritualidad, entonces cuando nosotros hacemos la ceremonia hay un reconocimiento de parte de ellos, de esa conexión”</p>	<p>Es con estos apoderados que las entrevistadas pueden dar a conocer como trabajan sus estudiantes, ayudándoles (a sus padres) a comprender que cada estudiante posee sus propios ritmos y manifiesta su relación con la cultura, expuesta por las ELCI, de diversas maneras, lo que permite brindar tranquilidad y atenuar las exigencias que se imparten sobre los y las estudiantes.</p> <p>Para esto, las entrevistadas, como se mencionó anteriormente, utilizan instancias extraescolares para poder relacionarse con los apoderados y dar a conocer, a la totalidad de asistentes, elementos culturales que ellas entregan en las aulas educativas. Entre estos elementos se encuentran la gastronomía, vestimentas y el mismo lenguaje. Esto potencia la relación entre familia y escuela, ya que al ser escuelas ubicadas en núcleos sociales, gran parte de la comunidad educativa respeta estas instancias y, consigo, se posiciona la labor de las ELCI a nivel territorial, siendo saludadas por la calle y recordadas por estudiantes que han recibido sus enseñanzas.</p> <p>Estas instancias ceremoniales suelen ser el puntapié inicial para estrechar las relaciones entre familia y escuela. Dando a</p>
--	--	--	-------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



			P.24	<p>ELO2 “en un programa del encuentro de dos mundos, ahí participaron todos los apoderados de todos los... fue muy lindos, y después ahora último que se me ocurrió hacer un radioteatro dentro de la escuela”</p> <p>ELO2 “Hice una receta también del montón con la receta también del mültrün, y lleve el mültrün también para que lo viera el público como se hacía el mültrün”</p> <p>ELO1 “Entonces yo voy a todas las reuniones de los apoderados eh... una vez al mes o cada dos meses voy a reunión y le explico</p>	<p>conocer los resultados del trabajo tanto colaborativo como individual de las ELCI, lo que permite abrir espacios de diálogo y reflexión sobre la labor educativa que las ELCI cumplen en el proceso de enseñanza de los y las estudiantes. Esta situación, de manera inherente, aumenta los niveles de compromiso de las familias con el proceso educativo de sus hijos e hijas, a la vez de que respalda con hechos empíricos los aportes que tiene la presencia de una ELCI en estos niveles educativos, ya que tanto familias como comunidad educativa y aledaña a la escuela, se reencuentran con prácticas y costumbres de culturas ancestrales, que en ocasiones, una cultura hegemónica invisibiliza y permite que estas se pierdan en futuras generaciones.</p>
--	--	--	------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Especialidad en Problemas de Aprendizaje

				sobre la... de cómo solicito los materiales”	
--	--	--	--	-------------------------------------------------	--



Transcripciones focus group

Cuarta región

Focus group

Entrevistador: En este caso, por ejemplo, para dar inicio, me gustaría que ustedes me pudieran responder qué significa para ustedes ser un educador de lengua y cultura indígena en...en estos jardines infantiles en los cuales ustedes están insertos? ¿De qué manera lo conciben?

C1: Yo voy al tiro, con el tema de... que lo comentábamos hace poco... en la misma radio.

Entrevistador: correcto.

C1: si po', te acordai' de eso, de lo... del... que te contaba y te comentaba del tema de paulo freire, de la, tratar de reivindicar esa educación eh... propia, la la la educación propia de los niños en este caso, que... tratar de relevarla y tratar de que se sientan ellos a través de de esa práctica que ellos se sientan, se auto quieran, al final de eso se trata, de que no sientan que lo que viene de fuera es más importante que lo que tienen dentro ellos, dentro de su familia, el conocimiento que ellos tienen más que nada, yo lo veo por ese lado mi pega, porque hay uno releva el tema de cuando tú aprendí a creer tú... lo propio, primero que nada obviamente son procesos, primero hay que conocerlo, eeh... de ahí empieza el tema de cómo valorarlo y de ahí uno por ende le agarra cariño y de ahí por ende lo defiende, lo protege.

Entonces como la Mapu es cómo lo mismo, si tú conocí' tu territorio, conocí' tu planta, conocí' todo po, esa es la pega, por lo menos yo la veo por ese lado, la desenvuelvo por ese lado, no sé, ahí el resto, como la verá, también todos tenemos visiones distintas.

C2: Claro, bueno, igual... pa' nosotros, bueno, para mí que, nosotros venimos de mucho tiempo pero nunca le hemos, hemos sido parte, pero desde el primer momento que nosotros hemos sido invitados como para poder trabajar y compartir nuestra cultura o cómo ser un educador tradicional, un ELCI, yo creo que esto viene como que de los abuelos, de las personas, de mi papá, de mi abuelo que siempre decía eeh... "vayas donde vayas siempre tienes que compartir lo bueno, siempre tienes que demostrar la buena persona que eres, enseñar, compartir".

Entonces igual nosotros llegamos de afuera y una vez que nos establecimos en ese territorio, conocimos el territorio y sobre el conocimiento que tenemos del territorio de las personas que estamos en la asamblea de los pueblos originarios, recién como que pudimos empezar y tratar con los niños, pero de la del conocimiento del, de las palabras de las personas más antiguas que nos decían siempre, que como del Allin Kawsay, que el buen vivir, saber tener y mantener en equilibrio, siempre todo, nunca puede estar la de a un lado ni a un lado, siempre mantenerse al firme, el propósito de las enseñanzas en los niños, en los talleres.

Entonces creo que ese conocimiento nos ha servido bastante como para entrar a los jardines, para entrar porque, como decía el hermano Diego, el hermano Álvaro, como hombres que somos es un poquito difícil para nosotros... no es, son todas educadoras y nosotros somos



hombres, entonces como que ahí no es tan entrador, tenemos que saber lidiar, tenemos que saber ganarnos el cariño, de la directora, de entendernos, explicarles qué es lo que vamos a hacer, qué es lo que se va a trabajar, porque también hay otros jardines que también hemos ido, me han invitado como por la Junji y ahí hace un poquito porque a veces vamos a un jardín que no tiene idea, o la directora o las educadoras “¿qué vas a hacer acá? ¿y qué vas a compartir? ¿o qué vas a entonces...?” ... Teniendo el conocimiento que nosotros traemos, nos basamos en eso y empezamos a hablar de la Pachamama, del respeto, del compartir, del allin Kawsay, el respeto a la Madre Tierra, que en la Madre Tierra todo es energía, al ser energía todo vive, entonces, al tener vida nosotros, para nosotros el cerro, el agua, todo vive, entonces, sobre eso nosotros podemos partir a la enseñanza a los niños, tanto los más pequeños hasta los más grandes, o en las escuelas que también trabajan acá los hermanos, entonces, yo creo que esa sería la base.

C3: Bueno, igualmente como dijo Diego, como dijo también el hermano Hilario, es el rol que nosotros cumplimos, que prácticamente querer a nuestra madre tierra, hacerle conocer a los niños que ya vienen con esa base, ya ellos poco a poco van conociendo bastante, bastante.

Y otro también la familia la familia porque a mí muy particularmente, como tuvimos entrevista con la directora cuando hablamos lo que es la tierra, la Pachamama, la gente, la familia se siente bastante muy contento que sus hijos que van conociendo ese rol trabajar con la tierra y es importante, justamente delante tuve una bonita... encuentro con una familia que me agradeció bastante... y su hijo llegó bastante... con tierra, jugó con arcilla, con tierra y se sintió bastante emocionante ver a su hijo que hacía mucho tiempo que no podía una tierra jugar pero ahora se siente bastante, y eso, y eso es importante.

Y lo otro también como dijo el hermano Hilario es para nosotros un poquito... para mí también muy difícil porque todas son mujeres, entonces nosotros somos el único, entonces y hay un poquito que me costó pero no tanto, pero de antemano me ayudó bastante las tías mayormente esa confianza que nos dan entonces y ese trabajo es fundamental y muy yo como particular ver los ancestros como era antiguamente como dice el Yaku Rey, ¿porque Yaku Rey? porque es importante Yaku Rey porque nos da esa vida a todos nosotros, a las plantas como a nosotros, sabían a más antes porque agradecían al agua porque, y eso que ellos antiguamente no tenían un estudio, pero ellos sabía esa importancia que tiene que la importancia que cumplía el agua, y cómo también ellos sabían que importancia cumplía el sol para las plantas y eso por ese campo vamos nosotros poco a poco inculcando, no vamos nosotros a nuestra cultura 100% también como dijo nuestro hermano Diego, ver donde estamos viviendo nosotros.

C4: Bueno, para mí la función que tenemos nosotros como educadores tradicionales, siento que es una cosecha que se hace, porque de hace muchos tiempos nuestros pueblos originarios han sido invisibilizados por sus derechos y aún se continúa en esa lucha, pero ha sido un gran avance el poder tener esta función de cómo educadores tradicionales en los jardines infantiles, muy importante, porque nosotros somos la base para que los niños y las niñas puedan construir sus saberes de sus ancestros, de sus abuelos, de sus abuelas, quizás sentirse orgullosos del lugar de dónde vienen, territorio, de sus patrimonios, sentirse orgullosos de



sus abuelos, de sus relatos, sentir el amor por la tierra, el trabajar con la tierra de sus abuelos que siembran, que cosechan, es un orgullo para ellos.

Lo que quizás para... porque cuando no hay un educador tradicional lo ven de una manera como una clase normal, la planta creció y como que el sol y todo, como una imagen, pero si no, cuando nosotros estamos le damos esa vida, esa espiritualidad a la planta que tiene vida, al sol que nos da energía, que nos da vida, es otra forma de hacer ver a los niños y con la comunidad educativa.

También importante porque en ellos le hacemos ver manera de enseñar, una forma distinta de ver el mundo, como dicen, el buen vivir, como nosotros, nuestros ancestros vivían con ese agradecimiento, con la madre tierra, y cómo se vivía antes, antes no había sequía, había intercambio de saberes, intercambio de productos, entonces eso es algo muy relevante y ha habido este cambio de... yo siento que ha habido un florecimiento en todo lo que es la cultura, porque nosotros cuando empezamos, ¿no, hermano Diego? Empezamos de 10 años atrás, era como difícil ahí por el tema, estar escarbando en las comunidades educativas, pero hoy en día el Inti Raymi se hace, el We Tripantu y todo, y tengan o tengan educadores, también empiezan a como a contagiarse de esta hermandad, a ver de otra manera el mundo.

Eso siento yo que nuestro rol es muy importante, muy fundamental, y que nosotros somos una parte, pero siempre la comunidad educativa es la otra parte también para que todas las cosas funcionen en bien, en bien de los niños y niñas, es de todos nosotros, es nuestra meta ellos y es muy emocionante trabajar con ellos con la sonrisa de ellos con una palabra que nosotros enseñamos en nuestra lengua quechua, nos emociona porque es otra forma de vivir es otra forma de es un trabajo que te gusta lo que hace y eso también, agradecer a la Pachamama y todo lo que se da, ese sería mi parte.

Entrevistado: Agradecido... Y si tuviesen que mencionar las actividades que ustedes realizan para, como mencionaba, en este caso, Luchita, para poder hacer florecer esta cultura nuevamente, ¿qué actividades van realizando ustedes a lo largo del año en general? No necesariamente quizás como planificadas, sino como cuando ustedes hacen sus, llamémosle, clases, sus actividades, ¿qué manera a ustedes les gusta que los niños, las niñas participen y se vayan interiorizando en la cultura?

C2: Esa parte es muy importante porque, por ejemplo, en el jardín la primera vez que hice, me acuerdo del agua del florecimiento o otra actividad, cualquier actividad, uno puede hacer agua de florecimiento pero a veces como tú no vas a saber cómo van a reaccionar los niños o las niñas, o de qué manera también las tías te van a apoyar, porque tú no... es tu manera de ver pero no sabes cómo conectar, entonces tú puedes ser agua de florecimiento entonces termina el agua de florecimiento y uno también piensa: “mmh, yo creo que para la próxima clase vamos a invitar a la tía o las flores lo vamos a poner de una manera o vamos a hacer en dos turnos y son muchos niños podemos hacer de 8 en 8 y si son 10 20 de 10 en 10“, entonces uno, o podemos cambiar el lugar. Por ejemplo, anteriormente lo hacíamos en la huerta de la del jardín, como los niños estaban al frente de los otros se distraía mucho, entonces dije mejor lo para la próxima vez ¿qué hacemos? lo cambio del lugar.



Entonces se va mejorando pero en cada actividad que uno va siempre uno tiene que retroalimentar, de qué manera podemos un poquito más, mejorar o potenciar las actividades y uno se va conociendo a los niños, a las tías, y ahí vas a como que las actividades que uno hace, van como que ya los últimos que ya estos años que estamos haciendo ya, es como que los niños también ya, ya queda eso a las tías, a los niños... porque la primera vez va “¿cómo va a ser? ¿y que va a ser? ¿y para que es el agua?”, como que entonces uno tiene que enfrentar, “no es que el agua es así”, entonces yo le digo “tía me ayuda a desojar” ... entonces una manera.

O como ese día que le decía cuando yo puse plantitas en todo el jardín para que haya muchos caracoles, ¿se acuerda? Entonces... Unos chiquitos, otros grandes y unos gigantes, y hay unas tías que recién están llegando porque se cambian de tía, y las tías no le gustan los bichos, no les gusta, entonces no falta un niño que agarre un caracol gigante y va “tía, tía, tía, tía” ... y ya, “caracol, caracol cantemos caracol” (entre risas), y bueno, yo le digo a la tía pásame, después la siguiente clase ya la siguiente clase que doy la tía ya agarra los caracoles y ya van jugando.

Entonces como que ya también es adaptarse al entorno, a las educadoras que recién van llegando, porque todo el año no es una, siempre licencia, cambio, entonces también tienes que ver adaptarte a la... a las condiciones, claro, porque uno a veces en la mañana dice este... hoy día vamos a salir al cuento... y dijo “no, esta como por llover” o “no mejor acá en la sala”, entonces tampoco vas a entrar a topetear “no es que yo quiero frente”, le digo mira, entonces cantemos hasta que más o menos este el solcito y hagamos otra actividad, después salimos.

Bueno entonces uno también tiene que saber cómo que... lidiar con la situación, adaptarse y al final si o si sacar adelante la actividad que uno tiene y lo que también uno.

Además es importante que también he conocido este año que... los padres, por ejemplo, nosotros pedimos material como, una vez pedimos tierra de hoja o arcilla en el greda, y de los 20 niños trajeron como 7, 8, y los demás no trajeron, y “tía, es que no trajeron, hemos pedido hace dos meses y no trajeron”, entonces fue a una reunión que había, me invitó y entonces ahí yo le dije “mira, en la greda vamos a trabajar con esto”, y él me dijo “es que mi hijo no trabaja con greda, mi hijo no quiere ensuciarse, mi hijo no es de la tierra” “¿cómo?” Dijo, “si el compañero le compartió Greda y su hijo trabajó con Greda”... “ah, es que la tía no me dijo”. Entonces de ella después ya uno va compartiendo con la familia las actividades que hacemos, entonces ahora ya como que la familia también se involucra más y uno le dice, en la salida siempre cuando vienen a recoger los niños a las 4 y 20, 4 y media, le dicen, tía, la actividad de mañana es tal cosa y vamos a trabajar con cosas, “ah, ya, no se preocupe, si es planta medicinal, le vamos a traer plantas medicinales, algo de frutas”.

Entonces, como que de esa parte es mejor, porque antes era con las tías “no, tía, mañana es material” y las tías como que, sí, no se preocupe, y al final no llegaban, pues ahora es más directo con los papás, y los papás también les gusta.



Por ejemplo, hay lombrices ahí en esta, hay bastante lombrices, y no hay comida, porque comen pura cáscara de plátano, comen cosas y a veces las tías no les echan, entonces mañana vamos a dar con, y van a traer fruta, un plátano todos, ya, y una fruta que les guste, y comemos los plátanos, los frutas y la cascarita lo guardamos y le echamos a la, entonces comen nosotros y comen los gusanos, una cosa así, pero yo creo que de esa forma sería como mejorar las actividades.

Entrevistador: Muchas gracias por su respuesta, ¿Alguien más que quiera compartir? ¿Qué tipo de actividad realiza para promover la interculturalidad en su espacio?

C3: Bueno, como dice el hermano Hilario sí, igualmente, y nosotros también pasa hace bastante, antes los niños no sabían bueno, no sabían que era la Pachamama, ahora ya ellos a veces ya no me dicen tía, ahora me dicen Pachamama, entonces yo le digo “¿y que es Pachamama?”... “la tierra”, y eso viene de poco a poco y eso ya los niños poco a poco y eso le queda, ya no se olvida ya, se le queda a veces como dijo el hermano, los primeros momentos cuando sembramos en el huerto, en la chacra, a mí algunos, a veces, mira, la verdad que a veces traía diferentes semillas, diferentes clases de poroto, lenteja, de todo, miraban, no conocían, en la escuela lo mismo también, nos faltaba, pero ahora ya conocen. Los primeros días cuando sembramos con la planta, que ya salían a esta altura, por lo tanto, los niños sacaban y lo tiraban, normal, se acepta, después vamos inculcando, vamos hablando “esta plantita como nosotros, crece, necesita agua, necesita sol, si le pegamos esta planta, ¿cómo queda? y si nos pega un compañero amigo, ¿cómo queda? va a llorar, igualito la planta”, y ahora, ¿qué pasa? los niños entran al huerto, lo tocan, pero lo acarician, la plantita, la papa, también da igualita la papa también está la papa, el maíz y van conociendo.

Entonces nosotros los lunes hacemos el primer de cómo se llama... para una rogativa... para que la semana nos vaya bien, los niños los primeros días no sabían mucho de esa parte y las tías igualmente, las tías nos decían “¿porque rogativa?” ... rogativa es importante para que esta semana nos vaya bien, nosotros que estamos trabajando, los niños como llegando, la familia también, todos nosotros, para que fluya bonito esta semana, “ah, bien”, entonces los lunes cuando llegamos “tío, rogativa”... ya nos vamos donde hacemos nuestro ritual, ahí vamos, y de ahí no demoraba mucho porque los niños tampoco nos pueden parar mucho tiempo, tenemos que hacer algo breve para que ellos... ellos prácticamente duran más o menos cinco o seis minutos, si te van atender pero... y ahí empiezan para se van pa’ allá y aahh... entonces eso nosotros ganamos ese tiempo como oro, igualmente las tías todo ese tiempo hay que ganarlo, también hablan de algo y eso, y eso es lo que hacemos con los niños ahí para poco a poco ir más conociendo.

Entrevistador: ¿Tu caso Peñi?

C1: Ya, yo, bueno en general casi todos hacemos medianamente la misma práctica se puede decir en conjunto, yo voy a hablar un poquito del calendario agro-festivo que para mí es súper importante, ya que, con ese yo entro con una base para todo el año casi, entonces trabajo con el calendario que en general viene del mundo andino y pa’ mí ese fue el que me abrió la panacea para poder... porque antes uno entraba... lo tiran adentro de una sala a uno,



y uno entra “¿qué voy a hacer, qué tengo que hacer?”, porque nadie te explica qué tienes que hacer, cuando entras en este tema te dicen “no, me muestran su cultura y todo eso”, pero ¿cómo? ¿cómo lo hago? ¿en qué forma? y mientras como que ya, yo di jugo, se puede decir, como seis años o más, y recién descubrí el calendario en la pandemia, buscando, como siempre, uno auto educarse en el tema de cómo entregar mejor el conocimiento, descubrí el calendario agro-festivo y me llamó la atención y empecé a buscar porque en el mundo, sobre todo en el mundo se puede decir de los jardines existe el tema de que tú tienes que enseñar tu cultura, todo tiene que ser en base a la cultura propia tuya, entonces yo decía, tengo que buscar la fórmula de poder que esto que tiene el mundo andino, que lo encuentro genial, como vincularlo a lo que eran las prácticas mapuche, porque yo soy mapuche.

Entonces la práctica mapuche tiene que ir, también tiene casi las mismas actividades, se puede decir, el mundo andino tiene más fiestas, sí, son más fiesteros pa que vamos andar con cosas, el mundo Mapuche tiene algunas fiestas, yo lo que... yo lo que encuentro es que, yo creo que sí tendrían que haber habido más antes, tenía que haber un calendario, lo que pasa es que a lo mismo que el mundo andino se fueron perdiendo las prácticas de hecho lo que yo descubrí, fui investigando del calendario, es que el calendario en muchas comunidades se estaba perdiendo, de ahí que nace esta inquietud de la misma gente andina de tratar de ir plasmando a través de algo escrito, cosa de que no se perdiera el conocimiento porque ante la eventualidad de todo lo que está sucediendo, un montón de información que tú agarras de un celular y te llena de información de un montón de cosas de fuera, esta información, este conocimiento que era propio de un territorio, porque un calendario se genera a través del conocimiento de un territorio, todos los territorios tienen su propio conocimiento.

En el mundo Mapuche uno del dice el kupan o el tuwun, en base al tuwun lo que es lo que nos cría en este caso el territorio uno va guiándose entonces uno, dependiendo de las prácticas que vayan ocurriendo en cada tiempo, yo encontré genial el calendario, y por eso lo tomé, lo adopté, y fui vinculándome al mundo andino en ese sentido, y tratando de irlo guiando también con la cosa mapuche, no todo el tiempo encuentro una correlación entre las prácticas que son propias del mundo andino con la... pero también ahí uno tiene que jugar un poco también y ponerle un poquito de uno, se puede decir.

Por ejemplo, la palabra Raymi, por ejemplo, que es festejo, todo es Raymi en el mundo andino (entre risas), Yaku Raymi, yo les digo... el otro día de hecho hicimos una pequeña evaluación de esta misma actividad que es el Yaku Raymi con los niños, y me decían ellos, me hacían la pregunta, y profe me decían “¿y cómo se dice fiesta en Mapuzugún?” Pucha... les dije yo, fiesta en Mapuzugún es una palabra fea para el mundo huinca, porque la palabra cahuín es fiesta.

Entrevistador: Ah, cahuín es fiesta.

C1: Sí po', cahuín es una fiesta, un brillo, un jolgorio, un cahuín, no una ceremonia, no un guillatún, sino que una fiesta para bailar, algo más distendido, es un cahuín, y la palabra cahuín en el mundo huinca occidental es una palabra fea, entonces yo le explicaba a los niños eso, entonces sigamos llamándole Raymi (entre risas).



...Claro, porque si yo le doy una connotación más espiritual... No, falta el mapuche, tú cachai cómo somos los mapuches en ese sentido “no, que eso tiene que ser, ¿por qué pusiste esa palabra cuando no era?”, ¿me entendí o no?... porque ocurre ese tema, ocurre en el mundo mapuche... tenía un amigo que me decía, juntai’ a ellos dos mapuches a discutir y salen tres puntos de opinión po’, ¿cachai’ o no? así son.

El tema es que uno tiene que también jugar un poquito con eso, también de tratar de crear la propia pedagogía de uno, se puede decir, en base al conocimiento, y lo importante como te decía, es vincular el querer su propio conocimiento, el quererse a sí mismo y el querer su territorio y ahí las prácticas yo las creo que son, no todos los elementos válidos, pero tratar de equilibrar, y ahí en ese caso yo digo, para mí el calendario es mi base, y ahí voy trabajando con los niños todas las actividades que aparecen en el calendario dependiendo.

Por ejemplo, yo en este tiempo que era octubre, por ejemplo, entre octubre y noviembre eran mis meses más, porque en las otras siempre existe una vinculación con el mundo mapuche, siempre hay una relación entre la huerta y el mundo andino con lo mismo, pero octubre, noviembre para nosotros recién en noviembre empezando guillatún que tienen que ver con él... la siembra y después la cosecha, que viene en febrero por ahí, y pero el resto de los tiempos siempre me cuadraban siempre encontraba un tema.

Hoy una de las pocas informaciones que hay sobre el calendario mapuche... la tiene Pascual Coña, en un libro que tiene “Los nombres por lunas”, todas tienen una luna tiene una característica por decir, en este momento me acuerdo de una luna que es la luna del Chincharu, que es una polilla que sale en cierto tiempo, ¿cachai? el Chincharu ese que se mete en las orejas de uno, que se come las polillas, sí, en el mundo mapuche hay una luna cuando sale, la luna del Chincharu. Pero todos tienen la luna de la ceniza, tienen ahí distintos, todos marcando una.

Pero no hay como ustedes, que tienen una relación como más, “los cuatro los cuatro Raymi más importantes”, de ahí viene... y en octubre, por ejemplo, por ejemplo, a mí el Yaku Raymi no lo conocía, no lo había encontrado en ningún de los estudios que he hecho, por eso me llamó la atención cuando la Luchita lo nombró ese día en la actividad y yo dije, genial porque justamente hablai’ de un tema súper importante que el agua.

El agua hoy en día y más acá en esta zona, es importante relevarla, ahora como la utilicé, yo ya he mezclado tres cosas porque aprendí eso también, pues yo creo que también a parte de la interculturalidad, no tengo que solamente hablar yo de mi pueblo mapuche, es importante el pueblo mapuche, obviamente que soy mapuche, pero yo por ejemplo, a los niños les digo ya hablemos, de hecho los niños en mi jardín por ejemplo, me dicen “tío, me da agua” y yo les digo “no te doy agua hasta que me diga en mapuzungun, quecha o aimara el nombre” (entre risas), ¿cachai o no?, y me dicen “Ko”, y como se dice en quechua “Yaku”, y en aimara “Uma Uma”, ya, trato de enseñarle los tres, así porque por ejemplo yo tengo un niño que se pone en los tres pueblos y hay varios niños, la gracia sería por lo menos yo lo encuentro en ese sentido de tratar de ampliar, cosa que el niño también no nazca en tanto ese nacionalismo que a veces tenemos con lo originario que es demasiado a veces, sino que interactuar porque



al final todos tenemos lo importante que se valore esa parte cultural la esencia y el calendario agro-festivo es como el mapa, donde uno se mueve.

C4: Bueno yo, los trabajos que hago son con las canciones, empiezo con el tema como los niños más les gusta las canciones, ahí vamos como dependiendo de las unidades educativas, por ejemplo, hay unidades educativas que ya van desarrollando como una canción que siempre van haciendo con los alumnos, entonces lo voy haciendo como con esas canciones, o otras unidades educativas que a veces tienen otras distintas formas de trabajar, entonces ahí voy con la canción de mi pueblo y así, pero siempre como empiezo con las canciones con los niños, y después llevo como la canción, dejo ahí en la sala, claro, los niños no lo leen, hay con las imágenes, pero las tías se van como aprendiendo la canción y en las próximas me van apoyando, eso es lo que busco, siempre poder trabajar entre ambos, con la comunidad educativa más que todo, enganchando ahí mesa, ahí se sale más bonito en unión.

Después de eso trabajo con las semillas, el truco de alimentos, hartos con las semillas, de la quinoa, igual les hago ver que antes acá se sembraba con quinoa, porotos, y ahí voy como viendo las palabras que están en quechua, como la papa es en quechua, porotos en quechua, pero en español es frejol, y ahí las tías también como que les va enganchando en ese sentido y de ahí hacemos como el taje, el taje es como un semillero de distintos tamaños, como el más grande pequeño chiquito con colores entonces ahí los niños van como viendo su textura su color su olor y ahí hacemos la canción, la canción es de la semilla, de ahí vamos a la huerta, tratamos de sembrar la papa con las historias, historias de la papa, de la quinoa, y a veces si hay una oportunidad, porque no, trabajamos con las tías, que ellas también hacen su objetivo de trabajo, los objetivos de aprendizaje entonces transversalizan con lo que uno tiene y ahí va trabajando con a veces tratamos de poder hacer por ejemplo, como comida de quinoa o poder hacer como la papa que los niños puedan pelarlo o el choclo lo que lo tocan cocinar, como yo tengo otras semillas por ejemplo, otro color de maíz ahí lo vamos viendo que de este maíz es como la canchita, por este maíz de la chicha morada pero ahí se basa buen tiempo con el tema de la segunda y junto con la huerta y vamos trabajando, a veces sale a veces sale buen producto el maíz pero ahí con los niños dependiendo con las tías trabajando pero a veces también como que no crece la semilla, tratamos de que sea una buena siembra, pero la intención es que los niños más que todo que lo puedan conocer.

Y después de esto estoy trabajando con los cosmos, con lo que son el cielo, la luna, el sol, los días de la semana, ahí vamos trabajando con los mitos, con las leyendas quechua, con lo que es acá, también con los relatos de acá del territorio y en eso más que todo, siempre trato de ver la fortaleza de cada educadora o cuando las técnicas y porque cada uno es distinto entonces voy observando cuál es su fortaleza de ellos y vamos como juntando en uno por ejemplo, como las piedras, pintamos en las piedras los elementos de la naturaleza, como los cerros, la luna, y la tía también me apoya, ella también vamos haciendo esto y armamos un cuento pintando las piedras, entonces los niños trabajan, tratamos de siempre, o trato siempre de buscar, de salir de la sala, trabajamos en el huerto muchas veces salimos más así como a la plaza, tratamos de hacer como salidas pedagógicas a otros espacios y nos ha resultado



bien y eso que los niños podrían tener como muchas distracciones pero tratamos de trabajar así en el parque y los niños hacen su toma la atención de lo que nosotros queremos transmitir.

Entrevistador: Es que ustedes lo involucran a ellos también a participar porque no es como que sólo ustedes le expliquen cómo funciona, sino que ustedes quieren que en este caso los niños las niñas participen y que lo identifiquen.

C4: Si, justamente eso porque claro eso es lo que contaban del cóndor y del zorro y le contaba... “y ahora ustedes como les gustaría”, y los niños empiezan, a veces algunos niños tienen problemas de lenguaje, o sea, no lo hablan, pero hacen todo lo, con la imagen como les conté, con los títeres, y los que hablan mejor van cambiando como el final, van relatando de distintas formas.

Entonces, claro, yo lo veía así bien con los niños, pero después cuando vino un psicopedagogo me dijo es que eso ya es comprensión lectura porque ellos están avanzando, están viendo otra forma y entienden perfectamente, por más que tú veas que quizás es simple, para ellos es más allá ves y eso está bien, entonces yo me entendía de verdad y de nuevo iba a objetivos aprendizaje un poquito y entonces ahí nosotros, al menos yo también voy viendo ahí, como decía mi compañero, igual como estar mejorando, estar mejorando en la próxima, entonces quizás con los niños darle ese tiempo.

Antes como yo veía y contaba, no más pero sí, era el cóndor y el zorro, y después que vi en ese momento del relato, cuando invité a los niños y los niños empezaron a cambiar como el final, el desarrollo, entonces me di cuenta que, claro, ahí me di cuenta que puse como más elementos.

Entrevistador: Le permitió utilizar más cosas a su favor para comprender.

C4: Claro, para que ellos también puedan desarrollar como su imaginación y todo, así que sí, eso es como el trabajo que hago con los niños, con las canciones, siempre con las hierbas medicinales también, los niños van identificando de los árboles, de los árboles que están ahí, que tenemos en la calle que pueden justamente, salimos a salida pedagógica y vemos el árbol de jacaranda, la flor, cuántas flores se pueden tomar, entonces como que un momento se enseña lo teórico y ahí lo práctico vamos a la salida pedagógica.

Entrevistador: ... y es donde los niños pueden implementarlo a su manera.

C4: de ahí como las semillas de jacaranda igual lo pintan, ponemos como collar o el árbol del espino hacemos el instrumento musical el churque, el espino churque, pero siempre vamos como, si yo siempre voy trabajando así, junto con las tías... “como lo estoy haciendo, le parece bien, o quizás puedo mejorarlo”... “sí, ya la próxima yo traigo esto”, ellos también tratan de... eso, cuando trabaja en comunidad es mejor porque así uno va viendo como lo que uno puede mejorar, o lo que se está haciendo también, entonces ahí hemos estado en eso, como el proceso de en eso estar aprendiendo, cada día sale un sol, cada día vamos aprendiendo.

Pero con los niños acá, con los niños, porque justamente con los niños que tienen, que le dicen usted y todo, pero es mal hablado porque simplemente son como de alguna manera



mal comprendidos, de alguna forma, porque con ellos es un trabajo distinto, pero no siempre, porque en un principio como que se alejan, y después hago un trabajo con todos y voy con ellos solo con ellos, ya trabajamos así, y lo hacen perfectamente y por más que en estado así entendieron todos los que nos y después de a poquito se van como juntando, después se van juntando, y quizás no podía escuchar ruido y después de un tiempo se ve que está participando y tocando las músicas, y qué pasó, y a la mamá le digo pero su hijo es muy inteligente y sabe que, saca ritmos así como si él tuviera clases de música, tiene una fortaleza bien grande... “pero siempre decían a mí, venían con pura queja, que mi hijo pegaba, que mi hijo que”... yo creo que sus familias son músicos, de dónde habrá sacado eso, quizás de sus ancestros pero cómprale un tamborcito algo para que desarrolle eso, porque tienen muy buena fortaleza y ahí quedó como otra mirada, pero si eso sería de mi parte.

Entrevistador: la Luchita igual menciona algo otro de lo que me gustaría indagar y es ¿de qué manera ven ustedes que participan las educadoras en sus actividades o como las reciben y también los directivos? si se han sentido apoyados, se han sentido quizá alguna cierta lejanía, ¿cómo ven ustedes la participación de educadoras y de directivos cuando ustedes realizan su actividad en el jardín?

C2: Bueno, del jardín en general podría hablar, del jardín que estoy ahora nunca, siempre he sentido el apoyo, han pasado ya tres directoras, cuatro y como que siempre se sintió el apoyo. ¿Por qué? Porque es un intercultural, ¿me entiendes? es un intercultural, las familias que van saben que están mandando a un jardín intercultural y las tías que llegan a trabajar también están entrando a un jardín intercultural, así que tienen que adaptarse o, como también ellos han sacado un PEI que es sobre la chacana, tienen un calendario como le decía ese día a las tías, entonces, en esa parte, no, siempre el apoyo igual es mutuo, pero las tías, como les digo, que se van de licencia y llegan otras, ahí es como que un poquito tienes que llamar, empujar, como la tía Walda que te decía sería nosotros ya llegó y el primer día hicimos greda.

C3: Y no se quería ensuciar las manos (entre risas)

C2: y la tía la tía se preocupaba en que los niños no se ensuciaran, la tía se preocupaba en que el barro no se... y yo le dije “tía cálmese si los niños están disfrutando, disfrute haga un pequeño”, y al final hicieron cierto, usted vio el trabajo, entonces como que para la tía al entrar es muy chocante porque nunca ha visto los niños disfrutar, correr, uno se pasó la mano con greda y dijo “yo soy el lobo”, pero una vez que se cansaron... “ya niños se cansaron” “sí”, dijo “ya, ahora sí vamos a hacer, primero todos bolitas y ahora aplastemos como churrasca y después lo vamos levantando poquito a poquito”, y después ya las tías igual, se sentía con dos deditos mano y pasemos ahí.

Pero a diferencia de otros jardines que también me ha tocado trabajar que generalmente no eran interculturales sino que eran unos jardines que querían un ELCI, y claro, ahí ha sido un poquito más difícil porque cuando yo me presenté me llevó la señorita Valentina al Puglia, la directora me dijo, ¿y qué vamos a hacer ahora? como que es... claro “él va a enseñar interculturalidad y se regresó” (entre risas) “ahí está el ELCI y vamos” (entre risas), y ahí dije “Ave María Purísima, ¿qué hago acá?”.



Entonces dije, bueno, lo primero a hacer... lo primero que hice es hablar con las directoras, primero dije, “mira, para yo poder hacer algo tengo que juntarme con las educadoras y las directoras”, nos juntamos a las 3 de la tarde, vinieron y le dije, mira “el trabajo consiste en eso, este es mi plan por un mes, si nos va bien, me quedo, y si no...”, “bueno, ya” dijo, “¿qué es lo que vas a enseñar a los niños que vas a compartir que vas a hacer, qué actividad vas a hacer”, “vamos a tratar de explicar cada uno las actividades que hacía”.

Yo entré como en un mes de septiembre me parece, y bueno en septiembre se hace esta actividad, vamos a empezar con los almácigos, vamos a hacer lo que se puede ya que el jardín no tenía casi mucho campo, pero y lo que un poquito más se puede entrar a las tías en las Cahuas, que ellas hacían todos los jueves creo que, y yo explicaba en las Cahuas a cada uno, por ejemplo, la crianza de los niños, cómo se criaba, qué era el Wali, el Wara, el Kirao, que es parecido también que tenían los hermanos Mapuche, y cómo se trataba un niño, entonces la Cahuas me ayudó bastante a sensibilizar primero a la directora, a las educadoras y llegamos al mes y regresó la señorita Valentina y me dijo “¿cómo es? ¿Seguimos o no seguimos?”, “No, ya estamos ahora sí ya, no, seguimos nomás”, entonces me costó, pero al final nos acostumbramos con las tías, llegamos a tener harta confianza y después ya las tías como que se empaparon en la cultura, y ya como que ellas ya decían “ya y este mes que viene, y este mes de agosto ¿que vamos a hacer?, noviembre ¿qué vamos a hacer esto?, esto”, entonces se notaba el entusiasmo, que ellos querían trabajo.

Entonces esa experiencia también me sirvió harto para cuando estuve en la intercultural también decir, “entonces de esta manera también puedo, a unas tías que no quieran trabajar o que no que les parece mal el trabajo, podemos incorporarlo”, acercarle, hacerle entender, entonces igual pedí Cahuas, y entonces las Cahuas iguales explico, de la chacana igual les explico, dependiendo del mes, dependiendo del calendario que nos va a tocar.

Entonces, claro que no todas tampoco te ayudan pero al cien por ciento pero que estén contigo que te apoyen o que hagan cantar a los niños igual las canciones, por ejemplo, en quechua es un poquito difícil la pronunciación, entonces también esa parte es practicar con las tías, practicamos cantamos y después me acerco a la directora esta canción vamos a cantar la semana, que no lo cante pero que lo lean, entonces ya, “allin p'unchay, allin p'unchay”, y yo me gano cuando estoy regando y ahí estan... “allin p'unchay, allin p'unchay” (entre risas), entonces claro, cuando yo voy a cantar ya va entonces ya así yo pongo el tono y como ya sabe la letra le ponemos, entonces al ver eso ya los niños... entonces de alguna u otra manera uno tiene que hacer como el imán a invitarlo a unirlo.

Además, que también las tías tienen su diferencia entre ellos, no todo también hay, entonces las diferencias también a veces el día el miércoles creo que había una tía que no sé de dónde era la tía Paola la interculturalidad y nombraron a otra tía, una tía Pati, y ahí la tía Paola como que se sintió, claro, como que “¿y que, y yo no voy a grabar?” me dijo, yo le dije “si tía pero yo no elijo, le voy a decir a la directora que me acompañe”, “no, si está bien, vayan”, bueno, ya, pero claro, después ya en la tarde nos juntamos y le dije a la tía, lo que pasa es que tú tienes 16 niños y la tía tiene 5, entonces la probabilidad es que ella me ayude a que tenga más niños, por eso, ¿no? porque usted cree... “ah, ya, yo lo había pensado de otra



forma"... "no tía"... pero de alguna u otra manera se llega a hacer la actividad y se llega a concretar, necesita, porque un educador sí o sí necesita de las tías, necesita de la directora, si la directora no está contigo, te vaya a dar un porrazo porque no va a funcionar... difícil, no, no.

O las tías, por más cariño, por más empatía... "ya vamos a hacer esto", listo, vamos a donde la directora, y la directora dice "no, no se puede esto, no se va a poder hacer esto" y no se hace, y queda ahí, tampoco los educadores tienen tanta... este... como para irse contra la directora, entonces, no... difícil.

Entrevistador: ¿Alguien más vivió experiencias similares a la de Hilario? ¿De parte de un directivo o educador?

C3: No, en mi campo... eh... yo tuve... tuve... una ayuda bastante baja, como dijo el hermano Hilario, la directora, base fundamental, ingresé porque ya tenía ese sello intercultural, Ucará, ya más antes trabajaban ya sabían, pero en esa parte me ayudó bastante la directora, me dijo "Don Álvaro, acá, el terreno es suyo, haga lo que tiene que hacer, las tías igualmente, ya saben algunas son nuevas, algunas ya todo el tiempo conocemos ya, nos gustaría un poco ampliar un poco más, otras experiencias más", ese apoyo me ayudó bastante, bastante para yo poder trabajar.

Yo digo quiero hacer esta actividad, quiero hacer lo que es, yo quiero trabajar con todas las semillas... "hagamos, hagamos" ... igualmente la tía (...) es la encargada de interculturalidad también me ayuda bastante, bastante, bastante en esa parte, entonces eso es muy fundamental como yo dije antes, fundamental para poder trabajar.

Igualmente, la familia, la familia es fundamental también ellos también ya conocen lo que es el jardín intercultural igual, ahora hay más alumnos como dijo, más alumnos lo que trabajar en el campo le encanta, entonces eso es fundamental de las tías como también algunas no me gustan, pero ... "¿y como se sembraba?" ... hay algunos a veces que dicen "yo nunca he sembrado maíz ¿y cómo se sembraba el maíz? ¿el proceso será cómo?" ... yo digo, haremos un... como se llama... como almacigo... esto es de frente a la tierra, de frente a la tierra, y sal, vamos.

Fue una experiencia el primer día cuando sembramos, fue una experiencia muy grande para todos, ellos miraban y hacían surcos, y eso, y regábamos también como antes regaban los ancestros, antes no había ese goteo como ahora, antes era puro riego de canal, eso fue una experiencia para ellos era como un... no sé... una experiencia muy... y miraban, las tías se miraban de todo, yo surcaba el agua y "¿qué va a hacer ahora tío?, ¿ahora cómo va a llegar el agua a es plantita?" ... vamos a ver ahora y "shhh..." (simulando sonido de agua) llegaba y se desparramaba toda "shhh" simulando sonido de agua), y "ahhh, ¿y cuánto tiempo?" ... el tiempo que riegue todo esto, "ya, ¿termino?" y ahora porque esta el barro, no se puede trabajar cuando está el barro, el riego un día para otro, no puede ser regar y al toque hacer trabajo, no se puede... "oh tío, quedó barro ahora, ¿podemos andar?" no podemos andar, porque cuando tú andas se pone barro y se va a poner más duro la tierra, "¿y cuándo



trabajamos?”, mañana, y mañana va a haber tierra normal, al día siguiente regresamos, “¿será cierto?”, arregla la... de atrás ¿cómo se llama?

C2: Azadón

C3: Azadón, allá nosotros le llamamos lampa al azadón.

C1: Los mapuches le decimos gualato

C3: ...Empezamos a sacar las malezas igualmente pidiendo permiso a la Pachamama porque las malezas igual son fuertes, entonces son plantas y son plantas porque vamos a sacar, y explicarlo también se puede ese punto porque estas plantitas si son plantas pero no le ayuda a esta planta que hemos sembrado nosotros, y tenemos que sacar sí o sí pero siempre con pidiendo permiso sacamos todo y empezamos a hacer el trabajo, lo que es el Jaima, y la tierra suavcito, y los niños también están viendo eso, todo lo que venían de ahí recién entran a trabajar ellos.

Entonces eso fue una experiencia muy... entonces nosotros siempre decimos, ¿cómo era la vivencia antes? como dijo mi hermana Lucha, antes acá en el valle era lo que es, había mucha papa, poroto, ahora ya no tenemos esos alimentos, en los huertos, pero ahora se ha abarcado lo que es la uva, entonces antes explicar esa parte, “¿por qué poroto?... porque realmente nuestros abuelos comían harto poroto, lentejas, no había papita frita, pollito frito, no había eso antes... antes la vida era sana, alimentos y comíamos, antes no echamos químicos, nada. Entonces por eso la gente antes era fuerte, llegamos más de 100 años, hoy en tiempo, ¿usted cree que vamos a llegar a 100 años? Ahhh... la vida cambia bastante, entonces todo eso explicando, entonces igual eso bueno para que coman los chicos también... y así en esa parte las tías me ayudan bastante, no me preocupo, me ayudan bastante en cada actividad que siempre, una semana antes que llegamos a realizar, entonces ellos también van preparando con la familia, la directora también sabe... “ahh, hoy día es digamos lunes, ya sabemos, el lunes es una rogativa”, las tías ya saben que vamos preparando, como yo voy lejos de acá a la distancia, ellos están preparando, a un día de antes y así el apoyo es fundamental, en ahí nos vamos muy bien.

Entrevistador: ¿Tú vas a opinar de experiencias similares?

C1: No, la mía es distinta, porque yo no sé analizo así el tema de cómo ustedes lo conversan, yo, de hecho, este año creo que ha sido el mejor año que he trabajado con la tía, porque los otros años trabajaba y mi trabajo ella no lo entendía, no lo entendía, llevo trabajando tres años con ella, tres, cuatro años ya y no lo entendía ella.

Yo siempre lo veía en ese sentido, no entendía el tema, te contaba el otro día, o sea, delante, te contaba que este año ha sido distinto porque igual me vi en la necesidad todos los años, siempre me sentía yo que no entregaba lo suficiente en el jardín, me quedaba siempre con esa cosa de... no, no, faltó... faltó todavía... todavía no entendemos... y con las tías, con las otras tías me apañan, pero tampoco entienden mucho el tema de lo que estamos haciendo, los que si te siguen y te guían en todo son los niños, van a todas contigo, yo no tengo problemas en ese sentido siempre he tenido esa buena relación con los niños, aunque



obviamente falta siempre en el jardín los más pequeñitos te siguen, la escuela ya cambia el tema.

Pero en con la tía yo te digo que este año entablamos una cosa que por lo menos me integró a las Kawe, a las otras actividades porque otras veces siempre estaban las Kawe y no participábamos o estaba ahí pero no me pescaban, o sea, lo que yo comentaba la tía no lo entendía, yo creo que eso no lo entendía, no es que no haya tenido una mala onda sino como que no comprendía, yo creo que todavía no entiende todavía el tema, porque ella viene de una... es más... es más antigua por decirlo (entre risas), es más... tiene otro concepto, de hecho ella trabajaba en la escuela.

Entonces de hecho todavía le... ahora yo creo que recién ella está entrando en la dinámica de lo que es un jardín donde no hay que escolarizar a los niños, porque ella trabajaba entre pre-kinder y kínder, y ahí empiezan recién a escolarizar y más antes era peor porque escolarizaban a los niños mucho antes, empezaban desde antes meterle todo el tema, y acá empezó a entender que igual hay que jugar.

Yo de ese lado de hacer y que hago con los niños, por eso a mí me dicen que yo me comporto como el abuelito cabro chico, yo me pongo a jugar con ellos, hago las mismas locuras que hacen ellos, y el tema, como digo, yo este año recién empecé a trabajar con ella y medianamente a entendernos.

Desde que partí en principio intentando enseñarles el tema del calendario, como te digo, el calendario yo lo traté de implementar el año pasado, pero... una que tú entras después, desfasado, y ya tenían muchas cosas que ya ella tenía planificadas y yo me adapté, dos años yo creo que me moví así en eso, adaptándome a lo que tenía en ella, porque encima cada vez que yo trataba de explicarle el tema de lo que yo quería trabajar, ella tenía otra cosa y no entendía lo que yo te digo que estaba tratando de trabajar.

No así en la escuela, en la escuela no porque en la escuela tú trabajas libre, de hecho te dejan votado ahí... “no, haces lo que tienes que hacer”, de ahí yo trabajo con mayor libertad no hay nadie que me... porque entienden que yo llevo años trabajando y ya tengo una idea de lo que estoy haciendo, no hay... te dejan ser en el jardín, no, siempre la tía, además que la tía es buena para... como su idea... ¿me entiende?... como que arriba del resto.

Y yo creo que igual este año se ha dado más a... a... conversar, a conversar con las tías, a... porque tenía más ese tema de ser más jefa, porque estaba igual, trabajaba con niños, trabajaba con más, en la escuela... en la Lucila Godoy, trabajaba con más y había muchos niños, me contaban, entonces ella trabajaba en eso, después trabajaba en el (...) y... entonces ella tenía una concepción distinta, yo creo que este año se ha dado más al diálogo, a entender un poco más y me ha abierto esas puertas como de trabajar en el Kawa, y yo siempre he apoyado sí, siempre he tratado de apoyarles en lo que sea.

Yo siempre me he sentido con la deuda esa de que no estaban haciendo todo lo que podría haber hecho, y uno también, yo también le encontré la vuelta al tema a tratar de generar por ejemplo como te digo yo si tu vas a trabajar por ejemplo, con el Yaku Raimi ahora que



cuando yo encontré ahora le encontré encontré más patas donde firmar mi trabajo, la pensé desde distintas partes buscar la vinculación con el territorio y con el tema de la PR.

Me faltó, por ejemplo, vincularlo con un agente local que esté a cargo de... o... que tengo un conocimiento de cómo haya sido en este caso del cuidado del agua, antes porque también, como te decía, trabajé con el tema del agua y conozco a varias gente que le dice entrevista y todo el tema referente al tema del agua, entonces conozco a varios agentes locales ahí.

Por ejemplo, en la mesa que están hay varios cabros que trabajan en medio del tema medioambiental desde la perspectiva medioambiental ya más de ahora, y también era mi idea de vincular eso, llevar esto a la gente y que también contaran su perspectiva, pero todo relacionado al tema del cuidado del agua o la importancia del agua, ahora la espiritualidad y la parte indígena esa se la entrego a ellos.

Pero eso otro también complementa al sentido completo de lo que estamos hablando con las tías y por eso la tía lo vinculó y lo buscó por todos lados y obviamente casi todo este mes y todo esto ha estado trabajamos con los derechos y los deberes de los niños lo que tenía ella, pero el resto ha sido puro Yaku Raymi desde la perspectiva mía, entonces hemos complementado bien el trabajo.

Y... me ha dado tiempo para hacer mis actividades, ahora yo llego y le digo “ya voy a hacer una actividad” y la hago, me dice “ya tío pero déjeme un espacio para que yo pueda hablar de esto”, y hago la actividad con los niños, porque los niños como decían los niños, tu le metes dos actividades y ya en la segunda ya te pescan.

De hecho, hoy día por ejemplo, la actividad yo ya iba empezar altiro y la tía me quitó y me mandó, se fue con los niños para a dentro con el derecho de los niños y toda la cosa, y claro, y ahí ya estaban ya en otra, y ahí me los llevé para allá y ya... pero igual engancharon, igual engancharon... porque yo tenía hecho... ese trabajo que había hecho en pandemia había hecho unos vídeos sobre los animales del del territorio, así que se los mostré porque había que vincular también la parte, yo les decía a los niños, esa misma palabra que están... que los niños la entienden, o sea no la entienden, pero me preguntan siempre eso, ¿qué es la Pachamama? entonces tenemos ahí varios, también me dicen así, Pachamama, me dicen, el tío Diego, Pachamama, porque es el concepto que yo trabajo, el Mapu no lo trabajo tanto, más hablo de la Pachamama.

Entrevistador: Es como más con la carga simbólica y que le quiere transmitir, más hablar como solo de tierra como reconocerla como un ser sintiente.

C1: Si, es que el Mapu pa' nosotros como lo mismo... como más... es como la misma pero el concepto que ellos tienen más integrado es Pachamama, ellos mismos lo tienen integrados el concepto Pachamama, entonces ellos mismo me preguntan a mí, hoy día mismo estábamos en ese tema, de los animales, porque estos animalitos son de acá que son de nuestro territorio de la Pachamama, “¿y que es la Pachamama?” le decía a la tía, “¿qué es la Pachamama?”, y luego uno decía, el agua, y otro decía, ya, otra cosa, y yo le decía “bueno, la Pachamama es el agua, es el río, es el pajarito, las vaquitas, todo eso, los bichitos, ahí está lleno” ...



Ellos a veces, no todos pero en general tratan de jugar con los bichitos, y yo les digo que no jueguen con bichitos porque no son... no son juguetes, un bichito siente y siempre le pongo yo “ponte en la perspectiva de que ese tiene una mamá, tiene un papá, a lo mejor hasta tiene una guaguüita y tú sacas y ese va a perder su familia”... entonces va a quedar ahí “oh mi familia”, y le hago todo eso... “oh mi mamá”, y “ahhhh” ahí parten “¿a dónde?”... buscando a la mamá de donde lo sacaron para poder devolver a que esté con la mamá y el papá po’, porque tiene ese concepto que está en su familia... “como que tú mismo yo le digo yo como tú llegai’ y alguien te saca de tu familia, te separa de tu papá... o a lo mejor es tu papá po’” (entre risas) ... y ahí quedan traumatizados.

No, pero me sirve a mí para tratar de vincularme con el tema de cuidar a los animalitos, porque yo tengo un tema relacionado con el tema del ser vegetariano, animalista, todo el tema, para mí todos estos seres son válidos, tienen importancia. Entonces, de ahí a veces choca con las tías, por ejemplo, las tías que quieren cortar el árbol y yo no quiero que corten el árbol... o cosas así po’, porque otros días hicimos el tema de los almácigos, o sea, de sacar material de las composteras y salieron arañas, igual eran de esas arañas peligrosas, y yo en mi afán de salvarla y la tiraba pal’ lado y al lado la tía (sonidos de pisada) “no, tío si estas pican, pican a los niños”... las mataron a todas po’... entonces cachai’ esas cosas chocan a veces, y bueno, en parte igual uno entiende que se puede asustar un niño pero bueno.

El tema es que hay ese tipo de cosas pero como digo yo, este año he logrado por lo menos entendernos, yo creo que... va para allá y la tía entendió también que puede adoptar su método de educación de lo que ella tiene con lo que yo estoy enseñando, le encontró sentido, ¿me entendí?, ahora le encontró sentido y con todo lo que hicimos con los niños todo lo que vincule yo, porque en general el trabajo igual lo hice yo, en el sentido de ir a hablar con esta gente, con el otro allá, ella lo encontró... en general... se pudieron hartas estas cosas que ellas mismas trabajan... todo lo que es parte de relacionado a lo que hablan habitualmente que... esto y esto otro, que yo ni me acuerdo de todo lo que tiene que ver con el currículo, así que yo por ese sentido este año hemos desarrollado esa parte de la actividad, y lo desarrollé con la actividad sobre todo el Yaku Raymi.

Espero después seguir encontrándole la vuelta con lo que sigue, y con lo que sigue, y como te decía como la tía entendió yo, por ejemplo, ya este otro año, ella misma con esa actividad que te decía yo, que fueron estas niñas de ese proyecto y presentaron el libro... ellas mismas me decían que fueron... unas niñas de un proyecto, llevaron un libro relacionado con la cultura de Diaguíta, cuento Diaguíta y todo el tema, pero llevaron comida, cuentos, cuentacuentos, cantaron, se hicieron todas un día para la semana del parvulario, y entre ellos venía el tema de comida po’, traían... como eran Diaguíta traían... pan hecho con una harina de algarrobo, harina de Chubut, una especie de jugo de chañar, varias cosas así, hicieron, tenían como una comida coctel, y las tías estaban fascinadas comiendo, y me decían... me reclamaban a mí, me decían “tío y por qué no nos enseña esto y esto otro” y yo les decía “pero si todo tiene su tiempo y en este tiempo ustedes no van a ir a recoger chañar porque no hay chañar po’.



Entonces el calendario dice que el tiempo de recolección es entre marzo y abril, mayo dependiendo de la lluvia pero el otro año lo trabajamos, independiente yo obviamente que esté o no esté contratado porque si estoy ahí tengo tiempo hago la actividad, pa' mí la ideal es que si yo no esté se siga haciendo las cosas, y no dependan de mí sino... porque el calendario está ahí, la actividad están ahí obviamente es lo que va a ser la parte espiritual pero ahí está uno, pero la actividad de salir con los niños y salir a recolectar el chañal la puede hacer cualquiera po', o sea, tú les puedes explicar obviamente qué chañal es, obviamente ella todavía no maneja en ese tema, pero es una cosa de uno.

Yo tampoco, sí cuando llegué tampoco manejaba el tema del chañal, pero obviamente cuando uno en mi tierra nosotros salíamos a recolectar en el tiempo de abril... el monte ponte tú y te daba todo, te daba caleta de comía' allá en el sur, el bosque, el bosque te alimentaba, ehh... y tú podías hacer montones de cosas, murta, mosqueta, chupones, montones de alimentos... más cuando comienza el otoño y el invierno salen los hongos del bosque y tú salías a recolectar hongos del bosque y... la gente todavía lo sigue haciendo... pero acá es distinto entonces yo cuando empecé a estudiar este tema dije yo tengo que salir a buscar lo que hay acá en el territorio y ahí empecé a investigar sobre el tema de lo que hay el algarrobo, el churque, y ahí me sirven mis otros compas como el Pato que te decía yo, el Pato Barría que hizo toda una investigación de los libros, de lo que es el alimento tanto en Argentina como acá.

Ahí tú reivindicai' todos esos arbolitos para la gente, como te digo, ya ahí se llega a la conclusión de que la gente tiene ligado en general como un subconsciente, se puede decir, que eso es alimento pa' pobres o una extrema pobreza, entonces lo vinculan a la pobreza y lo vinculan como malo pero los niños no po' no saben, de hecho, yo lo hice probarlo este año a los niños, les llevé algarrobo, vainas de algarrobo y lo hice mascararlo, a algunos les gusto y a otros "buaaa", y lo que más me llamó la atención es que algunos nietos e hijos de crianceros eran los que más le parecían las vainas de algarrobo, así "guaa", y los que eran de ciudad, que venían de Santiago la encontraron deliciosa, de hecho, me pedían más, y me decían "profe, trajo más algarrobo", y yo decía "no, po' hay que salir a buscar", si está lleno.

Entrevistador: Si tuviésemos que hablar, bueno se ha mencionado a lo largo en general, ¿de qué manera conciben ustedes que ha participado la familia de los estudiantes y la comunidad en la que está insertada el jardín y si creen que valoran su rol como ELCI en el espacio y de qué manera lo han visto?

C1: ¿Puedo hacerlo yo al tiro?

Entrevistador: Si.

C1: Yo en mi lado todavía me falta, este año, porque todos los años van cambiando, porque tú teni', van niños y cambias.

Cuando yo ingresé al jardín, por ejemplo, hay varias... yo sigo pensando que nosotros entramos tan a destiempo en el tema, que es una gran cosa que te prohíbe hacer montones de cosas, teni' que tener la voluntad para salir y de repente ir a en este caso mío por ejemplo, a mi jardín, bueno, la gracia que tengo yo que vivo ahí mismo po', no como ustedes que



tienen que tener que ir allá a Coquimbo o a la Serena, a mí que yo vivo ahí mismo en Diaguaita, yo vengo del cerro, paso una cuadra, dos cuadras y ya estoy en mi jardín y aún así llego atrasado (entre risas) pero bueno, el tema es que yo tengo la vinculación con mi jardín ahí mismo, en el mismo territorio, entonces, puedo hacer cosas que a veces me costaría más hacerlo porque yo sé que ustedes tienen la voluntad y el cariño de hacerlo pero obviamente es más difícil, en el caso mío yo tengo la cercanía de tener jardín ahí mismo.

Entonces tengo esa también tengo esa necesidad y esas ganas de hacerlo, de hecho yo voy en... yo termino mi contrato en diciembre y las tías tienen alguna actividad en enero, yo voy, yo tengo que ir a regar el jardín para que las tías salen de vacaciones, yo voy a regar el jardín, lo mismo en la huerta, en la escuela, yo cuido de la huerta en la escuela cuando ya salen todos, lo hago por la huerta, por lo que crió uno ahí en la huerta... sí, porque si no, no sirve nada, tú dices “ah, terminó mi tiempo” y ya te fuiste, pasas a ser igual como los profes yo creo, sin despreciar a los profes, pero en realidad uno siente eso, yo siento cariño por las plantas que uno planta, las siento como algo vivo y tengo que cuidarlo hasta que termine de cumplir su ciclo, hasta ese tiempo yo creo que uno tiene...

De ahí sale y se define la palabra crianza y también un concepto que lo agarré del mundo andino, no sé si lo manejan ustedes pero ellos hablan de criar, la crianza de la huerta, la crianza de la semilla y yo digo, como crianza, pensaba en mi cabeza, pero claro si uno se pone a analizar, tu creas y una semilla, igual como un animalito y entonces es lo mismo, entonces yo lo valore así y así concibo la huerta, entonces para mí si me muere una planta en una huerta “oh, noo”... o un arbolito, cualquiera que uno sea, y cuando los niños no cuidan, me provocan “ohhh”... Hay que cuidarlas, ¿cachai o no?.

Entonces, el tema de vincular a la familia también depende, hay momento y momento, yo, en el sentido que a veces se da más con las familias, las familias se vinculan más también y ahí fue el momento en que las familias te van y te tiran, no a mí en este caso, pero si al jardín la guagua “¡cuideme la guagua!” y vienen los calabozos en la tarde y listo, pero no hay mayor vinculación con el jardín me ha tocado, yo llevo 6, 7 años trabajando en el mismo jardín, y hay otros años en que sí yo he visto mamás que hay gente que es como comprometida y con 2 o 3 mamás que tenga y que son así más pachamámica por decirlo (entre risas), funciona bien, tú podí hacer estas cosas.

Igual existen cosas que uno puede hacer para ir relacionando y lo que uno a veces no alcanza y que lo hacíamos cuando estaba Valentina, que la Valentina nos exigía, ¿te acordai?, que teníamos que tener talleres con las familias, nos exigía la Valentina, nos exigía a tenemos tener esto, yo me acuerdo de hecho varios talleres con ella y haber salido cosas bien interesantes.

Entonces, me acuerdo de que la Valentina me obligo, me dijo dijo “Diego tu vai hacer un taller de...” ehh... no me acuerdo la palabra, pero un taller de cuando... antes que nazca la guagüita y durante la crianza de la guagüita cuando es guagüita, tiene un nombre técnico...

Entrevistador: ¿El prenatal?



C1: Algo así... tiene una concepción así... y trabaje con eso con las mamás, y yo obviamente me documente y hablé con mi viejita... allá en el sur, la llamé y le dije “como se trabaja... o sea cuéntame cómo se hace la crianza, ¿qué se prepara antes?, ¿cuáles son las prácticas?” , y ahí salió el tema de la placenta, el tema del cordón umbilical, las distinta forma de cómo cuidar antes de que nazca la guagüita, el tema de las parteras montones de cosas, que me dio mi viejita de conocimiento así... porque como uno en el caso mío de mapuche... no te metí’ con ese tipo de cosas, más en el mundo andino la veo que trabajan más a la par, ehh... los mapuches como que somos más machistas y el tema es que yo ahí sí que interactúe con ella por ejemplo, y les contaba me tocó hacer ese taller yo les conté lo que era es interesante que empiezan a decir las mamás “ah si po’, si yo también hago eso, yo también guardo el cordón umbilical de mis niños, yo también enterré la placenta de mis niños”, y justo las que decían que eran más españolas, ya po’ les decía yo “entonces lo que estamos hablando y lo que yo estoy diciendo con los niños es parte de sus prácticas, ustedes han tenido esas prácticas y esas prácticas no son españolas, no son europeas, son indígenas”, y ahí como que se pegan la cachá’.

Y eso es no sé cómo decirlo, pero te da como para pensar en que en esta zona hubo tanto el tema de que la gente le metieron el... negacionismo... de su propia cultura a fuego así entonces la gente no rehúye y no nos asume que son indígenas a pesar de que pueden tener la cara cuando uno se mira en el espejo y se ve que uno tiene el moreno, tiene el pelo chusito, los ojos medio achinaito, usted no nada europeo, usted tiene un gen indio ahí aunque uste no lo quiera reconocer, y si empezamos a buscar las prácticas, usted tiene práctica indígenas y eso es lo importante del tema, y ahí donde uno tiene que tratar de vincularlo.

Yo antes por ejemplo, también que hicieron ese trabajo del Tuvun o del Kupán, también ese trabajo se los mencioné, una de las primeras cosas que también trabajé yo en el jardín cuando todavía no estaba la tía Veronica e implementamos eso hacerlo, al comienzo y se llama Melifolilkupan.

Que tu trabajas con los niños y les preguntaba a la familia lo haces con la familia, donde la familia tiene que hacer su Melifolilkupan y ahí salen los... como me enseñaron a mí po’ a mí mi abuelo nos lo enseñaba haciendo un papelito, no te lo hacía y así, no, el abuelo te iba contando, te decía “tú, yo soy...”, y esto nace cuando uno tiene que ir a presentarse a otra persona o hablar con otra persona de otro lado puede ser de otro de otra casa de otra familia.

El abuelo te dice po’ “tú tienes que presentarte y presentarte bien como gente como che”, entonces tú teni’ que presentarte bien y decir por ejemplo “yo soy Diego Pillancar, mi abuelo es tanto tanto, viene de tal lado, su abuelo...” lo que más podai’ entregar de conocimiento de su familia que eso respetado y valorado dentro de la cosmovisión mapuche, el que sabe más de su familia de su tuvun hacia atrás, ir contando esas cosas en el saludo en tukun.

Hay un tukun que es testimonial y otro que es de saludo más simple pero siempre, siempre había que hacer por lo menos menciona hasta el abuelo, mi papá, mi mamá, mi abuelo, y cuando empiezan tukunes más largo que sale hasta el gato, sale todo el linaje del gato, del perro, todo hacia atrás, y de dónde vienen, qué hace, qué hacía, si se fue, si está muerto, toda



esa información en la transmiten hasta 2, 3 horas de presentación nomás po', así eran los antiguos.

Entonces, obviamente uno no puede hacer esto con los niños, pero el ideal en este caso, cuando empezamos a hacer este trabajo de Melifolilkupan, que es como hacer el árbol genealógico de la familia en este caso lo hicimos con la misma Valentina, nos dijo que, si no teníamos, por ejemplo, un cierto número de gente indígena anotada en la matrícula que diga yo soy indígena, no iban a quitar el recurso de este caso del proyecto para hacer los jardines.

Entonces yo le decía, pero si yo tengo ahí una niña acá, pero en tu jardín aparece una sola niña, no pero ella es indígena viene de allá de Perú, por ejemplo, tenía yo a una niña, a la Alisa, a varios niños así que yo conocí, esta Monarde que es Diaguaita, pero nadie se reconoce, entonces tienen que hacer algo para poder decirle a la gente "oiga, usted"... chuta, y ahí se me ocurrió el Melifolilkupan, y ya trabajemos el Melifolilkupan.

Al principio, cuando entraba la familia decía "hágame el Melifolilkupan de su familia", y averigüe cómo era su abuelo y ahí empiezan a salir los apellidos, "¿Qué hacia el abuelo?, era tal y tal", por ahí uno va agarrando como que ciertos prácticas culturales tienen que ver con el mundo indígena, y ahí la gente se empezaba no a identificar al tiro, pero por lo menos tu ya tenia' una referencia en el papel que te servía para decir tengo tantos niños con tal y tal ascendencia y ahí simplemente.

Pero era bonito porque las familias cuando empezaban a recordar se emocionaban, tu vai' atrás y te empiezan a soltar, se empiezan a soltar y en... porque las presentaciones se hacían así... por ejemplo, había la mamá o el papá, en general era la mamá, y iban contando un poco la historia, y más cuando se acordaban de su familia y del abuelo, ¡ay! se ponían a llorar y toda una cosa muy emotiva.

Pero funciona, pero uno como que no tiene ya esa práctica, yo de hecho la agarré después la volví a hacer, pero en este tiempo de octubre y noviembre justamente cuando hacíamos el tema de, yo le llamo el tiempo de los ancestros, que entre 1 y 2 de noviembre.

Entonces yo trabajaba con ese tema, de hablar de todo el tema de los que nuestros ancestros los que se fueron y ahí mismo pedía hacer el Melifolilkupan con la familia, en la escuela, pero en el jardín no lo... yo trabajé dos años, en el principio de año, nada más, el tercer año que estuve en el jardín, pero después se dejó de hacer, y ya después de la pandemia, de ahí cambiamos todo después de la pandemia tuvo otro camino.

Me costó, de hecho, yo como te digo, llevamos cuántos años después de la pandemia, dos, 2022, 2024, ya llevamos dos años y yo recién estoy como de nuevo agarrando el ritmo de trabajar en el jardín, en la pandemia íbamos a hacer como que íbamos, como que estábamos, pero en realidad no.

Entrevistador: ¿Quiere compartir cómo concibe la familia y la comunidad en el rol de ustedes como educadores?



C4: Bueno yo, siempre las familias han sido algo muy importante porque ellos van preguntando a sus niños por qué han trabajado y los niños le van contando, a veces van con la tierra y siempre la familia ha sido muy receptiva, como que no ha habido ningún problema con la familia.

Más bien siempre ha habido palabras de agradecimiento, “gracias me trajo esta hierbita o esta semilla”, me pregunta cuándo lo puedo sembrar, siempre va consultando y agradeciendo, y a veces cuando hay oportunidad de participar en una reunión de apoderados, ahí uno se va presentando y con ellos nada, cada uno tiene buena familia.

Y la comunidad, bueno, un tema que me pasó, la experiencia de allá no me fue tan bien, pero en otras comunidades educativas bien.

Bueno, a la actual que estoy, estoy bastante involucrada porque ellos ya trabajaban de hace, o sea, trabajan de hace tiempo ya con tema intercultural, tienen como ya familiarizado entonces más bien para uno es fácil poder trabajar con ellos porque ellos saben el tema intercultural y no, bastante bien con la familia.

Quizá algún momento así como hacer talleres que lo que pasa es que los papás a veces trabajan en temporada entonces a veces van al packing de la uva, y a veces vienen tarde, pero siempre vienen así como las abuelas o las mamás, o cuando dejan a los niños van preguntando o van comentando lo que sus niños han dicho y también comparten sus experiencias de la similitud de las culturas que tenemos, “ustedes también siembran de esta forma y como lo hacen ustedes o la hierba medicinal es lo mismo que en su país”... y entonces ahí van como cambiando él como la mirada de ellos porque como algunos, yo soy peruana entonces yo enseñé mi cultura entonces, después cuando vamos ahí viendo o van viendo el trabajo que se hace en la escuela o en la comunidad educativa van cambiando su percepción, “sí, yo también”, a veces “yo tengo esta hierba medicinal, mi niño quiere sembrar”, ya vamos a sembrar, entonces se va involucrando.

Sí, en esa parte... Claro, como le digo, la anterior, igual se ha tratado de mejorar, no hubo un caso, pero... por eso también cambié la otra forma, porque antiguamente siempre decía que todo es posible y vamos, vamos, pero después me di cuenta que no siempre es como uno piensa, siempre hay momentos en que las personas tienen de distintas formas, tienen una distinta forma de ver las cosas, distinta cosmovisión quizás, porque a veces nosotros como somos más de piel, somos más de piel, de poder trabajar siempre en comunidad siempre eso nos enseñó.

Entonces quizás eso también es un tema, no de trabajo individual, sino siempre de trabajar en comunión, de ver, de conversar y de decirnos las cosas, lo que también es importante, entonces también de darle esa confianza, de poder hacer ese diálogo. Pero en cuanto a la familia, no, nunca he tenido un tema así de, como un tema de que no le pudiera gustar el trabajo, no, todo lo contrario, siempre ha habido como agradecimiento, temas de consulta, o los abuelitos, la abuelita, que sus... que los niños, me enseñan sus abuelos que también hacen lo mismo que en el jardín hacíamos, y a veces los papás vienen, “sí, mi mamá también lo hace” como envolver los niños el lulo y nosotros también lo hacemos en el pueblo andino,



y las mamás mencionaban que lo hacían sus abuelos así, pero ya las mamás se iban como ya no hacen eso, entonces como que volvían a retomar esos esos saberes que tenían de sus abuelos y eso. Por esa parte podría comentar.

C2: Bueno, de mi parte, la familia yo creo que cada vez que uno va primero al jardín los primeros meses, los primeros días he aprendido eso del Puglia, me dijo, tú tienes que hacerte conocer a la familia, tienes que relacionarte con la familia, tienes que explicarle qué haces acá en el jardín, qué días vienes, qué trabajo vas a hacer con los niños, y yo decía “¿y cómo voy a...? ¿citarán una reunión o algo así?”, y me dijo, “no, tú vas a recibir a los niños con una educadora”, entonces yo salía con la tía ¿cómo es la tía? mi abuelita que era.

C4: La tía Verónica.

C2: La tía Verónica... “venga, hilario, nos paramos, tú ahí y yo acá”, “ya, tía Verónica”, y las mamás venían a dejar a los niñitos y ahí los dejaban en la puerta, ellos no entraban, como la intercultural, uno es que a la puertita nomás te entregan los niños y se regresan, entonces ahí cuando entregaba me entraba y me miraba a mí... “no se preocupe, él es un educador, es un ELCI, va a enseñar esto a los niños, va a venir todos los días”, y yo “buenos días, allin p’unchay, yo hablo quechua y vengo a...”

Ahí como que se iban sorprendidas la primera semana, la segunda semana lo mismo, la tercera ya, después ya como que ya me iban conociendo, me tenía como tres meses, y después ya me dijo, ahora si ya te conoce la familia, ya te relacionaste, entonces ahora sí ya podemos trabajar tranquilamente, entonces, ahora que voy a los jardines, al intercultural, igual las primeras semanas porque vienen los niños de sala cuna, que son gente nueva, papás nuevos, padres familiares, entonces yo igual hablé con la tía Marianela, dije, yo voy a recibir a los niños con una educadora afuera, y ya, salgo para afuera con mi poncho y ahí vamos recibiendo a los niños, “buenos días, allin p’unchay, pasa adelante”, entonces, de alguna u otra manera, ya te va conociendo las nuevas mamás que tienen niños pequeños ahí.

Y una vez que ya te conocen, ya basta que ya te saludo, te conocen, te digan “hola, ELCI Hilario, buenos días”, “buenos días, ¿cómo estás?”, ya, después, ya cuando hay una reunión así, me invitan las tías y conversamos.

Entonces, por ejemplo, las tías hacen talleres allá, hacen talleres de hierbas medicinales, taller de semillas, ahora van a ser el jueves 5, hay taller de los regalos del chasqui, entonces yo tengo más o menos esa relación con los padres de familia que nos entendemos, entonces ellos igual me saludan, compartimos, y... igual en los talleres se habla, también me preguntan “cómo se trabaja, por qué tal día mi hijo vino oliendo a Ruda, ¿qué hicieron?”, entonces digo “ah, no, fuimos a limpiar la ruda y bueno, tu hijo se metió dentro de la rueda”, entonces “ah, ya, qué raro”.

O también vienen y me dicen, cuando íbamos a hacer la huelga, la melga, y pedí semillas, y un papá vino y me dice, tiene dos gemelos, y me dice “¿qué semilla traigo?”, entonces yo no sabía que semilla pedir, le dije “¿y a sus niños que semilla les cuesta comer”, “a ellos no pueden ver la zanahoria”, yo “traiga zanahoria y es posible en la hoja de fruta, en los cajones



de fruta, más de zanahoria, y después empezamos a plantarlos con los niños mismos y ya la vez pasada sacamos zanahorias, ya y los niños ya a lo menos lo tocan, reconocen y a unos cuantos mordiscos le dieron a la zanahoria, pero algo se aprendió a lo que no querían, lo que no querían ver, lo que no querían tocar, entonces de alguna u otra manera siempre hay esa relación con la familia.

Cuando la familia te acepta, te ve bien y también te apoya en los trabajos, te apoya en los materiales, uno pide los materiales como arcilla, flores, madera o esos saquitos para hacer la artillera, cosas que eso, se colabora, y yo creo que esa parte sí me ha ido bien.

Entrevistador: ¿Siente que la familia reconoce la labor que usted realiza?

C2: Claro, sí.

Entrevistador: ¿En su caso, hermano Álvaro?

C3: Ehh, si yo, creo que la mayoría de nosotros, en mi campo... como ya, ehhh, el jardín ya es de reconocer interculturalmente ya de mucho tiempo, las familias ya saben entonces igual, lo que ve la familia es el trabajo con lo que realizamos en el jardín, entonces cuando eehhh, hemos hecho ese día... el día de la ancestralidad, hemos hecho un domo, y eso esta en las plantas, entonces la familia cuando ingresa a la chacra o huerto que tenemos ellos mismos van viendo, “ohhh, hay plantas, antes no había”, porque antes no había en esa parte, no había planta, cambió bastante ahora cambió bastante como dice el hermano Diego, pucha, a veces por la distancia ¿no? a veces las tías salen de vacaciones y yo tengo que encargar 100% a las tías por favor, me riega las plantitas y... ya... “mire como ya esta y hay que ir floreciendo más más” y es el trabajo de todos nosotros.

Eso, entonces, la familia ve también esa parte “ahhhh y...”, y una vez la familia, y, y pregunta, “disculpe, y ¿Quiénes hicieron esas plantitas de atrás?” ... “los niños lo hicieron, ellos hicieron en el trabajo”.

Entonces si los niños igualmente, “maíz, maíz, maíz, papa, papa, papa”, entonces ellos van ya reconociendo entonces... y eso igualmente emociona a la familia, entonces ellos se sienten “ay que bueno que mi hijo aprendió, ay que bueno mi hijo...”, entonces igualmente como dice mi hermano Hilario, del trabajo que hacemos igualmente cosechamos y llevan a la familia, y llevan a la familia.

Hace poco pudimos cosechar la planta que es... el cilantro... que hice, separe y corte cilantro y separe poquito, poquito para todos, para todos, y a la tía le entrego, por favor, porque los niños no saben, porque capaz lo hagan tira, entonces a la tía le digo “por favor la entrega a la hora que entrega a la guagua, la entrega a la familia”, entonces la tía la hace presente, quedese el trabajo que hicieron los niños, entonces la familia se va contento con el trabajo que hicieron así, igualmente queda hecho el trabajo de cosecha de ehh... espinaca... lo mismo, y creo que en esa parte ya la familia ayuda bastante. Como las tías ayudan piden materiales... que necesitamos, greda, y la familia ¡pam! Esta bien.



Entrevistador: Eso es lo importante, que sienta al menos que tanto como le entregan la labor educativa a los niños también puedan realizarlo con la familia en este caso, que es lo relevante.

Bueno yo les quiero dar evidentemente las gracias por haberme destinado una parte de su tiempo, les quiero reiterar que la intención de esto es... todo este tipo de información que ustedes nos dieron, su experiencia, como consideran su trabajo con las educadoras en este caso, las familias y lo que está cerca... ehh... es super valorable y el objetivo que tenemos nosotros es visibilizar la labor que ustedes realizan.



Quinta Región

Entrevistador: Bueno, para comenzar obviamente darle las gracias por la disposición, el espacio en el que estamos y haberme integrado en su saludo obviamente, como bastante importante y significativo para mí.

Van a ser un par de preguntas, la idea no es necesariamente que se respondan como en orden uno a uno, sino como, por ejemplo, si una de ustedes menciona algo y quiere complementarse, siéntase en la libertad de hacerlo obviamente, la idea es que sea como un diálogo fluido entre nosotros.

Y la primera pregunta es, ¿qué significa para ustedes ser un educador de lengua y cultura indígena en el contexto de los jardines infantiles en los que ustedes trabajan? y ¿qué desafío han experimentado en la implementación de su experiencia intercultural?

V1: Muy larga la pregunta.

Entrevistador: ¿Qué significa para usted ser un educador de lengua y cultura indígena?

V1: Pregúntale a... (entre risas)

V2: Una responsabilidad significa po', una responsabilidad muy grande que la heredamos de los... kuifikeche, y también de los papás y los chachay y las comunidades que exigieron que hubieran educadores Mapuche, de pueblo en las escuelas po', entonces, yo no participé de esa lucha pero ahora se logró y soy parte de las educadoras y es una responsabilidad, creo yo el llevarlo a cabo, una responsabilidad de poder enseñar de mejor manera a los pichiqueches, a los pichidomos, los pechiwentru, todo lo de la cultura, todo, porque un derecho igual de ellos es aprenderlo, un derecho de ellos es aprenderlo y también para, yo creo que pa' poder sensibilizar, igual que estamos acá presentes, estamos vivos y que somos parte también de lo que se llama Chile po', si estamos de antes.

V3: Coincido que es una responsabilidad, pero que además es un privilegio de que podamos ser nosotras las que estamos en esto, y que los... porque los niños, por ejemplo, a veces me dicen "en tu país", no le digo yo "mi pueblo vive también en Chile, pero nosotros estábamos aquí antes que llegaran los españoles", de que no nos olviden, no se olvide que antes de todos los inmigrantes estábamos nosotros acá y fueron nuestros pueblos los que crearon, o sea, los que no crearon, los que poblaron esta hermosa, larga y angosta faja de tierra, con cultu... la llenaron de cultura, de tradiciones, lenguas distintas, pero a la vez tan parecidas, porque tenemos costumbres parecidas.

Por ejemplo, ¿qué veía yo? Mi abuelita, una era de Capitán Pastene y la otra era de Huasquiña, ambas molían en piedra, ambas, la cocina era el punto focal de la casa, las casas, tanto la uta como la ruca, se hacen en comunidad, no sé po' lo que dice la mamá es y será, y es ley po', y no se po', el concepto de familia en ambas era muy parecido, a pesar de que las dos eran de lugares totalmente diferentes.



Entonces hay costumbre, no sé, por principios como el respeto, el respeto a la autoridad... que en una casa puede ser la mamá, el papá, y la... y el que todos trabajen para... este grupo es una familia y trabajamos juntos para salir, por lo menos yo lo recibí de los dos lados.

Yo no sé si mi abuelita Juana tendría ascendencia mapuche, pero yo creo que sí, ella era de apellido Contreras, pero también era Villalobos y era de Victoria pa' allá pa' adentro y su papá era... ¿cómo se llama? No, no es vaqueano, los que llevan los animales... arrieros y ahí cruzaba pa' allá y pa' acá.

Entrevistador: Es que era más que nada como para ver la pregunta de cómo concibe el rol y quizá si lo puede mezclar también con qué tipo de actividad usted realiza en el espacio en su jardín, para promover esta transmisión de saberes ancestrales a los estudiantes.

V1: Mira, primero que nada, nosotros la cultura la llevamos en la sangre, mis abuelos, mi abuela, todos ellos, te voy a decir que eran mapuches, mapuches, mapuches, no llevan apellidos huincas, *chiñurra*, mapuches nativos, vivían en una ruca, nacimos en una ruca, entonces nosotros llevamos esta cultura.

Claro que mi antepasado, yo creo que ellos no lo practicaron, no lo hicieron porque no había esta, como estamos ahora, como uno dice “ah, ya en tal universidad necesitan esto”, antes no era así, antes no era así, es que nosotros, como nuevas, yo ya soy como de la cuarta generación, no sé po', ya soy antigua, siempre una vez mi abuela me dijo ojalá que esto mi abuela que falleció y ha fallecido decía de 105 años, me decía “ojalá que algún día tú pueda hacer algo” porque yo siempre andaba detrás de ella, ojalá que algún día los huincas, me decía, deberían saber esto porque llegan y pasan a buscar lahuen y pasan a buscar canelo, cosas así.

Entonces yo decía, “¿Cuándo va a ser eso? ¿Cuándo voy a tener una oportunidad yo de enseñar? ¿Cuándo voy a ser yo?” Entonces ya, eso es cuándo, cuándo y sin pensarlo, llegó, llegó y de repente yo me doy cuenta, digo, miren lo que estoy ahora, le enseñó a mi nieta, le enseñó a mis hijos, le enseñó a los amigos de mis hijos y estoy en un jardín, ¿cuándo había pensado yo hacer eso?, nunca pensé.

Y esto llegó así un día estaba en un perdón un día estaba en un we tripantu, me mandaron a buscar que fuera, en Papudo, fue tan bonita esa historia que un profesor se acerca y me hace así y me dice “¿usted habla mapudungun?”, si, le digo yo, y me dijo “ya, ¿me puedo contactar con usted?, ¿usted tiene teléfono?”, yo en ese tiempo no tenía teléfono po', no tenía nada, y entonces mi hijo me dice “pero yo mamá, me dice yo” y al otro día el señor me llama y ahí comencé en un colegio en Valle Hermoso y ahí empecé a dar todo lo que yo sabía.

Yo no tenía idea, te lo juro, no tenía idea de nada, me paré y yo dije “¿qué tengo que decir?” y saludé y todos me quedaron mirando, como queriendo decir... y después un profesor se acerca y me dice “a mí no me gustan los mapuches”, y yo le digo “perfecto, no se preocupe, pero con usted no me voy a relacionar”, me dice un profe, y después va el señor que trabaja en la puerta y me dice “oye, qué fome son los mapuches” y me paro y le digo “¿por qué?”, “porque no sé”, me dice, “hacen tantas cosas” y yo le digo “¿y usted?” y se quedó callado.



Y ahí comencé, comencé y si hubiese seguido... yo dije “no, yo tengo que seguir”, quizás esto era para echarme para abajo pero yo seguí, seguí, seguí, seguí y trabajé como cuatro años y después un año paré, porque me despidieron no sé por qué po’, ya, pero eso no me importó, y después se acerca la Vielka y me llama la Vielka y me dice, yo digo “no puede ser tanto pedirle Chaw Ngünechen” por la mañana dije yo, como voy a dejar mi cultura si una vez mi abuela me conversó esto, como lo voy a dejar, no puedo dejarlo, ya, me llama y me dice “sabe lamngen...” me dice, esto y esto, ya, me dijo te espero tal día y yo iba toda mamarracha así, horrible, porque estaba trabajando, estaba haciendo aseo en una casa y yo le digo a mi hijo, voy a La Ligua, no sé en qué parte, yo no tenía idea de a dónde era, me dijo, tal parte y me bajo y yo iba así de zapatilla con pantalones hasta aquí y llego allá y digo yo, oh Dios mío, aquí voy a enseñarles, veo los niños que corrían para acá, para allá, yo digo, a estos niños les tengo que enseñar, sí, digo yo, a estos niños, a estos niños... como que alguien me decía, a estos niños, a estos niños, como que eso, como que me... me llevaban, y la Vielka me mira y me dice “¿lamngen le pasa algo?” no, le digo yo, me pasó algo raro, me pasó algo raro como que algo me dice que yo tengo que quedarme aquí, ”si po’” me dijo, “si mañana empieza”.

Mañana empieza, me dice y fue, yo creo que cuando yo llegué a mi casa, te lo juro que yo me puse a llorar, y mi hijo me dice “y a ti mamá, ¿qué te pasa?” yo le digo “sabes qué encontré pega”, “¿y de qué?” “tengo que enseñar”, “¿y qué le vai’ a enseñar mamá?” me dice uno de ellos, “mi lengua pue’ le digo yo, mi lengua”, “pero ¿qué vas a hacer mamá?” “Voy a enseñar esto”, y empiezo a preparar, a preparar.

Primero que nada, al otro día llego, y me senté en el patio, me senté en el patio en ese pastito que hay, me senté ahí y llevé mi huso, kulliu y la lana, y me puse y los niños todos se acercaron, les llamó la atención, ya dije yo “creo que voy a conquistar” y con tanto niño, yo jamás en mi vida había trabajao’, me agarraba la cabeza decía “Oy dios mío, dios mío, chawñenche, ayúdeme me tiene que ayudar, ya me pusiste aquí me va a tener que ayudar”.

Y al otro día a las seis la mañana haciendo yeyipun a la salida no había sol, estaba nublado, yo dije “no importa, no importa” y ahí empecé, y ahora yo te lo juro que yo ahora todo, lo poco y nada que yo he entregado, me siento bien, me siento bien.

Ya tengo una edad suficiente, el año pasado me iba a retirar, después no sé qué me dio, después dije “¿porque me tengo que retirar? ¿porque estoy vieja?, no, no puede ser”, entonces me uno de mis hijos que viene del sur me dice “pero mamá, si usted está entregando, está haciendo bien su trabajo” entonces yo pensaba que yo no lo estaba haciendo bien, entonces ahora los niños, ahora yo entro todos saludan mapudungún.

Ayer me dio risa porque una de las técnico entre estaban todas tomando desayuno yo digo “mari mari pukimel fechulimun”, y todas me dicen “mai”, “mal” dije yo y volví a entrar yo le digo “mari mari pukimel fechulimun”, y la directora me dice “mai, mai”, “no” le digo yo, “malo”, de nuevo volví a entrar, entonces “no po’ ustedes me tienen que decir así” “ah verdad po’” dijo... la Daniela “verda’ po’ papai” me dice, volví a entrar denuovo, así que ahora “mari mari pichiqueche”, todo, se despiden, todo.



Entonces yo lo que yo estoy entregando, este poco y nada, yo creo que le ha quedado los niños me saludan donde voy cuando en la calle me saludan “mira la papai, la kimelfe” también ellos me saludan, todo en mapudungun, se saben las canciones, se saben los números, cuando hacemos manito al barro le encanta, le hago diferentes cosas, los niños están aburridos, hacemos purún en el huerto, tenemos un huerto hermoso que ya está dando frutos, ya están los capi, ustedes le dicen vaina, pero para nosotros es capi... el capi, el aguar, la alfiza, y todo eso, pero está muy hermoso.

Entonces yo en este minuto yo me siento contenta me siento feliz porque es como un legado que yo voy a dejar y es un legado que algún día mis hijos, ya lo tengo todo escrito, y mi nieta lee y me da tanta risa porque lee donde yo escribo porque ella está porque ella también habla, entonces eso, nosotros caminamos por el cerro y vamos cantando vamos contando llevamos todos mis cinco perros por el cerro los fines de semana cuando tengo tiempo.

Pero en este minuto casi no he tenido tiempo porque también estoy estudiando y ya para otro año sacó la carrera de mapudungún, español mapudungún, de traducción, entonces eso también me tiene contenta que yo jamás me imagine que iba a llegar y ahí me enriquecí más y, te lo juro, yo estoy de repente, yo digo, yo me corren las lágrimas y digo “¿seré yo?” y de repente me desconozco porque he hecho muchas cosas, más de lo que esperaba, así que eso, pero para mí esto esto me hace sentir feliz, me hace sentir viva, a pesar de la edad que tengo y te lo juro que yo me siento viva y cada mañana le agradezco Chaw Ngünechen, y además pienso en esta chiquilla también po’, si ellas son re jóvenes yo soy la mayor de todas, soy como la abuela, así que eso, pero soy feliz, soy feliz enseñándole, entregándole un poco y nada que sé de mi cultura y cuando voy al sur, me lleno de energía, le traigo cosas del sur y ellos me lo reciben con muchas ganas, eso.

Entrevistador: ¿Y en su caso Mirna? y sumado a lo que también nos mencionaba la papai acá ¿de qué manera ustedes, qué tipo de actividades realizan ustedes para poder transmitir la cultura a sus estudiantes? ¿qué tipo de actividades planifican, realizan, cuál piensan que quizás la que más impacto tiene cuando tienen?

V2: Es chistoso cuando... yo empecé a... Bueno, yo estudié trabajo social Entonces ya tenía como una base de cómo intervenir con un grupo, pero es distinto a trabajar con niños y... yo antes de empezar a trabajar como en un jardín y todo eso contaba Epeu y era payasita en los cumpleaños, entonces yo me inventé un personaje po’ que era la Ñuru y usaba... era una mezcla bien rara, era la Ñuru y con una nariz de payaso y con eso iba a los cumpleaños, pero tenía como 14, 15 años y yo empecé a trabajar a esa edad en Santiago po’ y después, cuando llegué a vivir acá, yo ya tenía como mis personajes, me había hecho unas máscaras y con esas máscaras y esos personajes como en vellón agujado, empecé a ir a algunos jardines, como que me invitaron y yo fui.

Pero la primera vez que fui, fue porque en el colegio de mi sobrina, querían que hablaran del pueblo mapuche, como sabían que nosotros éramos una familia mapuche yo le dije a mí Ñuke “usted toca el kultrún y yo cuento un epeu” y como ya tenía mi cosita, y fuimos así, y lo hicimos, y ahí se pasaron el dato, empezaron a llamar en diferentes jardines, escuelas y



yo iba con todas mis cosas, pero igual viví hartas cuestiones porque por ejemplo, uno va con todo su pique así como con todo su amor a entregar cosas y sin cobrar nada, sin pasaje, a veces me pegaba el medio pique por ejemplo, de Villa Alemana a no se... El Tabo, algunos lugares súper lejos y ni siquiera el pasaje po', entonces más salía pa' atrás decía yo que gastaba pero por el amor de entregar la cultura, después mi Ñuque me dijo "Debi pero por último cobra el pasaje o que te entregué una canasta de alimentos o algo" porque finalmente ya te están llamando de todos lados y no estai' recibiendo nada a cambio po' y es bueno tener una estabilidad de que si tú entregas algo también recibas para que no haya un desequilibrio.

V1: No y para que valorarán también tu trabajo...

V2: Y ahí yo empecé como a transar algunas cosas, no sé po', qué me fueran a buscar una canasta de alimentos o si es que no tenían alimentos no sé, 15 lucas para que me alcanzara para el pasaje, así como... empecé a moverme así.

Después la papai Norma... bueno hay un jardín infantil que está acá en Viña Alto que ya no existe, que se llama Cofrecitos de Tesoros y me invitaron ahí a contar un epeu y ese día estaba el Lonko Manuel con la papai Norma invitados al jardín a escuchar el epeu con todos los niños po' y ahí me conocieron... conocí a la papai Norma, a su familia, empecé a participar con ellos y de ahí después con el tiempo surgió el tema de trabajar en jardines infantiles y él me hizo una carta de recomendación y entré con Vielka a trabajar en los jardines y mi primera experiencia trabajando fue horrible.

Fue horrible, no sabía qué enseñar eh... no sabía por dónde partir, eh... no sabía qué enseñar ni por dónde partir, entonces empecé a observar primero, entré y observé cómo era la rutina y dije ya voy a llevar un epeu, porque era lo que yo más... mi fuerte son los epeu, entonces empecé con eso.

El epeu es una herramienta súper importante que es parte de nuestra cultura y en la cual enseña valores, principios de crecimiento, respeto, bueno, muchos valores, respeto en general, cosas que pueden ocurrir en la vida de una persona, las decisiones que uno toma, todo eso por medio de animales, por ejemplo, que hablan, pero son hechos de la vida real o sea, ocurre en la realidad misma, no es como el cuento, que el cuento termina en un final feliz de fantasía, el epeu es realista entonces por ejemplo, hay algunos de epeu que quizás para los niños de ciudad que nunca han escuchado un epeu les parezca chocante, porque no sé po', el ñuru se come el chañue, entonces no terminan un final feliz de que le abren la guatita al zorro y sacan al chañue, no po' se muere, se murió y se lo comió, y eso es lo que ocurre en la vida real, pero de eso uno enseña a los niños a pensar, el pensamiento crítico, un montón de cuestiones, y así empecé yo.

No me fue bien, en el jardín infantil donde yo estaba recibí maltrato, discriminación, mucho racismo, pero bueno, no quise ir a trabajar más, renuncié por el acoso hasta que después entré a trabajar a la Yelen y ahí todo cambió, ahí cambió todo ahí ya yo creo que brotó todo lo que hago y brotó ahí... porque me sentía bien, el equipo educativo.



V3: lo que pasa es que todo fue diferente, fue diferente fue el trato en los jardines, diferente fue la...

(...)

Así como la Debbie, los jawari, cuentos, pero son... no es como el cuentito de Disney, no, entonces no se pue'... El cóndor y el zorro, el zorro y los conejos, son cosas que se dan y todos tienen una... son como fábulas en realidad, porque todos tienen una enseñanza detrás, no sé po', la ovejita juguetona que hablaba de no alejarse de la familia cuando andan lejos, el cactus que saluda que hablaba de lo que uno se puede imaginar que vio y al final es algo distinto y no sé po' todos los cuentos terminan con ya, habían conejos ¿y como saltan los conejos? ¿que ruidos en los conejos? y después a veces terminamos o pintando o trabajo grupal.

Y trabajamos huerto que este año por fin pude concretar la experiencia de huerto, entonces vinieron apoderados, ayudaron a sacar todas las flores que estaban ahí y yo estaba "que hay flores que llegan abejas, las abejas pueden picar a los niños porque los niños juegan aquí entre medio" y justo el día que estaban sacando las flores los apoderados, una abeja pica un niños, así que así fue como la, él, se concretó lo que yo estaba diciendo, me dieron todos la razón "saquemos todas las flores" y ahora tenemos zapallos.

V2: Es que no eran así... era de esas hediondas que son malezas...

V3: Si po' no era nada, así como que había un jardín de rosa, no, eran flores, y ahora tenemos zapallo que está creciendo, maravillas, porotos, lentejas, papas porque la tierra como era muy mala la arreglamos con compost, los niños pican, con cuchillos plásticos entonces fuimos de a poquito arreglando, sacamos un poco de tierra echamos yo llevaba cáscara de huevo, tapábamos, al otro, fue como todo un proceso pero fue muy entretenido.

(...)

Y ahora los niños riegan, en la escuela hay unas regaderas chiquititas, tamaño niño, entonces yo les he hecho así un poquito de agua, entonces la que esté a cargo de la manguera le echamos un poquito, van, riegan, vuelven, una y dos como hace calor ellos quieren compartir el agua y a veces su motricidad gruesa, su coordinación no es tan buena, entonces se dan vuelta y mojaron de pie a cabeza al que está al lado, así que mejor así.

Entrevistador: Mejor controlarlo.

V3: Sí, mejor controlarlo.

Igual hemos visto unos colores partiendo por la whipala y el significado de cada uno, vestimenta y cuentos que yo les invento, la construcción de una uta, como cuento, dando énfasis en el trabajo comunitario, lo que me contaba mi abuela de cuando vivía en su pueblo, de hecho, hicimos dos... no son muñecos, son... imágenes, casi como 50 centímetros, una niña y un niño, entonces, les puse los nombres de mis abuelos y los vestimos con una de las tías los vestimos a la usanza, entonces ellos me han ayudado a contar historias, a contar



cuentos... “entonces cuando ellos se casaron y quisieron tener su familia, fue el pueblo y los ayudó” y con imágenes de cómo se va haciendo una casa, porque por ejemplo, la casa de mis abuelitos ellos tenían una cama de piedra y encima le ponían un colchón de lana y ahí dormían po’.

Entrevistador: Pa’ ir contrastando las diferencias entre comillas.

V3: Además po’ y enseñarles que no sé po’, que allá se usaba trueque, que las verduras no salen de la feria, salen de la tierra y para... si tú tienes lechuga y yo tengo tomate, hacemos un trueque, yo te doy tomate y tú me das lechuga y que así se trata, y todos quedan, así como “ohh...”

Entrevistador: Quedan impactados.

V2: Sí, absolutamente.

Entrevistador: Y considerando esto, ¿de qué manera consideran, para todas en general, de que manera consideran que las educadoras participan en este tipo de experiencias? ¿cuándo ustedes realizan esta experiencia de qué manera la educadora de párvulo en este caso participa? ¿cómo las ayudan? ¿qué labor realizan?

V1: No yo allá antes era así, como era recién llega’ no podía llegar y decir “hoy va a tener que...”, no, fui observando, fui mirando, eh... como participaba si realmente es ella tenían interés, si ellos me dijeron que sí, tenían que tener un gran interés, ya fui observando y observando y hasta que... no le dije al tiro ese año, sino que al otro año cuando me dijeron que usted va a volver que esto, que esto otro, y ellos me mandaban... me mandaban WhatsApp, porque me agregaron en el WhatsApp y todo eso, y entonces me dijeron “usted va a tener que volver me dice la directora y esto y esto”, ya entonces “ya perfecto”.

Yo fui donde ella antes de comenzar y yo le dije que a mí me gustaba que participaran todas, que no estuvieran con el teléfono y no me gusta tampoco estar así así, así como bien los niños, que, “oye, tú no te pares, no hagas esto, no hagas este otro” yo le dije que no me gustaba, que eso como que a mí me pone nerviosa, no nerviosa, además yo no soy ni nerviosa, así que yo le inventé eso.

Entonces yo le dije, a mí no me gusta, si está el día bonito, vamos a salir al patio, los niños van a correr, se van a sentar, se van a tirar al suelo, van a hacer, pero entre su locura ellos van aprendiendo, porque a nosotros, porque yo me acuerdo que yo, a mí cuando me enseñaron a leer, cuando a mí me enseñaron a leer, mi padre, él salía al patio a enseñarme, me enseñó la A, me enseñó el número uno, y en la tierra lo hacía, ya en la tierra, y si no contábamos los porotos, ya, para poder sumar, todas esas cosas así, entonces yo le conté eso, y entonces las técnico, yo le dije que las técnico yo no las quería... si se iban a comprometer a algo conmigo, porque yo realmente yo vengo de lejos, tengo que viajar, tengo que tomar locomoción, le dije yo, así que por lo tanto, tienen que participar y hasta ahora, nadie está con el teléfono, nadie está, está la directora también.



Ayer me encantó porque ayer estuvo la directora, el otro día también estuvo la directora, porque los niños estaban muy inquietos entonces los saque, estaba nublado, los saque al patio me dicen “con silla”... no con silla no, si hay pastitos que se sienten en el pasto los niños, ya que siéntate, no, déjalos, hay que dejar los niños, los niños son chiquititos, se pueden tirar al suelo puede estar así como está la Mirna, pero están escuchando, ya en ese minuto llegó ayer, cuando estaban todos desordenado “pero tía está todo desordenado papai y ¿que podemos a hacer?”, nada po, que podi’ hacer, nada po’ si son niños, tú no lo podi’ amarrar y dejarlo ahí sentado, no pueden si tú lo amarras va a ser peor, déjalo ya y después los niños se calmaron, yo le hice una cosa así, le hago le hago cosas que yo le digo ya colóquense la manito aquí y todos hacen lo mismo, ahora así vamos a saltar, ellos saltan y pueden saltar así con las manos y uno dice no y si ponemos la manito así podemos saltar, no, entonces, ¿cómo tiene que estar la mano? Libre, libre y así.

Y después cantamos, nosotros cantamos los animales, “los animales que van por el campo, entonces eso, Inche Su wan”... y vamos practicando, entonces ahí les voy nombrando los animales, como se dice el caballo, como se dice en mapudungun el gato, como se dice el perro, entonces así van pasando, todos tienen una mascarita que sale así, sale el perro y dicen Inche Sungwan y entonces los niños dicen “¿dónde está el caballo?... ahí está el caballo”. Pero super, es muy bonito.

(...)

Las técnico de repente ellas son muy así que las niñas tienen que estar así es que a 1 no le enseñaron yo hice tal cual hizo mi mamá conmigo cuando nosotras íbamos a sembrar, sembrábamos imagínese nosotros estábamos en el kopoliguepum, ¿a ti te han hablado del kupulwe Debbie?

V2: Si, pero no me criaron en kupulwe

V1: A mi me criaron en kupulwe, todos mis hermanos se criaron en kupulwe, el kupulwe es donde van amarrados los niños así paraditos, entonces tú vas observando todo lo que tus padres hacían, cuando se siembra, cuando se cosecha, todo lo que andan trayendo, si hay que tirar y lo tiran y si no lo andan trayendo en el hombro para poder salir a la cosecha.

Entonces yo todo lo que a mí me enseñaron yo lo transmití en el jardín, el hilawe el tejido todo lo que son... el kupulwe, que es esas cositas cuando los niños empezaban a caminar, ay que no me puedo acordar, ¿te acuerdas del nombre?... may fey... no es andador...

V2: Es como una baranda...

V1: De coligue

Entrevistador: Ah si, la Laminerna en Santiago las tiene, son como de madera, que los van colocando, en este caso los niños como en la sala cuna van y los desliza por el patio.

V1: Claro, esa es la mejor forma de que los niños puedan caminar, puedan caminar derecho, para cuando los niños tengan 3, 4 años o 5 años no tengan esa enfermedad de la columna,



porque muchos dicen “ah le vamos a poner no sé, cinco pañales entremedio de las piernas para que se le pueda acomodar la cadera”, pero las mujeres mapuche no es así porque ella no lo llevan en una cosa, yo aquí vine a conocer ese andador, cuando yo llegué al pueblo conocí el andador.

Entrevistador: ¿Y en su caso, Debbie o Mirna, ¿cómo consideran que la educadora o las directoras participan de sus actividades? ¿O cómo la han recibido cuando ustedes las realizan?

V3: La educadora, súper bien, nada que ver, las educadoras son siete y aprendieron conmigo que si los niños no quieren hacer algo, no se les fuerza, tenemos actividades, no se po' de tejido y no quieren, ya no importa, porque ellas querían que todos así como es en la escuela, que todos hagan lo mismo, no los obliguen, la cultura no se puede obligar, tiene que ser algo que de ellos nazca, ya les decía yo a los chicos “ustedes no quieren hacer, no hay problema pero no cause desorden”, “ya, ¿tía puedo leer?”, “síntese allá, lea, no hay problema”, pero como veían después a todos los demás haciendo por ejemplo, tejido, en unos súper telar eh... “¿y como se hace?, ¿tía puedo?, claro, venga.

Entrevistador: Y ahí se los ganaba...

V3: Y ahí me los ganaba de a poquito.

Y la educadora... he tenido más apoyo de las educadoras que de la directora, aunque la directora dice que no, que ella quiere el jardín intercultural y todo, pero es como que mientras ella no se tenga que... tírame las cascaritas de huevo acá, para mi huerta... mientras ella no se tenga que involucrar esta como super bien, eso es lo que yo siento, pero con las tías en la sala, no, ha sido favorable.

Entrevistador: ¿En su caso Debbie?

V2: Generalmente las chiquillas como que como que se van, así por ejemplo, siempre estoy con las técnicas y yo soy la encargada de la actividad, a veces están, otras veces no están, o entran y salen, es como variable, en el rol de las educadoras, sí, en el rol de las educadoras pero sí saben lo que voy a hacer, sí saben lo que voy a hacer, claro, ahí quizás, por ejemplo, podría pedir como más participación, como que sí o sí estén, pero hay situaciones que son emergentes y salen, pero las que siempre están es el equipo técnico, siempre está el equipo técnico, entonces yo me apoyo de ellas porque siempre se ponen a disposición “¿Debbie que vamos a hacer hoy día?”, es que aparte la educadora lo dejan escrito en el panel y me dice “¿Debbie que vamos a hacer hoy día? y yo les digo “ahí está el panel, necesito esto” se lo explico y “ah ya listo” y empiezan como ellas ponte tú a lavar las manitos de los niños para salir, o a mudar, porque generalmente lo hacemos todo en el patio, a preparar los niños para ir al patio.

Y algo diferente actividades lo que no hago casi nunca es cocinar, no me gusta, y cuando hago alguna actividad de cocina llevo a la Corita, llevo alguna otra papai que se especializa en eso, que es mejor que le enseñe a una persona que especialista en cocina que yo po', que



a mí no me gusta la cocina, pero si me gusta el huerto, me gusta las plantas, me gusta cantar, me gusta inventar juegos para que los niños aprendan el idioma, los números, los epeu que es mi fuerte, el guardar la semilla, el ir a plantar, el ir a observar, el investigar, el hacer tierra de hoja, el hacer compost, humus, hay muchas cosas, un montón de cuestiones que hago ahí, no es solamente una po', podría estar toda la tarde diciéndote lo que hago, pero es mucho es mucho.

Y me sacan el jugo porque... porque yo llego en la mañana y como son dos salas nomás, no son tantas salas en comparación con otras lamngen de acá que tienen harta sala y hartos niños por sala, son poquitos por sala y son dos salas, entonces desde que yo entro a la sala, ya estoy trabajando po', ya estoy participando con ellos, los saludos, la rutina... si tienen que tomar leche, tú le cantas la canción de la leche, conversó con ellos, a ver si soñaron algo que me cuenten yo les pregunto también, yo también les cuento, cómo hacer un diálogo, como saber cómo están en la mañana es como parte de la rutina, y después ya viene la rutina de las tías que es como como saludar a los niños como en círculo, cantar pero realmente como que no es como preguntarte individualmente a ti cómo estás, cómo te sientes, cómo... es distinto y yo de esa rutina también participó.

Intenté incorporar algunas rondas porque a los niños los tenían sentados, bueno, desde que yo llegué a ese jardín han cambiado mucho la metodología de enseñar, cuando yo llegué a ese jardín los niños, teniendo el medio patio todos los niños sentados, y que me cargó, porque llegó la Debbie, así como que llegó... abrí la puerta y yo no iba con ninguna cosa preparada, iba solo a observar y abrí la puerta, estaban todos ya sentaditos en círculo como esperándome, como mirándome si iba a hacer algo, yo me senté con los niños, no hice nada, así como los conocí nomás, los saludé y nada más y los observé como lo hacían ellas...

Y claro, en círculo, cantando, como si está el sol, si no está el sol, pero si está el sol, solamente es que está nublado pero si está, no es que no esté, porque es de día... como cuestionando a como ver qué cosas puedo cuestionar, yo de eso para poder enseñarle, como observando en realidad o no sé po', por ejemplo, le mostraban los animales en fotografía y una fotografía que era un dibujo de un animal po' ni siquiera una fotografía real del animal, entonces ya eso no me gusta hay que cambiarlo, vamos afuera a mirar a los bichos no por foto, o mostrándole una foto de una flor, no po', plantemos flores y que la vean, y así po' como ir cambiando esas cosas de a poco, de a poco, porque ha sido ya un trabajo ya de cinco años en ese jardín que han cambiado hartas cosas.

Lo mismo que decía la papai como por ejemplo, obligar, "si estamos todos sentados todos tienen que estar sentados", no me gusta, no, ósea si un niño no quiere estar sentado se le pasará alguna otra actividad porque esté haciendo algo tranquilo, como para que no moleste, que se yo ahí con sus cantos, ruido lo que quiera hacer, porque la sala chica para no gritar, porque yo también les dije a mí no me gusta gritar, ni hablar fuerte porque yo hablo bajo, entonces no me gusta gritar, ni forzar mi voz, yo voy a hablar bajo, todo el rato voy a hablar bajo y ellas se pega los medios vozarrones porque tienen la voz grande así "no, bájate de ahí", y estoy yo así... "mi amor, bájese de ahí"



V1: No... sabes tu que... acá ha pasado bastante, porque yo le dije “pucha, acá es lo mismo que a ti”, Yo digo, pucha, acá es que primero que nada ellos tienen que saber cómo los criaron también po’, entonces yo le digo que no, más estresadas van a estar, se estresan, a esta altura de la vida ya están todas estresadas, el otro día me decían “ya estamos hasta aquí” y como a mí me ven así relajada, a mí nunca me han visto enojada, eso sí, nunca me han visto que yo estoy molesta, ninguna cosa, entonces nunca, nunca, nunca me han visto así que llegó así con la cara larga nunca, nunca, nunca, nunca, hasta ahora, entonces siempre mi genio es así po’ entonces de repente me dice, el otro día me pregunta “oiga papai y ¿cuando usted se puede enojar?” “cuando usted me diga algo pue’, alguna pesadez” y va una, me abraza y me dice, no, pero me gustaría tirarte esos rulos, me dice así, porque me da tanta risa.

Pero eso po’ de repente las chiquillas gritan y más estresadas se ponen porque ellos gritan, dicen “ya, que no, la silla no”, porque hay niños con problemas también y también hay que entender los niños con problemas, si el niño no quiere estar dentro de la sala, ese niño que no quiere, de repente cuando uno canta, cuando toca el trun, entonces que le molesta, entonces yo le digo, una de ustedes, porque hay cinco en la sala, cinco técnicos y más la directora de repente que va, yo le digo que la saquen, pues para qué van a tener un niño obligado ahí si no sabe, si se va a tirar al suelo, de repente se cae arriba de alguna cosa que se sube.

Hay un, igual que en Salacuna Menor, hay una niña, una bebé, que abre la puerta, tendrá, no todavía ni si siquiera tiene un año y tanto, abre la puerta, parte corriendo, porque también es una niña que tiene problemas y si usted lo deja dentro de la cuna, ella salta eso, no importa que se pegue, no importa que le pase algo, ella ¿usted cree que llora porque le pasó algo? no, nada, entonces yo le digo, déjenlo, déjenla solita, y ella juega “no, con la tierra, no”, pero no, no importa, déjalo que juegue en la tierra.

V3: Le hace bien

V1: Claro, eso le hace bien a los niños, uno es libre.

V3: O que caminen en el pasto, por ejemplo.

V1: Sí, descalza.

El otro día, el lunes, hicimos el Trapquintún, pero salió tan bonito.

Entrevistador: ¿Hubo presencia de familias también?

V1: Familias, familias, niños, todo, la Francisca iba a llegar, pero no llegó nunca, según ella, dijo que no tenía plata. Pero bueno y entonces salió tan bonito que no sé po’ todas cosas, todos decían “oy... vamos a tomar chupilca, el agua con harina”... eso se llama chiwilko se llama en la harina con el... no es chupilca po’, la chupilca en el vino con el vino con el...

V3: Ah... no me va a decir a mí, yo me crie tomando chupilca los domingos, mi papá me hacía todos los domingos, para nosotros, le echaba menos vino y más azúcar, “pero prueba”



Mi mamá así como “¿Cómo le va a dar vino?” “Déjanos que prueben, tienen que saber cuál es el olor del vino, porque si no, cuando sean grandes, les van a dar vino y no van a saber y se van a curar”, después, con el tiempo, mi papá nos dio a probar de todos los licores pisco, como era muy fuerte, me también dio a probar eso es pisco, esto es whisky, esto es martini y así, pero para que nosotros probáramos y supiéramos lo que es.

Entrevistador: Lo pudieran reconocer...

V3: A mi hijo también, no le gusta el licor pero yo le digo “huele, este es el olor del ron, este es el olor del pisco, este es el olor del whisky” “¿pero para qué quieres que huelamos?”, lo mismo le digo yo “para que si alguna vez les dan mezclado con la bebida ustedes se den cuenta, como no están acostumbrados a beber no vaya a ser que se tomen un vaso al seco y terminan todos borrachos” puede que no estén aquí en la casa, tú nunca sabes las intenciones de la gente.

V1: Así que eso, estuvo muy bonito, le gustó el huerto porque el huerto está hermosísimo, está hermoso el huerto...

Entrevistador: Estaba en preparación la vez que fuimos...

V1: Pero ahora está hermoso, el lawen, los remedios, uh... estan hermosos, y todo lo plantaron los niños y los papás no lo podían creer porque cada vez que ellos pasaban por ahí, miraban nomás po' y los niños salen a regar todos los lunes y los martes, salen a regar sus plantas y lo tienen que cuidar, cada uno cuida su plantita y cada uno tiene lo que ellos plantaron, sembraron, tenía su nombre así que fue súper bonito, muy bonito.

V2: Cuesta igual eso que entiendan porque, por ejemplo, son demasiado extremas las educadoras, porque uno no puede llegar y sacar las plantas, romper las plantas pero por ejemplo, no sé po' la flor de caléndula, las flores, uno pide permiso, las saca porque quizás va a ser, no sé, un laüen, o las va a secar, o va a ser un aceite de caléndula, y claro que los niños nos ven sacando, pero es por algo, uno saca por algo, no llega a ir a sacar.

Entonces, cuidamos las plantas, las regamos, les cantamos, y de repente un niño, por ejemplo, que tienen esto de no respetar la planta llega saca, así nomás y rompe, y lo retan “no, no que eso no se hace”, pero no le explican porque, porque no se hace, que si se hace, como falta el que si se hace y a veces como no están ahí, por ejemplo, las educadoras como en el proceso de que uno está enseñando cosas y están las técnico y están ellas con los niños, no le transmiten lo que uno enseña “se saca solo si uno va a necesitar, la cantidad justa o no sé, en este caso se están secando, se está haciendo semillas, vamos a sacar semillas” no es que no se toque, que sea sagrado y que no se puede ocupar sino, que todo tiene un...

O por ejemplo, cuando están verdes, algunos niños... los tomates Cherry, típico, están verde y ya los quieren sacar y los retan “No, no, no”, pero es que porque no, tienes que enseñarle está de color kalfu, cuando este de color kolen, rojo, se saca, hay que esperar entonces, hay que tratar de incentivar eso. Como tratar de que el niño entienda, enseñarle, no como



solamente el “no, el no, no, no, no, no” y no como que “no, que la Debbie se va a enojar” no po’, menos.

V3: No, yo estaba el otro día, por ejemplo, estaba podando plantitas unos perritos que tienen las ligustrinas y me decían “¿tía porque los estás cortando?”, “mira yo estoy cortando estas ramitas de aquí para que no interfieran con el paso de ustedes, porque ustedes cuando corren por aquí se raspillan y estos los estoy cortando de arriba para que no crezcan tanto y se vean más frondosos”, explicarles el proceso “entonces ustedes igual tienen que cuidarlos”, “tía, ¿y por qué?” y había una niña... “tía, ¿y por qué? tía, ¿puedo jugar a hacer hoyitos con la pala?”, “No en este momento, porque tenemos las matitas de tomate recién saliendo, hay que esperar después, cuando ya termine la temporada y cosechemos todo lo que hay, vamos a sacar todo, vamos a dar vuelta a la tierra, vamos a empezar”, “¿y ahora no?”, “no, pero allá en la otra jardinera vamos a ir a hacer hoyitos, porque allá vamos a ir a echar las cáscaras que picamos hoy”, “¡Ah, ya!”, “mientras tanto, ustedes van a regar, todas las plantitas que hay por aquí, todas hay que regarlas”.

Entrevistador: Y ahí asegura la participación y además le explica el motivo.

V3: Claro, que sepan por qué se hacen las cosas, las cosas no son o por qué sí o por qué no.

Entrevistador: Y en relación a los nexos con las familias que ustedes han ido formando, ¿de qué manera ustedes se... entre comillas, se hicieron presentes en la comunidad educativa?, y ¿de qué manera las familias acogieron su rol? si pueden narrar un poquito de ese proceso.

V1: A ver a mí, hace años... esos niños que están de muchos años, son de bebé que están y lo que han entrado ya en mayorcito ya tienen como tres, pero ya han estado antes, entonces ellos me ven, me ven que paso, me ven que saludo a lo apoderado y yo les digo “mari mari, mari mari”, entonces po’, siempre por siempre estoy ahí, ya entonces ellos me conocen, al menos a mí me conocen “ah... la papai”, y de repente vienen bajando un niño, cuando bajan por esa... por él... por el níspero, el niño comienza “mira allá está la papai”, “sí”, dicen, lo apoderado “allá está la papai, mari mari papai”, los apoderados.

A mí me llama la atención cuando ellos dicen “mari mari papai”, “mira, allá está la papai”, y los niños gritan po’ vienen gritando de arriba, gritando “la papai está ahí”, o de repente me ven regando, porque cuando ellos no riegan el lunes y martes, y el miércoles yo salgo a regar temprano, llego temprano, y entonces dicen “mira, ahí está la papai”, “sí, la papai está regando” y de repente me van al huerto para saludar, “no”, “déjenlo nomás, déjenlo que me vayan a saludar, para qué decirle no”, “No, es que vamos a...” “No, le digo, si yo lo llevo, no se preocupe, yo lo llevo” y de repente el niño quiere estar conmigo.

Me dio tanta risa para el Trapquintun, y me llevaron plantas, me llevaron semillas, que yo nunca me imaginé que los apoderados me iban a llevar plantas, semillas, todas, todas, esas cosas pero fue bien, bien bonito, me encantó, y todos quedaron muy encantados, y me gusta eso, me gusta.



Así que así nosotros vamos, igual que los apoderados y yo le digo a la directora que mande una comunicación porque vamos a hacer tal cosa, tal actividad, claro, para que le voy a decir que llegan todos si no llegan todos, pero llegan cinco o seis, que cinco o seis lleguen por iniciativa propia.

Hay un apoderado hay un apoderado que viene de Perú y tiene su niño ahí, él puede estar trabajando deja todo así, deja todo si su niño hay que hacer actividad con su hijo, allá está con su hijo, cuando hay que hacer algo allá está, el cierra, él tiene una peluquería y el cierra dice “tenía que trabajar pero bueno, todo es por mi hijo” todo es por su hijo, entonces eso es lo que a mí me encanta de él.

Así vamos incorporando los apoderados, y ahora si dios quiere si uno sigue para el otro año voy a hacer voy a incorporar a los otros años había hecho el telar, teñir la lana también, entonces eso, pero hay muchas cosas que enseñar lo que pasa que falta tiempo y entramos muy tarde, entramos demasiado tarde.

Entonces lo mismo que es el We Tripantu para nosotros es el año nuevo de ustedes, es lo mismo pues entonces, pucha, acá sin año nuevo de ustedes, pucha, ¿qué van a hacer? el día de mañana vienen a decir este año, no hay año nuevo ¿qué harían los huincas? ¿qué harían las chiñuras? depresión, no hay juego artificial pa’ año nuevo, todo con depresión en Zapallar, Cachagua porque no va a haber, y yo estaba feliz, y yo le digo, tía llegan unos jóvenes, y yo le digo tía llegan unos jóvenes y yo le enseñaba a mapudungun, que le enseñó mapudungun son unos chiquillos de 18 o 20 años que llegan ahora yo creo que la otra semana van a llegar, me dice “tía... no va a haber...” me dicen “papai tía” me dicen, ya perfecto... el juego artificial, yo le digo “yo soy la mujer más feliz de mi vida” “pero va haber...”, no le digo yo “porque así los animales van a correr, los perros, los niños que son enfermos, los pececitos, las aves que están anidando, después no se van a acordar dónde dejaron su huevo” y otros dicen, “tiene razón”.

Entonces eso, hay muchas cosas por hacer, a mí lo que más me interesa, que ojalá que para el otro año, si vamos a seguir, que sea un poco más temprano para poder seguir enseñando porque quedan muchas cosas por hacer, muchas cosas por enseñar, entonces uno no enseña bien, todos los días uno va aprendiendo de algo, como yo le digo, yo voy al sur y visitó a una persona y todos los días yo le encuentro algo a ella, es una papai ya tiene más de 80 años y todos los días hace algo diferente, todos los días hace algo diferente. Lo mismo que mi hermana, y a mí me gusta ir donde mi hermana porque ella me cuenta la vida de antes, lo que más me encanta, de mi abuela, de mi abuelo, me encanta.

V3: Además que el trabajo en la sala siempre es flexible, porque uno puede ir pensando, no sé, hoy día la mejor actividad, planifica’, pero resulta que hoy día hay un niño que tiene pena porque se le murió su mascota, entonces hay que cambiar todo porque nos enfocamos en consolar y en apoyar a este otro chico... porque él necesita hablar, necesita expresarse para poder sacar esa penita pa’ afuera y nos falta el otro que también dice, “no, si yo también tuve”, hay muchos que perdieron sus mascotas en el incendio que para ellos todavía es un tema muy, muy sensible.



Entonces la otra vez estuvimos hablando de la familia, “¿y usted tiene abuelitos, ¿cómo se llama?” Mira, aquí hay una abuelita rosa, aquí también, aquí hay una Maria “no, mi abuelita se murió en el incendio”, “¿Y cómo se siente usted con respecto a eso?” porque no podemos seguir, “¿Y cómo te sientes tú? ¿Cómo están en tu casa?” “No, y a mí se me murió el perrito, no, a mí, una tía”. Y es fuerte, es fuerte.

Y claro, la actividad llega hasta donde llegue nomas po’ porque los niños tienen que expresarse necesitan, necesitan hablar y necesitan con... y a lo mejor ni siquiera la contención sino que el hecho de sacar todo eso que siente, sacarlo, porque a lo mejor en la casa no lo sacan porque están todos con la misma pena, están todos con la misma angustia pero sacarla en un lugar donde todos pueden hablar, es más fácil.

Y cuando ven que a otros niños también les pasó algo parecido, dice, “mal de muchos consuelo de tontos”, pero saber que a alguien más le pasa lo mismo igual te ayuda, que no eres el único que está pasando por un sufrimiento así de grande, y hay otros que igual están pasando la misma pena y que están todos tratando de seguir adelante.

Entrevistado: En su caso Debbie, ¿cómo fue la manera en que usted se relacionó con las familias o se presentó a la comunidad?

V2: Ha sido difícil el trabajo con la familia porque van a dejar a los chicos y se van, Como que no están muy comprometidos incluso algunos con la crianza de sus chicos, y igual da pena, por ejemplo, yo soy súper comprometida con mis niños, en la escuela estoy pendiente de ellos, por ejemplo, en la mañana discutí con alguno de ellos y no se lo hice sentir mal porque que se yo lo rete le comento yo a la quimelfe que donde lo voy a dejar a la profesora, “oye está un poco sensible porque pasó esto en la mañana”, como para que lo puedan tener presente, como que está ese, ese, ese cuidado pero los papás ahí como que van a tirar a los niños, los van a dejar ahí y... como que las tías se hagan cargo de la educación y de todo hasta...

V1: De la limpieza.

V2: De todo, hasta los bañan a los niños, entonces es difícil el trabajo con la familia.

Este año no pude concretar ningún trabajo de familia, imposible, porque estaban todos pendientes de levantarse después del incendio, de hacer sus casas, de reconstruirse, hoy... este año fue difícil en todo sentido con el equipo, con los niños, con la familia, no pude avanzar mucho en eso porque más fui ahí con lawen, puro lawen y tratar de apoyar en lo que yo podía, ir muy despacio, muy observando porque estaban todos muy sensibles, mucha gente, o sea, al lado del jardín se quemó todo eso para allá, mucha gente, entonces la mayoría de los niños todos perdieron sus casas, perdieron sus animales, este año ha sido muy difícil el trabajo con familia.

V1: Si po’, ha sido difícil, porque como dices tú, porque pucha, va a llegar el invierno, los meses pasan tan rápido, entonces, por eso más que nada, y de repente el sueldo es muy poco, la plata es muy poco, entonces de repente una madera lo que te cuesta ahora, antes lo que



costaba una madera, una tabla costaba 800 pesos, ahora vale 2.800, entonces mucha gente se le quemó la casa, no tiene todos los días esa plata, porque hay que comer, hay que comer.

V2: Ha sido difícil, pero otros años... yo tenía dos kawellu, que es como la experiencia más exitosa, tenía dos kawellu, que uno de mi hijo, de mis dos hijos, y se los pedía prestados porque era su kawellu, y yo se los pedía prestado y lo llevaba al jardín para que los niños jugarán con los kawellu mientras yo les cantaba y así jugaban alrededor de él, y a los niños les gustaban tanto, tanto los kawellu que yo no se los podía dejar ahí, porque eran de mis niños...

(...)

...Pero lo que les pedí a las educadoras y a los técnicos es que podían mandar calcetines a los papás, y yo tenía un montón de lana recién esquilada que podía ocuparlo de relleno, ojos locos, lana, que me costó como tres meses conseguir todos esos materiales con los papás, para que llegaran todos, y los palos y todo y ahí cuando tenía todos los materiales, les dije a las tías que quería hacerlo con los papás, con la familia, con los abuelos, tíos, tías, no sé, algún cuidador responsable que fuera al jardín a ayudar a hacer los kawellu, no llegó nadie el primer día, entonces lo que hice fue hacer un video de cómo los niños disfrutaban y cómo se pelean los kawellu y se lo mandaron a los papás, y ahí cuando recibieron ese video después le mandé... hice un afiche como de invitando a hacer el kawellu para sus niños y llegaron muchos papás, estaba lleno e hicieron muchos kawellu, que ya van tres años ahí hechos y lo seguimos ocupando.

También hice un taller de telar ese año compré lanas con él con la plata que llegó de el trabajo, compré harta lana y compré telares, compré cuatro telares y fueron las mamás a hacer tejido, les enseñé a tejer, hubiera querido hacer más, sí, pero como viven pidiéndole cosas a los apoderados como de que traigan esto, de que tampoco yo podía pedir mucho, entonces eso también lo hice como con los apoderados, hemos hecho limpieza, cortar el pasto, sacarla como para limpiar para poder trabajar la tierra pero llegan poquitos, poquitos, pero llegan, llegan, así que ahí hay que aprovecharlo y sacarle el jugo.

Hice también un taller de tintura madre, donde recolectamos los lawen que teníamos en la huerta, que es mucho lawen, mucho, mucho, pero es que mucho lawen, los cosechamos, hicimos todo el proceso hasta hacer la tintura madre y también lo hicimos en aceite, macerados e hicimos unas cremitas para los potitos de los bebés, en vez de esta crema el hipogloss, para que le pudieran estar aceite de caléndula algo más natural, y eso he hecho con las familias como en estos años. pero este año no pude hacer nada de eso, no se logró.

Entrevistador: ¿Y en su caso Mirna como fue su relación con la familia? ¿cómo piensa que las familias del establecimiento reciben su labor allá?

V3: Las apoderadas que conozco que no son muchas, y que por lo que he visto siempre van a ser las mismas que fueron las que fueron a ayudar a limpiar por ejemplo, donde va a estar el huerto, las que nos acompañaron al trafkintu que hubo en una escuela por ahí en Quilpue o las que fueron al encuentro de familias y niñas allá con las chicas, en general, son las



mismas pero con ellas por lo menos, que son las que conozco la relación es buena y fue como “ah usted es la tía”, “sí”, porque los niños han llegado hablando.

V2: Si porque los niños, sabe lo que pasa, que los niños... ahí está Lucia... la mamá del Luciano, Luciano estuvo en el jardín infantil conmigo, hay como una continuidad po' con el pueblo mapuche y con el pueblo aimara, están sensibilizados en aprender po', en el amor a las plantas, en todo eso.

...Ella, tuve caleta de problemas con ella cuando entro al jardín porque no quería nada de lo mapuche “no, no, no que le van a enseñar puras cosas así como... no, no, no”, y cambio, su hijo la hizo cambiar, y ahora yo la veo participando contigo, entonces hay una sensibilización también ahí de algunos chillkatufe que están contigo, que estuvieron contigo en el jardín infantil.

V3: Lamentablemente, no todos pasan del jardín a la escuela, porque eso nos estaba diciendo la directora de hecho, son pocos, que siendo que viven en el sector prefieren irse a colegio más lejos, y la escuela tiene hartas cosas buenas encuentro yo.

Entrevistador: Que es el rol de potenciar las habilidades que tienen...

V3: Claro, de partida tiene un rol asistencial les da desayuno, almuerzo y una colación, hay enfermera, hay fonoaudióloga, asistente social, psicóloga, educadora diferenciales, hay todo un equipo complementario que esta pendiente de los chicos.



Sexta Región

Entrevistador: Bueno, para dar inicio y primero agradecer su participación acá me gustaría conocer para ustedes ¿cómo significa... para ustedes... ser un ELCI en los jardines infantiles o en este caso en las escuelas donde ustedes están trabajando?, ¿cómo conciben ustedes su rol dentro los establecimientos educativos?

O1: Eh... bueno yo como... me presento [...] para mí es súper importante y relevante...en, en que el colegio quiera tener una persona ELCI que pueda entregar el conocimiento ancestral que hace mucha falta hoy en día para los, las generaciones ya... para la generación de ahora que... que estamos viviendo está tan difícil quizá concientizar también más al apoderado a... la escuela también donde se trabaja con la demás personas, eh... siento que importante y yo me siento feliz haciendo este trabajo, me siento muy realizada porque yo empecé el 2015 como educadora y bueno, como ELCI estoy ahora creo que hay un poco de diferencia porque... yo siempre hacia talleres de primero a octavo, ahora con, con dos de Kinder, Pre Kinder y siento que los niños absorben mejor, eh... tienen mejor entendimiento igual, me gusta mucho.

Entrevistador: ¿Porque piensa usted eso lamngen, que absorben más quizás contenidos?

O1: Yo pienso que es porque ellos son chico, son pequeños que se dedican a escuchar y explorar porque como, como todo niño, ellos investigan también, en su vida chica que tienen ellos empiezan también a aprender muchas cosas y dentro de todas esas cosas estamos nosotros para enseñarle nuestra costumbre, nuestra forma de ser, para que ellos también puedan tener algo de nosotros y así puedan cambiar su manera de vivir cuando sea grande, eso va a ser muy relevante para ello, porque cuando sean grande ellos se van acordar y van a decir “de veras que la ELCI Josefina era así y los contaba esto”, ¿me entiende? no de una mala forma, sino que de una muy buena forma.

Entrevistado: ¿En su caso lamngen, que significa para usted ser ELCI en la escuela?

O2: Eh... Mari, mari lamngen, Iñiche [...] pingén, el ser ELCI para mí ha sido como muy importante... aquí en el colegio porque así me lo han... me lo han hecho saber también, cuando llegué también conocí la primera moneda de... del rechazo, poco a poco ellos fueran encantando de mi cultura, porque ellos veían a través de... de... de los libros no más que existieron los mapuche y los pueblos indígenas, pero poco a poco trabajando con los niños con NT1, NT2 como dice mi lamngen, los niños son como una esponja po' entre más chico sea yo creo que los niños como que desde que están en la guatita hasta los 10 años ellos deben absorber todos los... los conocimientos todo lo que ellos quisieran aprender el observar ¿cierto?, porque nosotros sabemos tanto nosotras las mujeres mapuches, los telares, sabemos... casi todos los oficios y todo se nos hace tan fácil ¿por qué? porque nosotros convivimos con nuestros abuelita eh... la... en lo cotidiano, eh... compartirla la parte de la cocina ancestral... eh... los oficios, porque todos tenemos eso que... ninguna lamngen no sabe hacer lo que... lo que nosotros sabemos po'.



Yo creo que eso, la importancia porque hoy en día también, eso se ha perdido también en la parte huinca que los niños a través de... de cómo han cambiado sus tradiciones lo han cambiado a través de... de la tecnología.

Los niños hoy en día, por ejemplo, aquí yo en un sector... en la comuna de Coltauco, Idahue, aquí hay mucho... mucha naturaleza, usted por donde mire aquí hay naturaleza, entonces yo todos los trabajos que yo hago, no es comprar, sino que todo es que lo que la ñuke mapu entrega.

Entrevistador: Reciclar...

O2: Reciclaje... entonces eso también yo lo conecto con el medio ambiente, porque yo le digo “aquí nada se compra, ningú... yo no quiero material comprado, todo nos llega nuestra ñuke mapu“, entonces eso, que vayan observando que cada cosa los sirve, y yo le digo “no estamos preparando para ser pequeños artesanos”, que los artesanos con... con un sentido de que... eh... con un sentido de valor, de valor, que ellos, eh... digan “bueno la tía Nancy un día nos enseñó... le dio importancia a lo que nosotros sabíamos”...

Hice un res... he hecho rescate también, porque todo eso que ellos sabían su abuelito también se fue perdiendo por... a través de la tecnología, porque todo es rápido, aprietan una técnica que ellos quieren que está listo, pero no tienen eso tampoco de la paciencia, porque aquí también hablamos de paciencia de... de cumplir su sueño, metas, de ser perseverante, de... de esforzarme también para llegar a lo a lo que yo quiero construir y eso se ha perdido también.

Entrevistador: ¿Y qué tipo de actividades realizan ustedes para transmitir estas experiencias interculturales o este conocimiento ancestral?, ¿Qué actividades van realizando con su pu pichikeche ahí en la sala?

O1: Uy hay diversos, hay muchas cosas que... que... muchas actividades, por ejemplo, nosotros usamos mucho nuestra... eh... nuestro producto, por ejemplo, hoy día use el chicharo, uso también para la motricidad fina uso... trigo, eh... llenar una botella chica con una cuchara, que para los chiquititos se le hace difícil pero lo pueden hacer, eh... se usa la greda, bastante, yo he hecho mucho trabajo con greda, la arpillera también, la lana, del hilo, se trabaja con la aba, eh... con árboles, con hojas de árboles, hay diferentes cosas que podemos trabajar, no tenemos para qué andar comprando, para nosotros todo lo tenemos, nada nos falta.

Entrevistador: ¿Su caso lamngen?

O2: Eh... bueno yo le doy muchas gracias a mi cultura, a mi cultura primero, de todos los oficios, todos los oficios pasan por los niños, eh... no sé po’, de alimentación que conozcan cómo preparar la sopaipilla, eh... cómo pelar el huevo, el kuram, todo eso pasa por los niños, así que hay una semana completa que hablamos de artesanía, no de manualidades, artesanía le digo yo, eh... acá tene... la madera también, pequeño artesano también trabaja mucho la madera, con piedras, eh... con todo lo que sea el cuerpo del árbol, todo sirve, entonces así



los niños también le dan la importancia, no necesitan comprar cosas, sino que esta... la naturaleza entrega todo, para que ellos le den valor a la... a la tierra que, que es un valor que solo ellos tienen que cuidar y proteger su entorno, su medio ambiente, donde viven que no tenga que andar destruyendo porque eso le va a servir también po', le sirve y a todos po', a todo esta itrofill mongen del universo, nos sirve, no solamente a los niños sino que todo para que ellos transmitan también a los... a los papás, a los... mamás, la importancia de cuidar la naturaleza a través de... del respeto, y que del respeto con la naturaleza nos... ellos la naturaleza es tan... es tan... bondadosa con nosotros, que nos entrega todo po', nos entrega todo, como no cuidarla.

Entrevistador: Claro, y en estas actividades que realizan, ¿cuáles piensan ustedes que es quizás como la más importante, significativa para los estudiantes?, la que ustedes han considerado que los estudiantes reciben quizás de mejor manera...

O1: Evaluar, por ejemplo, o hacer un... si po', puede ser una pequeña evaluación, eh... la verdad es que son... son, bueno yo diría casi todos los trabajos que le... para decir más importante... hay tanto... no podría decir cual, pero entre... para mí... yo... yo como yo, aunque lo hago todavía el... el hacer pancito y todo eso, pero la greda, entre la greda y la arpillera, son... ha sido muy relevante, son muy importante para ello, y la canción porque yo siempre le canto.

O2: Claro, a mí... como yo trabajo con niños grandes también, los ni... yo le doy importancia a los deporte, son felices jugando al guiño, uh... ellos gozan, eh... ellos cualquier minuto, aquí juegan po' juegan al wiño, yo les tengo eso, entonces son felices ellos, ahí le colocó su trarilongko, todo, entonces eso para mí tiene un valor porque ellos también me dicen "no, yo jugué al mejor portero", a lo mejor van a mirar como hockey, pero ese hockey fue sacado de nuestros ancestros, entonces, eh... y ellos practicar el guiño tiene doble importancia, tiene un valor, único.

Entrevistador: Y en cuanto a este tipo de actividades que usted realiza, ¿cómo funcionan ustedes que participan la educadora o de qué manera lo reciben y también los equipos directivos en este caso? ¿cómo piensan ustedes que tanto educadores como directivo reciben la actividad se realiza?

O1: Por el momento yo he tenido súper buena... súper buena acogida eh... ellos han sido muy empático eh... muy compañeros, en todos los que he trabajado yo, siempre nada negativo, pero sí cuando estuve de educadora, ahí tuve un problema en la escuela Canadá hace el dos mil... dieciséis parece que fue, pero de ahí nunca más, nunca más he tenido un negativo siempre ello... yo de repente le pregunto algo ellos me responden o me cooperan también en algunas cosas, sobre todo la... las compañeras que están dentro de la sala, la asistente, la educadora hasta la... la directora, la directora, todo, todo, no encuentro ni en nada negativo, hemos estado muy bien.

Entrevistador: ¿Su caso lamngen?



O2: Si, yo acá en el colegio también eh... a medida que ha pasado el tiempo también eh... me han dado un valor a mi persona, mi valor a mi cultura con la educadora que es lo que yo trabajo ellas siempre está dispuesta, hacemos nuestra planificación juntas, hacemos articulaciones juntas, tenemos reunión con la directora, con la unidad... eh... UTP también, entonces para mí eso también es muy relevante, yo participo del Consejo de Profesores también, entonces yo eh... porque acá es trimestre entonces, cada tres meses yo también participo, tengo que mostrar mi video... de mi trabajo de lo que yo planifiqué, y de lo bueno y lo malo que encuentro como yo puedo superar o como el colegio también puede superar hacia lo que yo voy enseñando también, eh... así que como que hay un... hay un compromiso también a través del colegio también, porque yo me lo he ganado y porque yo he solicitado porque también yo creo que la cultura tiene que... tiene que ser importancia, aquí en todos los establecimientos a nivel nacional po' si es nuestro... es nuestro en nuestro valor po'.

Entrevistador: Y en relación a la comunidad local y las familias ¿cómo mencionan ustedes si su relación con ella es cómo se conocieron como ustedes pudieron presentarse a la familia y la comunidad que rodea su establecimiento educativo?

O1: Yo, por ejemplo, yo... yo solicité por ejemplo, a través de los materiales, entonces llegué a acuerdo con la directora que yo necesitaba tener mi espacio y comunicación con los apoderados eh... entonces yo voy a todas las reuniones de los apoderados eh... una vez al mes o cada dos meses voy a reunión y le explico sobre la... de cómo solicito los materiales, ya, yo siempre recalco yo no quiero mantener comprado solamente lo que ustedes en el tiempo de... de ir con su amiga buscar un palito le pidan permiso a la madre tierra y le digo yo, y vea la importancia y que después ese niño va a llegar con un con algo hermoso a su casa, entonces no se compliquen la vida le digo yo buscando materiales que tenga que comprar, no, entonces lo apoderado no sé po' la otra vez yo pedí palillos, "pero no es que no, palillos de chino", no, no, yo quiero que hagan el palillo así como los solicitaban antes ya sea de bicicleta decían "ya sí tía vamos a mandar" y me mandaron todos un palillo de madera, claro, entonces eso para mí con esos palillos de madera ya el próximo año los niños ya van a tejer.

Entrevistador: ¿Su caso lamngen?

O2: En el caso mío nosotros los reunimos con los apoderados pero en la sala a veces lo apoderado también se acercan a mí y me pregunta cómo están, cómo trabaja mi niño y yo siempre le estoy contando como son, no le voy a decir algo negativo es que la verdad que fue un chiquitito aunque ellos cometan pocos errores pero eso es remendable, entonces yo siempre le digo "¿llegaron con los trabajos", en general, yo como he estado tan poquito no le he pedido nada los apoderados, ellos sí se han llevado cosas porque yo pido en la escuela y me lo entrega ¿ya?, entonces ahí trabajo yo con lo que me entrega la escuela.

Sí lo apoderado igual ya me conocen, yo salgo para afuera, me saludan, van a buscar a los niños a veces yo también ayudo a entregar a los niños, y ahí me están conociendo y siempre preguntando ¿cómo se portó?, siempre diciendo lo mismo.



Entrevistador: ¿Y de qué manera... los apoderados participan en las actividades que usted realiza cuando las pueden hacer abierta a la comunidad? ¿de qué manera?

O1: Si, en el We Tripantu, todas preocupadas “tía este año se va a hacer esto”, participan en la alimentación, en la cooperación, los niños se van con sus notas, los apoderados, es recíproco po’, entonces dicen si, muchas veces han participado también de... de la ceremonia y después ellos también se conmueven también, porque también yo encuentro que el ser humano también está muy escaso de espiritualidad, entonces cuando nosotros hacemos la ceremonia hay un reconocimiento de parte de ellos, de esa conexión le digo yo, no necesitamos un lugar específico para estar en la conexión sino que la naturaleza en cualquier minuto uno hace su espiritualidad entonces “tía tiene razón”, así que, eso.

Entrevistador: En su caso lamngen, ¿Cómo participan en las actividades que realiza?

O2: Eh... miran, en el caso mío, nuevamente digo que yo he estado tan poco tiempo pero donde más tuvimos relevancia fue cuando estuvimos en un programa del encuentro de dos mundos, ahí participaron todos los apoderados de todos los... fue muy lindos, y después ahora último que se me ocurrió hacer un radioteatro dentro de la escuela eh... hicimos... se me ocurrió hacer... buscar una fórmula cómo hacer un teatro pero que sea con algo y se nos ocurrió la brillante idea de un champú, el champú cascabel, así que ahí le cantamos cascabel, como él la canción del cascabel del champú y los niños participaron actuando eh... haciendo sonar su... porque hay niñitos que niñita que haitiana y tienen su cosita así como una harta blim blim le digo yo, y ellos empezaban ahí cuando cantaba yo, y ella empezaban a sonar el... como los chapetos, y había una con chapeto grande una niñita que no era haitiana pero también... porque no íbamos a hacer participar a todos los haitianos porque ellos son más como más despiertos son, son muy inteligentes pero son así agarran así y agarran todo al vuelo.

Pero sí, hicimos esa obra de teatro muy bonito, qué fue de la radio... la radio chilkatuwe de la isla, así se llama, así que ahí el locutor de estaba Salvador Parraguez que es que, a mi colega, lo acompañó con un mono, con un chimpancé que hablaba también ahí y yo canté, y le enseñaba hacer la propaganda de champú a los niños.

Hice una receta también del montón con la receta también del mültrün, y lleve el mültrün también para que lo viera el público como se hacía el mültrün y todo, así que fue super lindo, la semana pasada nomas lo hicimos, pero todos metidos... como muy concentrado y nadie sacó foto, a mí se me ocurrió sacar foto del escenario que hicimos de era... como de madera, de cartón y eso fue todo lo que saqué, pero en donde estábamos nosotros con los niños no, no se me ocurrió, totalmente concentrado sí nadie se le ocurrió, la profesora todo, mirando y los niños todos ahí en la galería de los dos colegios, si fue mucha gente, mucho apoderado también.