



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA**

Significados que las Educadoras de Párvulos le otorgan a la Interculturalidad en el contexto de enseñanza aprendizaje con niños y niñas de una Sala Cuna y Jardín Infantil con un Proyecto Educativo Intercultural.

**TESÍS PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS CON
MENCIÓN EN INTEGRACIÓN CURRICULAR**

AUTORA:

KATHERINE GUTIÉRREZ ARAYA

PROFESOR GUÍA:

TERESA RÍOS SAAVEDRA

SANTIAGO DE CHILE, JUNIO 2021.

“Autorizado para Sibumce Digital”

Agradecimientos:

A mi motor de vida, mi hija. El motivo de mis sonrisas diarias, mi luz en cada mañana, aquella que me da la fuerza y la energía necesaria para poder crecer y ser mejor persona... Mi querida y amada Emilia quien llego a acompañarme desde la mitad de mi proceso de formación, quien ha sido musa de mi inspiración y la principal protagonista en acción de mis aprendizajes, quien me enseña a enseñar/me , desaprender y aprender.

A mi madre por darme todo su amor y apoyo incondicional durante todos estos años, ser mi mano derecha, así como también ser la protectora de mi tesoro máspreciado.

A mi padre por creer siempre en mí, darme su energía y dar todo lo que estuvo a su alcance por cada una de sus hijas.

También a mis hermanas y mi mamita Nana por la compañía y darme palabras de aliento en cada uno de los días, tardes, noches y madrugadas de estudio.

A mi profesora Teresa Ríos, quien me apoyo, me guio y encamino mi investigación desde el primer momento con toda disposición y amor a la docencia.

A mis profesoras del Departamento de Educación Parvularia quienes me aconsejaron e inspiraron y fueron un apoyo fundamental durante todo mi proceso de formación.

A don Juan Carlos Seccia quien me alentó desde que ingrese al Propedéutico el año 2012, siempre me brindo palabras de apoyo, me enseñó a ser perseverante y a no rendirme.

Y Finalmente al PEDA por su gente, sus pastos y por enseñarme que el aprendizaje no siempre está en el currículo.

*“Los seres humanos no nacen para siempre
el día que sus madres los alumbran:
la vida los obliga a parirse a sí mismos una y otra vez,
a modelarse, a transformarse,
a interrogarse (a veces sin respuesta)
a preguntarse para qué diablos han llegado a la tierra
y qué deben hacer en ella”.*

Gabriel García Márquez

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue comprender los significados que las Educadoras entrevistadas le otorgan a la interculturalidad en el contexto de enseñanza aprendizaje con niños y niñas de un establecimiento con proyecto educativo Intercultural. Esta propuesta se basa en visualizar el estado del arte en el que se encuentra este tema en base a los significados de las Educadoras de párvulos.

Esta investigación es de carácter cualitativo bajo un diseño de tipo comprensivo e interpretativo, para llevar a cabo esta investigación se desarrolló una entrevista semi-estructurada de carácter grupal y notas de campo como instrumentos de recolección de información.

Los resultados de esta investigación contemplan lo complejo que fue para las educadoras de párvulos enfrentarse ante esta nueva realidad. No obstante las educadoras cuestionan sus experiencias, su formación y su labor lo que nos permite dar cuenta de que se creó un estado de conciencia ante esta realidad, generando así que los agentes educativos se comprometan desde sus particularidades a brindar una educación ms inclusiva.

Palabras clave: Pluriculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad, Educación Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe, niñez pluricultural infancia formación docente, equipo pedagógico y diversidad cultural.

TABLA DE CONTENIDOS

Significados que las Educadoras de Párvulos le otorgan a la Interculturalidad en el contexto de enseñanza aprendizaje con niños y niñas de una Sala Cuna y Jardín Infantil con un Proyecto Educativo Intercultural.....	1
RESUMEN	5
I. INTRODUCCIÓN	9
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2.1. Identificación y fundamentación del problema.....	12
2.2. Definición y delimitación del problema	19
2.3. Justificación.....	28
2.4. Pregunta de investigación	29
2.5. Objetivos de la Investigación	30
III. MARCO TEÓRICO	31
3.1. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad: tres miradas de acercamiento al fenómeno migratorio en Chile.....	31
3.2. Educación intercultural.....	38
3.3. Educación Intercultural Bilingüe en Chile.....	46
3.4. Inclusión en Educación.....	56
3.5. Educación Parvularia en el proceso educativo de la niñez pluricultural en Chile	63
3.6. Educación Intercultural en la formación profesional docente	72
3.7. Diversidad Cultural: desafíos para la Educación Parvularia en Chile.....	83
IV. Marco Metodológico.....	86
4.1. Tipo de investigación	86
4.2. Diseño de la Investigación:	87
4.2. Contexto de la investigación:	88
4.3. Características de la población y la Muestra	91
4.4. Instrumentos de recopilación de información	91
4.5. Validación de los instrumentos	93
4.6. Plan de análisis:.....	97
V. Resultados de la investigación.....	100

5.1.	Primer Nivel de Análisis de la Entrevista comprensiva grupal y las notas de campo. ..	100
	Esquema 1: Educación en la infancia.....	101
	Esquema 2: Interculturalidad	103
	Esquema 3: Educación intercultural Bilingüe	106
	Esquema 4: Actitud en el aula	108
	Esquema 5: Modelos educativos.....	110
	Esquema 6: Formación Profesional	113
	Esquema 7: Experiencias educativas.....	116
	Esquema 8: Educación Intercultural.....	120
	Esquema 9: Conocimiento en interculturalidad.....	122
	Esquema 10: Situación laboral	126
	Esquema 11: Trabajo de equipo en aula.....	128
5.2.	Análisis teórico de la investigación.....	131
5.2.1.	Educación en la infancia	132
5.2.2.	Interculturalidad.....	132
5.2.3.	142
5.2.4.	Educación Intercultural Bilingüe.....	142
5.2.5.	Actitud en el aula.....	147
5.2.6.	Modelos Educativos.....	151
5.2.7.	Formación profesional	155
5.2.8.	Experiencias Educativas.....	158
5.2.9.	Educación Intercultural.....	161
5.2.10.	Conocimientos en interculturalidad.....	164
5.2.11.	Situación laboral	166
5.2.12.	Trabajo de equipo en aula.....	169
III.	Reflexiones finales.....	¡Error! Marcador no definido.
3.1.	Conclusiones.....	¡Error! Marcador no definido.
3.2.	Proyecciones	¡Error! Marcador no definido.
	Referencias Bibliográficas	176
	WEB GRAFÍA.....	180
	ANEXOS	190

Anexo 1:Entrevista Educadoras de Párvulos	191
Anexo 2: Bitácora de Campo Jardín Infantil Iluña Poreko Tañi Mapu	217
Anexo 3: La muestra.....	233
Anexo 4: Sistematización del Proyecto Educativo Institucional	235
Anexo 5: Carta de consentimiento informado que validan la investigación.....	238

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación corresponde al desarrollo de la memoria de título de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con mención en integración curricular, esta investigación pretende comprender los significados que las Educadoras de párvulos le otorgan a la interculturalidad en un contexto de enseñanza aprendizaje con las niñas y niños de un establecimiento con proyecto educativo Intercultural.

Este trabajo de investigación incorpora algunos conceptos y definiciones que permiten comprender y analizar algunos términos que cruzan el fenómeno estudiado, entre ellos se encuentra por ejemplo; cultura, pluriculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad, educación intercultural, Ed Intercultural bilingüe, Formación profesional entre otros. Desde el punto de vista pedagógico, el concepto que se ha hecho cargo tradicionalmente de este proceso de incorporación de la población migrante infantil, ha sido el de interculturalidad e inclusión.

El presente estudio utiliza un tipo de investigación cualitativa, bajo un diseño comprensivo e interpretativo como las entrevistas en profundidad y las notas de campo, con el fin de analizar los discursos y levantar ejes de significado sobre las experiencias de interculturalidad de las Educadoras de párvulos de este establecimiento. Para luego, interpretar los relatos recopilados desde los ejes de significado levantados en el periodo de análisis.

Se pretende, de este modo, comprender los significados que las educadoras de párvulos le otorgan a la interculturalidad en el contexto de la Sala cuna y Jardín infantil Iluña Poreko Tañi Mapu, establecimiento ubicado en la comuna de Macul, en donde el principal foco de la investigación se centra en identificar sus relatos y acciones de algunos momentos o situaciones de su rutina diaria que éstas profesionales destinan a experiencias con el sello intercultural, se pretende entrar en el mundo de sus significados para conocer sus experiencias y formas de enfrentar esta realidad la cual además de ser parte de su vida personal es parte de su formación como profesional de la educación y como agente de cambio en la educación actual.

En lo principal, las primeras páginas de esta investigación se inician con el punto número II el Planteamiento del problema, en donde se inicialmente se identifica, luego se fundamenta y finalmente se justifica la investigación, para dar paso a la pregunta de investigación y sus objetivos.

El tercer punto contempla el marco teórico de esta investigación el cual esta dividido en siete subtemas; 3.1. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad: tres miradas de acercamiento al fenómeno migratorio en Chile, Educación Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe, Inclusión en educación, Educación Parvularia en el proceso educativo de la niñez pluricultural en Chile, Educación Intercultural en la formación profesional docente y por ultimo Diversidad Cultural: desafíos para la Educación Parvularia en Chile.

El cuarto punto del escrito contempla el marco metodológico, por lo que identifica el tipo de investigación, su diseño, las características de la población, los instrumentos de recopilación de información, la validación de los instrumentos y el plan e análisis.

A continuación el quinto punto determina los Resultados de la Investigación, teniendo dos puntos que lo desarrollan, el primer nivel de análisis de este escrito corresponde a la selección de textos de la entrevista comprensiva grupal y las notas de campo. Los ejes semánticos que dieron origen a las estructuras semánticas son once: Educación en la infancia, Interculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe, Actitud en el aula, Modelos Educativos, Formación profesional, Experiencias Educativas, Educación Intercultural, Conocimientos en interculturalidad , Situación Laboral y por último Trabajo de equipo en aula. A así mismo se realizó un análisis teórico de cada eje creado.

Finalmente el sexto punto desarrolla las reflexiones finales entorno a la investigación definiendo las conclusiones y proyecciones. Todas las referencias fueron adjuntadas en la Bibliografía y web grafía. En los anexos de esta memoria de título se encuentra la entrevista comprensiva grupal, la bitácora de campo, la muestra, breve sistematización del PEI del establecimiento y por ultimo las cartas de consentimiento informado.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Identificación y fundamentación del problema

Se considera relevante indagar en esta área de la Educación parvularia debido a que la educación se mantienen en un constante cambio, todo esto bajo las nuevas formas de vida propias de la globalización que se vive a nivel mundial. Se considera que al día de hoy existen pocos documentos que evidencien esta mirada de Educación, es un tema conocido a nivel de políticas públicas, sin embargo en la formación de profesionales de la educación no es evidenciado como una realidad presente en las Salas Cuna, Jardines infantiles y otros establecimientos.

M. Victoria Peralta (2002) menciona que en las últimas décadas se ha instaurado un proceso político-económico y cultural, que se ha incorporado en el contexto Regional y en el quehacer educacional de los países como es la globalización, situación que debe ser analizada por los curriculistas, planificadores educacionales y todo educador (...) Este fenómeno sociocultural surgió principalmente desde parámetros económicos, pero se ha ido configurando como una forma cultural que afecta a muchos sectores (pp.1.).

Dentro de esos sectores, estas nuevas formas de vida implican nuevos desafíos socios culturales. En el área de la educación, las políticas públicas educacionales afirman que ven al niño y la niña como sujetos de derecho siendo el derecho a la igualdad aquel que no discrimina razas, religión o nacionalidad. Las Bases curriculares de la Educación Parvularia (Desde ahora BCEP) se enmarcan en principios y valores

instituidos por la Constitución Política del Estado. De acuerdo con diversos textos de UNESCO (2005, 2009, 2015), y del Ministerio de Educación de Chile (2016):

La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de los jardines infantiles, las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños y las niñas, con especial énfasis en aquellos quienes requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los párvulos, jóvenes y adultos. (pp.22)

Como educadores observamos que existe una carencia curricular general en aspectos de Educación inclusiva y Educación intercultural ya que si bien es algo que esta descrito en proyectos o políticas públicas, este es trabajado de manera muy incipiente comparado a la necesidad del aumento progresivo de inmigrantes al país. En efecto se hace necesaria una formación personalizada durante la formación de los docentes, proceso que la trata de manera general con temáticas como; la diferencia entre integración e inclusión, tipos de realidades como pluricultural, multicultural interculturalidad.

En la opinión de Darling-Hammond & Baratz-Snowden (citado en San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman. 2017) una de las estrategias internacionalmente reconocidas para potenciar la perspectiva de la educación inclusiva en los sistemas escolares, está relacionada con la capacidad de los estados de contar con docentes capacitados para trabajar y desenvolverse en salas de clases con un alto grado de

diversidad. Ante esto, es importante señalar que ante cada contexto surgen diversas formas y nuevos factores que permitirán enfrentar cada una de estas realidades, por lo que se considera necesario que las casa de estudios que imparten carreras universitarias de pedagogía en Educación, puedan enseñar y promover diversos conocimientos y herramientas, tanto prácticas como teóricas para, de ese modo, capacitar al equipo de aula con altura pedagógica ante las realidades latentes que se viven en las salas cunas, jardines infantiles, colegios y otros, muy pocas casas de estudio imparten alguna asignatura que reflexione sobre prácticas inclusivas e interculturales.

En la literatura internacional Florian, Young & Rouse (2010) expresan que el no contar con un currículo que promueva el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas contribuye a perpetuar la segregación escolar, al disminuir las oportunidades de participación, aprendizaje y progreso de todos los estudiantes en el sistema escolar. Además, según Lewin la ausencia de una formación de profesores inclusivos promovería y perpetuaría una visión del ser humano centrada en el utilitarismo, donde se acepta que personas pertenecientes a algunas minorías se sientan excluidas o sean perjudicadas por el sistema educativo. (Como se citó en San Martín, et a... 2017). Lo anterior hace referencia, a que al no cuestionar esta realidad durante su formación podría provocar que los y las educadoras de párvulos in-visibilicen de manera inconsciente esta realidad, transformándose en una especie de círculo vicioso, ya que al no contar con una base teórica y práctica, la forma de enfrentar este contexto será experimental y ese será su primer acercamiento a la diversidad en el aula.

Ante este escenario Huenchuleo (2015) menciona en los antecedentes de su investigación, las dificultades y los problemas que existen en la implementación de los programas de educación intercultural bilingüe en el país constituyen una realidad. Ello a pesar de las continuas reformas curriculares y las disposiciones legales especiales existentes en estas materias y/o convenios internacionales. Los resultados y conclusiones que arrojan los estudios cuestionan la validez, efectividad y legitimidad de dichos programas curriculares implementados en sectores específicos de nuestro país.

Durante los últimos años se han actualizado algunas políticas públicas entorno a la integración de diversas culturas pero se ha omitido o invisibilizado la problemática de la inclusión de la diversidad de culturas desde las orientaciones curriculares. Esta problemática afecta de manera directa a las Estudiantes de pedagogía en Educación parvularia, al respecto, el autor Pereda menciona que; si la universidad se sitúa en una perspectiva de interculturalidad supone pensar en una alternativa a los modelos existentes, poner énfasis en una nueva cultura que deje atrás la preocupación por la uniformidad normalizadora pasando a reconocer la diversidad de motivaciones, intereses, formas de aprendizaje, significación de materias, etc. (2009). es por este motivo que se pretende aportar a la formación inicial de educadores de párvulos, considerando que esta área es fundamental para influir de manera positiva en el desarrollo integral de las niñas y niños desde una perspectiva de derecho, actualmente se sitúa la educación como un “(...) proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad, alcanzar su

desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional (...)" (2009, artículo, 2°).

Es por esto que la educación debe brindar las mismas oportunidades para el desarrollo en todas sus potencialidades para todos aquellos que viven en el país, mirando a los niños y niñas como sujetos singulares y de derechos.

Si bien la palabra cultura tiene diversas definiciones, la Unesco la define como "(...) el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias". (2001). Aunque las definiciones son múltiples, Fernando Poyatos, propone que la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación, las relaciones sociales, las diferentes actividades cotidianas (...) (1994, p. 25) se hace necesario hablar de diversidad cultural en las aulas, así como también interculturalidad en la Educación Parvularia.

En esta línea el concepto de interculturalidad según la Unesco (2001) "(...) supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos, relativizar los logros de

la propia cultura". Ante este escenario, nos preguntamos entonces si a la educación le concierne asumir este desafío, "Suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de esta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver los conflictos -no a controlarlos- en los distintos ámbitos de la sociedad" (Diez, 2004, p. 193). En Chile se han ido actualizando diversas políticas educacionales a favor de una educación para todos y todas, pero además de esto es necesario que los docentes tengan a su alcance todos los elementos cruciales para poder brindar efectivamente una educación de calidad, igualitaria, inclusiva e intercultural.

El Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (Desde ahora CEIP) en conjunto con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Desde ahora CONADI) crearon las Orientaciones curriculares para una Educación parvularia Intercultural (2009) desde una mirada de conciencia, valorización y reconocimiento ante la diversidad cultural. Bajo esta lógica y en cooperación con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) e INTEGRA iniciaron este estudio, determinando una serie de actividades que permitieron introducir e instalar la interculturalidad en a lo menos 30 jardines infantiles distribuidos a lo largo del país, con lo que se conoce como un Proyecto Educativo Institucional (PEI) con sello Intercultural. Por lo que en esta materia se apunta a que los desafíos que tienen los establecimientos que se guíen bajo este sello, puedan brindar un espacio de mutuo enriquecimiento y es por eso que la interculturalidad se entiende como el tránsito paulatino al conocimiento, valoración y respeto mutuo, entre culturas

diferentes que están en contacto, con lo cual se privilegia la convivencia y tolerancia entre la población que practican dichas culturas (Álvarez J. 2001).

El foco de interés de esta investigación surge ya que si bien, la reforma educacional y las políticas educativas proyectan una mirada inclusiva de la educación intercultural. Así como también, las orientaciones, principios y prácticas pedagógicas interculturales que se observan, junto con los documentos teóricos son la base para poder lograr este gran desafío educativo del siglo XXI. Esto no se evidencia en la práctica, puesto que más bien se considera que los educadores de párvulos y otros actores principales de la Educación inicial carecen de estrategias metodológicas, ya que la diversidad de culturas que existen son numerosas y los profesores/as no reciben algún tipo de capacitación, taller, asignatura u curso en su formación o desempeño profesional que acredite que estos docentes poseen elementos que les permitan impartir una educación basada en los derechos de los niños y niñas, en plena comprensión y apropiación de los principios de la inclusión y la interculturalidad.

2.2. Definición y delimitación del problema

Durante los últimos años se ha visualizado una progresiva globalización, la cual es entendida como la difusión mundial de modos, valores o tendencias que fomenta la unidad de gustos y costumbres en un contexto determinado (RAE), si bien Chile desde hace siglos ha sido considerado un país multicultural, es evidente que ha aumentado significativamente cada año el ingreso de extranjeros al país. Según Hernández (2011: 24), las motivaciones de los inmigrantes extranjeros, específicamente de nacionalidad peruana escogen como destino Chile porque tienen la posibilidad de ingresar al país de una manera legal y segura, siendo este un contexto estable para vivir y al mismo tiempo les permite desarrollarse en diversos ámbitos sociales, laborales, económicos, políticos, religiosos, educativos entre otros.

Al respecto se señala el dato estadístico que muestra que los inmigrantes peruanos ya no son mayoría en nuestro país. Al respecto, el Instituto Nacional de Estadísticas (Desde ahora INE) da cuenta a través de la Estimación de personas extranjeras residentes en Chile que hasta el 31 de diciembre del 2019 el número de inmigrantes en Chile llegó a 1.492.522, de acuerdo a los datos recabados desde el Censo corregido y del Departamento de Extranjería. De acuerdo a los datos los inmigrantes representan actualmente el 6,6% de la población residente, implicando un aumento del 2,2% respecto al Censo del 2017. Las autoridades informaron que la gran mayoría de los inmigrantes tienen entre 20 y 40 años de edad, siendo los venezolanos los que encabezan la lista en cuanto a nacionalidades, con el 23% del total.

En 1992 se censaron 105.070 personas nacidas en el extranjero residentes habituales de Chile, que representaron 0,8% de la población total residente del país. Luego, la población inmigrante internacional creció, llegando a 187.008 habitantes en 2002, lo que equivalió a 1,3% del total de la población residente. En el último censo levantado en 2017 se registró un notable aumento del número de inmigrantes internacionales, con 746.465 personas nacidas en el extranjero, que declararon ser residentes habituales del país, cifra que correspondió a 4,4% de la población residente en el país. (Grafico 1: total de inmigrantes)

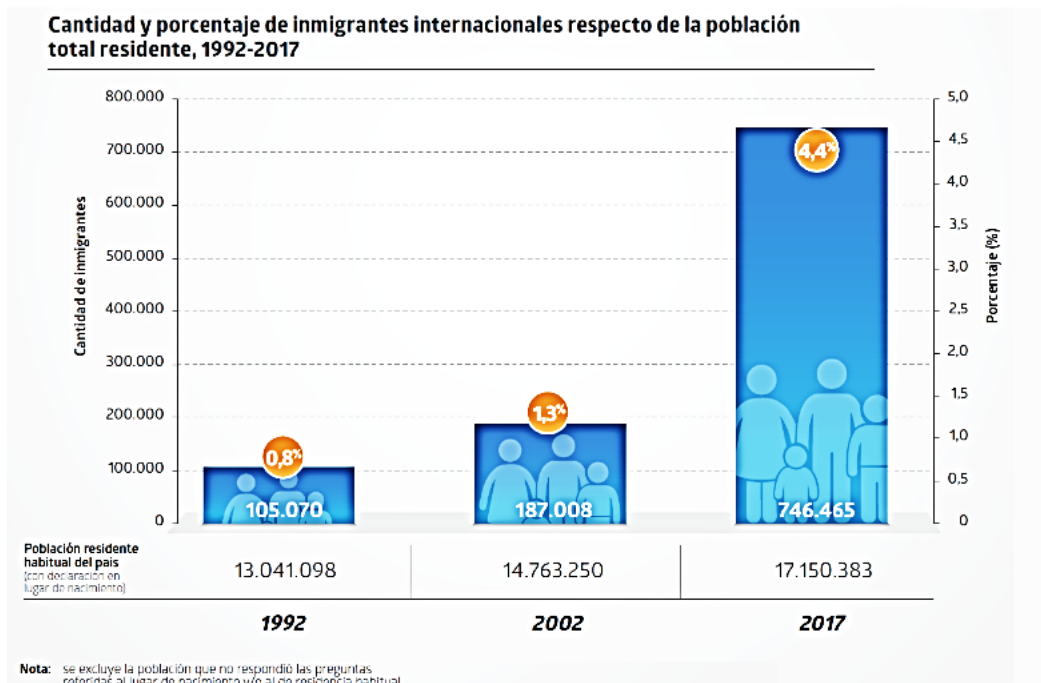
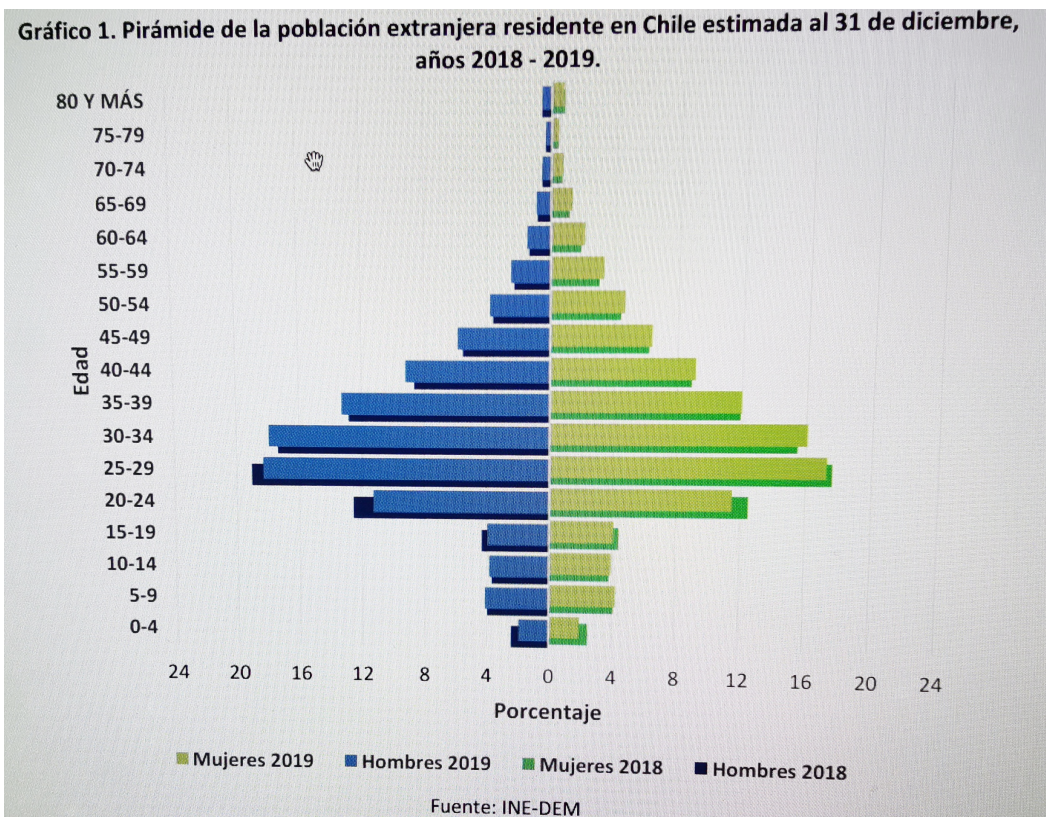


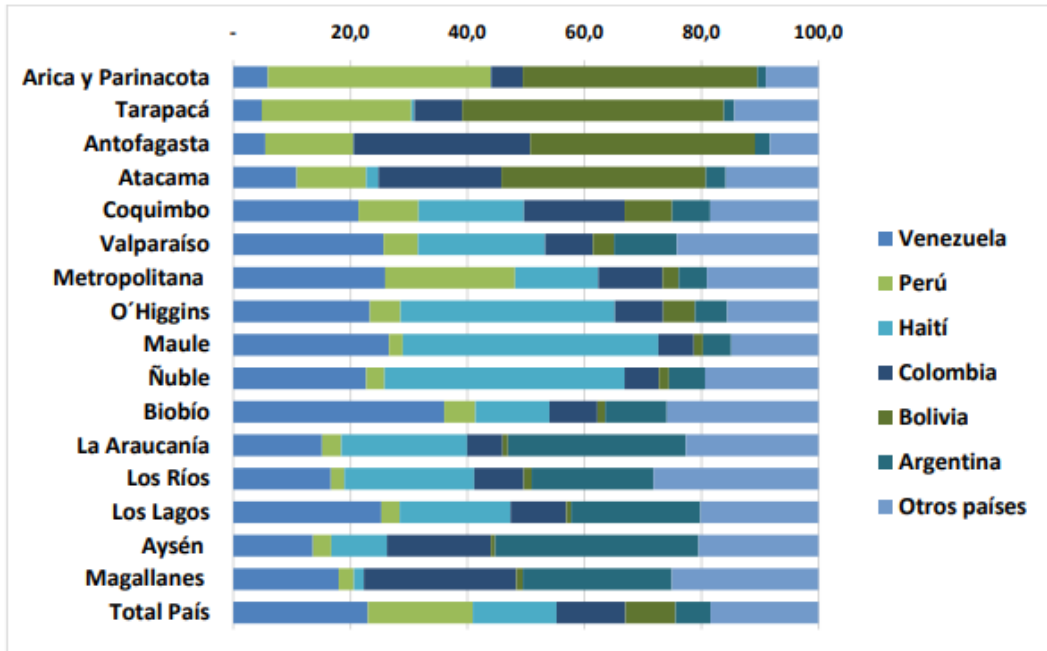
Grafico 1: Publicado INE. Características de la inmigración internacional en Chile: Serie de mapas. 2018.

De acuerdo con el glosario de Derecho Internacional sobre Migración de la Organización Internacional para las Migraciones, la migración es definida como el “movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (OIM, 2006: 38). Teniendo en cuenta que aquella fuente indica que la “migración internacional es el movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas para ello han debido atravesar una frontera” (OIM, 2006:40). Con respecto a la población extranjera residente en Chile, se visualiza que el mayor flujo de estas se caracteriza por tener entre los 25-29 y los 30-34 años y la población de menor densidad que reside en el país es de. Ante el área específica que compete a la Educación Parvularia se refleja que los niños y las niñas extranjeras que ingresan al país están en un progresivo aumento. A continuación el gráfico piramidal categorizado por edades y dividido entre el año 2018-2019.



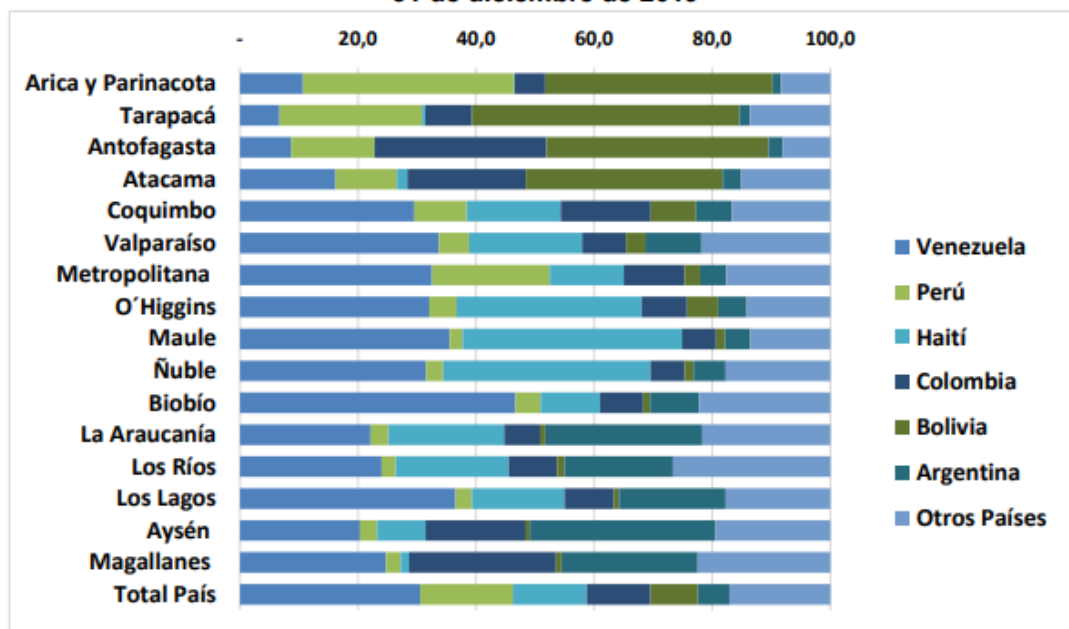
El detalle del sondeo publicado en marzo del 2020 reveló que los venezolanos superaron a los ciudadanos peruanos residentes en el país, seguido de haitianos, colombianos, bolivianos y argentinos, tal como se muestra en los gráficos 1 y 2 de a continuación:

Gráfico 1. Distribución regional de la población extranjera según país, estimada al 31 de diciembre de 2018



Fuente: INE-DEM

Gráfico 2. Distribución regional de la población extranjera según país, estimada al 31 de diciembre de 2019



Fuente: INE-DEM

Fuente: INE DEM. (2020).p.22

Como se logra divisar en los gráficos anteriores, la cantidad de inmigrantes residentes en el país ha ido en un progresivo aumento, ante esto podemos comparar ambos gráficos y determinar algunas características generales de este informe estadístico: En primer lugar al año 2018 habían 36 comunas con 10.000 o más personas extranjeras, las que concentraban en total 899.256 personas, representando el 71,9% del total estimado para ese año. Posteriormente ya en el año 2019, habían 42 comunas con 10.000 o más personas extranjeras, las que concentraban en total 1.111.952 personas, representando el 74,5% del total estimado para ese año. (INE. 2020. P.22)

A raíz de éste fenómeno de inmigración el país se ha ido adaptando a nuevas formas de vida, por lo tanto la comunidad comienza a generar y establecer nuevas formas de relacionarse e interactuar con otros, considerando y valorando la singularidad de cada persona, respetando su cultura, valorando sus creencias y enriqueciendo la interacción mutua a través de la convivencia.

Por lo tanto, es necesario considerar que la comunidad y la cultura del país se encuentra permanentemente en constante cambio y adaptación, si bien esta diversidad de culturas a nivel internacional es contemplada, también existe diversidad cultural a nivel nacional, encarnada por los descendientes de los pueblos originarios; Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Licanantai, Quechua, Colla, Diaguita, Kawésqar y Yagán, de los cuales solo existe vitalidad lingüística en cuatro de ellos; Mapuche, Aymara, Rapa Nui y Quechua.

Con respecto a los antecedentes estadísticos existentes en Chile entorno a estas etnias o pueblos originarios, se encontró que en el INE, existen dos documentos de Excel que sistematizaron los datos del censo 1992 y el del año 2002, estos son los únicos datos recopilados en esta entidad gubernamental en relación a las etnias, los cuales describen de manera general cuales son los pueblos vigentes, categoriza los pobladores según región y por sexo. A continuación se puede apreciar una tabla que sintetiza a la población indígena en el censo del año 1992, posterior a eso se puede divisar una tabla con el mismo fin pero hecha el año 2002, por lo cual esta última es la más actualizada entorno a etnias en Chile.

POBLACION MAPUCHE, AYMARA Y RAPANUI. CENSO 1992

TOTAL PAIS

Se considera perteneciente a:	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Mapuche	470.730	457.330	928.060
Aymara	24.898	23.579	48.477
Rapanui	9.358	12.490	21.848

Fuente: INE. 1992. Documento de Excel. Gobierno de Chile.

Con respecto a este cuadro se puede evidenciar que en ese entonces se consideraban o visualizaban solo a algunas etnias, es decir a los; Mapuches, Aymara y Rapanui. En el documento no existe explicación de por qué solo entraron al censo estos únicos pueblos, sin embargo en el censo del 2002 se ve reflejado con más claridad cuantas etnias prevalecían activas en Chile, siendo este último censo aquel que considero más población indígena como los; alacalufes, atacameños, Aymaras, Colla, Mapuche, Quechua, Rapanui, Yamana.

TOTAL PAIS			
Se considera perteneciente a:	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1. Alacalufe (Kawashkar)	1.423	1.199	2.622
2. Atacameño	10.852	10.163	21.015
3. Aimara	24.188	24.313	48.501
4. Colla	1.687	1.511	3.198
5. Mapuche	304.580	299.769	604.349
6. Quechua	3.037	3.138	6.175
7. Rapa Nui	2.263	2.384	4.647
8. Yámana (Yagán)	876	809	1.685
9. Ninguno de los anteriores	7.098.789	7.325.454	14.424.243
Total	7.447.695	7.668.740	15.116.435

Fuente: INE. 2002. Documento de Excel. Gobierno de Chile.

En Chile, hace ya algunos años se creó la ley Indígena 19.253 (1993) la cual fundamenta el respeto a su propia identidad y el reconocimiento de sus derechos, por medio de la promulgación de esta ley se busca la protección de sus tierras y recursos, el logro del etnodesarrollo, y el fomento de un educación enmarcada en el ámbito de la propia cultura. Además la CONADI establece en ámbitos educativos un sistema de educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las áreas de alta densidad indígena, con el fin de que puedan desenvolverse de una manera más cercana, según su lengua materna.

En este contexto, la educación inicial, pre escolar y escolar ha debido preguntarse cómo crear ambientes interculturales inclusivos e intentar generarlos. Actualmente los proyectos educativos interculturales no son posibles sin políticas país que apunten a esto "(...) no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales" (Diez,

2004: 201). La reforma educacional puesta en marcha hace ya algunos años plantea la necesidad de establecer un nuevo paradigma en relación a la manera en la que se está enfrentando el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde se dejó atrás el antiguo concepto de transmisión de contenidos hacia el de la construcción por parte de los estudiantes con nuevas competencias y capacidades que les permitieran aprender de manera permanente en diversas áreas de la vida, siendo además los protagonistas de sus propios aprendizajes.

A partir de lo mencionado anteriormente surgen las siguientes interrogantes; ¿Cómo enfrentan las educadoras de párvulos la realidad en un contexto en donde existe diversidad cultural?, ¿Cuál es la realidad actual de los niños y niñas migrantes que se incorporan a la Educación inicial chilena?, ¿Cómo desarrollan el sello intercultural aquellos jardines que imparten esta mirada desde sus PEI?, ¿En qué estado del arte se encuentra la interculturalidad en las aulas chilenas?, ¿Cómo se potencia la interacción de diversas culturas dentro de un mismo contexto de enseñanza aprendizaje?, ¿Qué significados le otorgan a su rol profesional?.

2.3. Justificación

Según los antecedentes ya descritos junto a los principales conceptos que surgen en esta investigación, se declara que, a partir de la propuesta de la Unicef, se considera el reconocimiento de la diversidad cultural desde la aceptación, el respeto y el desarrollo de relaciones de mutuo enriquecimiento, garantizando la valoración e interacción de todas las culturas presentes en igualdad de condiciones. (2013). En esta misma línea se considera la Convención de los Derechos del Niño, así como también las políticas públicas que existen en Chile y avalan la seguridad y el desarrollo de los residentes.

También se hace relevante destacar lo que plantea Garrido (2002), con respecto a re conceptualizar el concepto de ciudadanía y aceptar lo diferente, y por consiguiente, el respeto por las culturas, lo que deriva en agregar nuevos contenidos al currículum escolar, cambiar estrategias pedagógicas, incluso en la formación de los docentes. Lo anterior tensiona una nueva realidad, lo que conllevaría a nuevas actitudes en el quehacer de todos los miembros del área pedagógica, por lo tanto la comunidad educativa cumple un rol fundamental en la inclusión progresiva de personas de diversas culturas al proceso Educacional Chileno.

Con respecto a la infancia las B CEP poseen ocho principios pedagógicos: Bienestar, Unidad, Singularidad, Actividad, Juego, Relación, Significado y Potenciación. Estos tienen como propósito concebir al niño y la niña como personas singulares y diversas

entre sí, sujetos de derecho, en crecimiento y en pleno desarrollo de sus potencialidades biológicas, psicológicas y socioculturales (2018.).

Junto con lo anterior esta diversidad cultural es comprendida como un factor social que está en constante cambio y desarrollo y tiene como objetivo la convivencia e interacción de todas las culturas presentes, desde una mirada de aceptación, respeto, valoración y enriquecimiento mutuo, siendo la Educación Parvularia una vía de acceso para promover este crecimiento intelectual, espiritual y emocional desde los primeros años de vida.

Para llevar a cabo esta investigación se escogió como contexto un centro que tiene un Proyecto Educativo Institucional con sello intercultural ubicado en la comuna de Macul llamado Sala cuna y Jardín Infantil Iluña Poreko Tañi Mapu,

Por medio de este proyecto de investigación nos interesa entrar en el mundo de los significados de un grupo de educadoras de párvulos que se desempeñan allí para conocer cómo enfrentan ellas esta realidad y contexto

2.4. Pregunta de investigación

¿Qué significados le otorgan las educadoras de párvulos a la interculturalidad en el contexto de enseñanza aprendizaje con niños y niñas de una sala cuna y jardín infantil con un proyecto educativo intercultural?

2.5. Objetivos de la Investigación

2.5.1. Objetivo General

- Comprender los significados que las educadoras de párvulos le otorgan a la interculturalidad en el contexto de enseñanza aprendizaje con niños y niñas de una Sala cuna y jardín con un proyecto educativo intercultural

2.5.2. Objetivo Específico

- Identificar relatos y acciones de las Educadoras de párvulos de la Sala Cuna y Jardín Infantil Iluña Poreko Tañi Mapu.
- Analizar los discursos levantando ejes de significado sobre las experiencias de interculturalidad de las Educadoras de Párvulos.
- Interpretar los relatos desde los ejes de significado levantados en la etapa de análisis.

III. MARCO TEÓRICO

3.1. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad: tres miradas de acercamiento al fenómeno migratorio en Chile

La migración hacia Chile se ha visto incrementada desde la última década del siglo XX, con procesos internacionales que sitúan al país como uno de los principales destinos de la migración en Sudamérica. En una tangente se encuentra la securitización de las fronteras en el primer mundo luego de la amenaza terrorista del 11S¹.

Siguiendo la línea de la tendencia migratoria sur-sur², la migración a Chile de población latinoamericana se ha cuadruplicado desde el término de la dictadura cívico militar, enfatizando en ciertas particularidades de la población que ingresa al país, caracterizada con “(...) una fuerte presencia femenina, indígena y más recientemente afro descendiente”. Este flujo poblacional se encuentra marcado por motivaciones laborales, pero también por es una migración forzada por contextos azotados por la violencia social y estructural, personas que buscan en Chile estabilidad política y económica, que en su apariencia, los países de origen no estarían brindando (Rojas & Silva, 2016).

¹ 11 de Septiembre de 2001, Atentado a las Torres Gemelas, Manhattan, Nueva York.

² Desde Sudamérica hacia Sudamérica.

Ante esta nueva realidad inmigratoria en el país es que se ha legislado a favor de regular y también mejorar las condiciones de las personas inmigrantes en el territorio, así Michelle Bachelet³ crea el Instructivo Presidencial N°9, en el cual se ordena brindar acceso a la salud y acceso a los niños y las niñas inmigrantes al sistema de educación pública.

Durante su segundo gobierno Bachelet declara en su programa de gobierno que “(...) Chile es país de migraciones que propende a la acogida de los migrantes respetando su especificidad cultural e incentivando un tratamiento internacional en la materia” (Rojas & Silva, 2016, p.8). De este modo, concreta sus declaraciones promoviendo en el año 2015 el Instructivo Presidencial N°5, documento que define los lineamientos e instrucciones para la política migratoria, coordinando los distintos órganos del Estado para el establecimiento de un Sistema Nacional de Inmigraciones. De cara a este nuevo escenario de la migración en Chile es que se crea un anteproyecto de ley migratoria que se cimienta en valores y principios generales como los derechos humanos⁴, inclusión, no discriminación, información y transparencia, regularidad, trata de personas y tráfico ilícito de migrantes, no criminalización y migración segura, según el informe BIMID. (Rojas & Silva, 2016).

Sin embargo se hace necesario definir como se concibe la diversidad cultural la cual es entendida como un factor de desarrollo capaz de ampliar las posibilidades de

³ Año 2008, dentro de su primer mandato presidencial.

⁴ Interés superior del niño. Igualdad de Género. Elementos Humanitarios.

crecimiento no solo en el ámbito económico sino también en el área intelectual, moral, afectivo y espiritual. En esta misma línea la defensa de la diversidad cultural constituirá un derecho ético y supone el compromiso permanente de respetarlo, particularmente en las personas que pertenecen a minorías y a pueblos indígenas (Unesco. 2001: Art. 3 y 4)

Para enfrentarse a esta nueva realidad social, globalizada, múltiple y diversa es que surgen desde distintas perspectivas tres conceptos de reconocimiento y trato hacia la diversidad cultural: pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.

El concepto pluricultural, se compone del prefijo “pluri” (muchos) y de la palabra cultura, por lo que hace referencia a una pluralidad de culturas. Si se analiza la palabra desde un punto de vista sociológico “(...) el término pluralidad designa la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales coordinados en una unidad estatal” (Bernabé, 2012, p.69).

El pluralismo cultural como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo, en este sentido la **pluriculturalidad** se entiende como la presencia simultánea de dos o más culturas coexistiendo en un mismo territorio, y su posible interrelación, en el cual deben defenderse principios como el reconocimiento del otro y la igualdad. También entendida como “(...) un fenómeno que puede tener lugar en cualquier sociedad, fruto de los fenómenos migratorios, y que trae consigo la pluralidad de culturas frente a la idea monocultural potenciada por el control económico de los EE.UU” (Bernabé, 2012, p.69).

El concepto de **multiculturalidad** se puede definir como una naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, por lo mismo se plantea que todo grupo social es culturalmente diverso en cuanto a su etnia o nación, lengua, religión y características socioeconómicas, como la presencia de diferentes culturas en un mismo territorio, culturas que se limitan a coexistir mas no a convivir, “(...) es un concepto estático que lleva a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales presentes” (Bernabé, 2012, p.69). El origen del término se posiciona en Canadá (1988) a través del documento *Act for the Preservation and Enhancement of Multiculturalism in Canada* (acta para la preservación y mejora del multiculturalismo en Canadá), en el cual se pretendía establecer una política respetuosa con las diferentes culturas inmigrantes que se encontraban presentes en aquel territorio, demostrando así respeto pero no se promueven situaciones de intercambio y enriquecimiento. El multiculturalismo por Walsh, es entendido como la coexistencia de culturas diversas en un territorio, en donde se reconoce al otro como distinto, pero no necesariamente supone la existencia de relaciones igualitarias entre los distintos grupos (Citado en BCN. 2016)

En este sentido, el concepto de multiculturalidad ante la situación actual de los pueblos indígenas, ha cambiado a partir de la disminución demográfica de sus comunidades de origen y su aumento en el medio urbano, todo esto producto de las migraciones sucesivas y su traslado definitivo a algunas ciudades (Gundermann y González, 2008). En Chile, la cohabitación en una misma zona geográfica, como contextos urbanos y en actividades generales como la política y el comercio. (Quilaqueo & Torres, 2003.)

A raíz de este entendimiento que se tiene sobre la coexistencia de diferentes culturas, que se significan y manifiestan de maneras disímiles, pero que comparten un mismo territorio, es que surge el concepto de **interculturalidad**.

La Unesco diferencia lo multicultural de lo intercultural, estableciendo que este último concepto está referido a la evolución y dinamismo de las interacciones entre grupos culturalmente distintos y no solo al reconocimiento de esta diversidad en un espacio determinado. (MINEDUC. 2014. Pp14). Siendo la interculturalidad concebida como la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del dialogo y de una actitud de respeto mutuo (Unesco. 2001).

Si se presta atención al prefijo del término, este concepto quedaría definido en forma nominal como “entre culturas”, así al relacionarnos con otras culturas o entre culturas bajo este concepto, se promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural que permite contrastar y aprender mutuamente, la concientización de las diferencias ante la resolución de conflictos, entre otros. En esta perspectiva, se aprecia un reconocimiento y aceptación de la diferencia, hecho que suscita establecimiento de relaciones culturales e integración de culturas. Por lo tanto, “una sociedad democrática no puede desarrollarse plenamente hasta fomentar el encuentro y la comprensión entre las diversas personas pertenecientes a diferentes culturas” (Bernabé, 2012).

Por otro parte la interculturalidad según la UNESCO (2005) se ha definido como “(...) la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar

expresiones culturales compartidas, adquiridas por el medio del dialogo y una actitud de respeto mutuo (...)” entonces “si en lo multicultural el énfasis está en cada cultura, y asume la identidad de cada cual como un paso necesario para reclamar el reconocimiento, por otro lado la perspectiva intercultural busca las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común, poniendo el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio” (Citado en BCN. 20016)

La interculturalidad aboga por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural implicando reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación e interacción, proclamándose una sociedad como intercultural cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan por medio de esa interacción. Este tipo de interacción puede considerarse como “(...) el estado ideal de convivencia de toda sociedad pluricultural, caracterizada por relaciones interpersonales basadas en el conocimiento y reconocimiento” (Bernabé, 2012).

En las Orientaciones curriculares para una Educación Parvularia Intercultural, se mencionan algunas percepciones que son cruciales para poder comprender la diferencia entre los conceptos descritos anteriormente, es por eso que Álvarez J. (2009) concibe “la interculturalidad como el transito paulatino al conocimiento, valorización y respeto mutuo, entre culturas diferentes que están en contacto, con lo cual se privilegió la convivencia y tolerancia entre la población que practica dichas culturas.

La interculturalidad entonces, no esconde la realidad existente las relaciones asimétricas, pero intenta modificarla, en cuanto a que al final del camino, podamos alcanzar, por ejemplo modelos de educación que refuercen los contenidos étnicos y culturales de los educandos; sistemas de salud que reconozcan concepciones, estrategias y prácticas de salud eficiente de los pueblos; sistemas de justicia que recojan: usos costumbres, normas, valores y principios éticos sociales que cada sociedad ha institucionalizado” (Álvarez J. 2009)

Bernabé (2012). Valora la importancia de la interacción para establecer relaciones interculturales, por lo que queda en evidencia el dominio del lenguaje como principal instrumento comunicativo. Entonces para garantizar una comunicación intercultural se hace indispensable el conocimiento de la tradición del otro, y en esta intersección surge la escuela como principal garante de la interculturalidad, ya que en ella se impulsa el respeto hacia la pluralidad cultural y estimula las relaciones entre cultura.

Entre los avances administrativos hacia un aseguramiento de los derechos de los inmigrantes en Chile, se produce un cambio en el criterio para determinar si una persona es hijo de extranjero transeúnte, ahora se comprende que los hijos de inmigrantes residentes en Chile son chilenos, independientemente de la situación migratoria de sus padres. Sin embargo, a pesar de estos cambios en las políticas de inmigración hoy aún existen, según registros del Servicio Jesuita a Migrantes de Chile, 3500 niños, niñas y adolescentes que el Estado aún no nacionaliza por la condición migratoria de sus padres (Rojas & Silva, 2016).

3.2. Educación intercultural

Sabemos que en el contexto social y educativo actual una característica básica de nuestra sociedad es el fenómeno de la multiculturalidad, también sabemos que la escuela es un espacio que conlleva una función socializadora que juega un rol fundamental en la transmisión de cultura y conocimiento de las nuevas generaciones (Verdeja & González, 2018). En el área de la educación según Martínez (2017: pp137) se entiende como educación intercultural al “(...) mecanismo a través del que pueden abordarse problemáticas de inequidad en tanto es un área de la educación que se conecta con temáticas relativas a los derechos humanos, construcción de ciudadanía, educación comparativa, resolución de conflictos y educación multilingüe”

Para efectos de este trabajo, se recogerán miradas que busquen abordar la creciente diversidad social y cultural, miradas que tienden a problematizar un modelo educacional a gran escala, de carácter asimilacionista, normalizador y hegemónico, que ha dominado el sistema escolar chileno:

“La escuela es hoy día un espacio donde la exigibilidad de los derechos de todos los niños y niñas queda mediatizada por diversas prácticas que reproducen una discriminación basada en procesos de racialización, etnitización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase” (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016, p.156). En esta línea los autores ya mencionados (2016) sostienen que la ausencia de

una política pública que oriente, capacite y otorgue las herramientas necesarias al sistema escolar, dificulta la construcción de una escuela intercultural; además la invisibilización de la discriminación de la que son objeto los niños y las niñas pertenecientes a una minoría cultural, reproduce nociones hegemónicas de la cultura dominante, impidiendo condiciones de igualdad necesarias para sustentar y sostener un proyecto educativo institucional.

Esta realidad cuesta ser asumida de manera formal por la política pública y por las autoridades como parte del quehacer docente en regiones receptoras de migrantes alrededor del mundo, en donde el docente puede hacer la diferencia una vez que asume esta realidad y eligen prevalecer las particularidades de las diversas culturas (Mondaca, Rivera. Gajardo. 2014), revalorizándolas o permitiendo su disminución y la consiguiente homogeneización cultural (Martos, 2013. Citado en Mondaca & Gajardo. 2015).

Ante este rol de la escuela, o sistema escolar, como agente discriminatorio y hegemónico es que surgen algunas escuelas que comienzan a incluir nociones de multiculturalidad en sus proyectos educativos institucionales, iniciativas y propuestas, lideradas y ejecutadas por directivos y profesores que buscan generar mecanismos de integración de las diversidades culturales manifiestas hoy en día en los centros educacionales del país (Stefoni, Stang & Riedemann, 2016).

Lo que articula los fenómenos sociales que originan la necesidad de una educación intercultural es la defensa del derecho a la diferencia y que ésta no puede ser un factor de exclusión, marginación y/o discriminación socio-política y/o económico cultural “(...)

nadie puede ser discriminado por el hecho de querer optar por pertenecer o no a una comunidad o grupo cultural determinado, por el hecho de ejercer o no una actividad cultural. Igualmente, nadie quedará excluido del acceso a las prácticas, los bienes y los servicios culturales” (Maraña, 2010, en Guzmán, 2018, p. 204).

El término interculturalidad surge como respuesta a contextos sociales distintos y divergentes, especialmente el caso de América Latina, aludiendo a una situación, proyecto o proceso que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural; como propuesta política, procura intervenir en el proceso, orientándose hacia espacios de comunicación que no se generarían en forma natural, suponiendo la voluntad de cambiar la propia cultura de origen e incorporar la diversidad con sus consecuencias, tratándose de un enfoque reivindicativo y democrático “(...) cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia” (Zapata-Barrero, 2013, en Stefoni, Stang & Riedemann, 2016, p.159).

Para lograr gestar una educación intercultural el Sector de Educación de la UNESCO propone tres principios fundamentales, entre los cuales se destaca el respeto por la identidad cultural de los educandos, impartiendo a todos y todas una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura; esta educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para su participación plena y activa en la sociedad y que le permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones. (2006) En la opinión de Jacques Delors los pilares para la

educación se enmarcan en los siguientes lineamientos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (1925). Cada uno de estos principios pretende desarrollar al máximo distintas potencialidades de los seres humanos, conocerse desde el interior al exterior de manera espiritual, física y también en la convivencia con otros respetando y contribuyendo la paz.

Así la educación intercultural se perfila como el mecanismo mediante el cual se pueden abordar problemáticas sobre inequidad, en tanto se constituye como un área de la educación que está conectada con los derechos humanos, la construcción de ciudadanías, la educación comparativa, resolución de conflictos y educación multilingüe. En esta dinámica, la educación intercultural se compone de dos funciones principales: la interrogación en temáticas críticas y el establecimiento de estrategias educativas que apuntan a generar equidad en dichas temáticas, cuestionando, replanteando y reformulando el sistema educativo (Poblete, 2019).

Valorando la importancia de la interacción para establecer relaciones interculturales, queda en evidencia el dominio del lenguaje como principal instrumento comunicativo. Entonces para garantizar una comunicación intercultural se hace indispensable el conocimiento de la tradición del otro, y en esta intersección surge la escuela como principal garante de la interculturalidad, ya que en ella se impulsa el respeto hacia la pluralidad cultural y estimula las relaciones entre cultura (Bernabé, 2012).

Desde una perspectiva latinoamericana prevalece la comprensión “indigenizada” del término interculturalidad, a lo menos en tres diferentes lineamientos o tendencias. La

primera como “(...) redefinición emergente de la educación indígena, bajo el propósito de trascender el carácter socio-civilizante y colonizador que tradicionalmente le han impuesto los diferentes gobiernos del área, aún bajo la modalidad del bilingüismo” (Guzmán, 2018, p. 204). La segunda visión, posiciona la interculturalidad como la estrategia educativa transversal de mediación entre las culturas nativas y el criollismo predominante en la cultura mestiza del continente. Una tercera perspectiva, concerniente a la ideología de las políticas educativas diferenciadas para grupos autóctonos minoritarios, aparece como fundamento y sustento de mecanismos de “discriminación positiva” para respaldar el derecho de los pueblos indígenas de preservar los contenidos socio-identitarios de su propia cultura, como el lenguaje, las tradiciones históricas, los usos y costumbres, etc.

En territorios más alejados a nuestra Latinoamérica, se presentan diferencias políticas en cuanto a la definición de interculturalidad. En una arista se rescata la visión anglosajona (Estados Unidos, Canadá y Reino Unido), donde el impulso al multiculturalismo educativo “(...) se centra en las acciones compensatorias sobre los sectores de población tradicionalmente excluidos, discriminados y/o subordinados por diferencias raciales, económicas, étnicas o culturales” (Guzmán, 2018, p. 205). Por otro lado, la educación intercultural de la Europa continental se percibe como “(...) una estrategia de formación transversal que pretende el desarrollo de competencias interculturales de interacción social, tanto en las sociedades mayoritarias marginadoras como en los grupos minoritarios marginados” (Guzmán, 2018, p. 205).

la acción reivindicativa de los valores de constitución identitaria de los pueblos marginados, el multilingüismo como medio de reconocimiento o culto social a la existencia de distintas expresiones sociales y culturales en el seno del Estado y, fomentar los valores de tolerancia, respeto y solidaridad étnico-cultural entre diferentes tradiciones que conforman el vasto contexto contemporáneo de la sociedad actual.

Bajo este contexto, la educación intercultural no es ni debiese ser educación para los grupos diferenciados culturalmente, más bien debe estar orientada a la comunidad educativa en su conjunto, para la formación escolar de sujetos de ascendencia mapuche y no mapuche, en una relación dialogante entre pueblos, los contenidos y finalidades educativas que la sustentan. (Quilaqueo, Quintriqueo y Cardenas, 2005, en Quintriqueo, 2009). Bajo esta visión se aspira a formar sujetos capaces de poder descubrir sus diferencias, reconocerlas y comprenderlas dentro del carácter relacional de las culturas, se espera que estas puedan compartir en armonía y se potencien a través de sus particularidades.

Según Ortiz D. (2015) la esencia de la interculturalidad se encuentra en la noción de relación, en la capacidad de entrar en contacto con otro sujeto y comprenderla a partir de su propio marco referencial, se trata de alcanzar un encuentro dialógico entre estos dos seres en condiciones equitativas, ambos interesados en el mutuo conocimiento y asociación, logrado la reciprocidad entre sus conocimientos y saberes, entre sus sentidos y practicas distintas. (pp. 5-6).

Con respecto al otro lado de lo que propone la intercultural sería el fenómeno de discriminación el cual proviene del principio antropocéntrico de la identidad del ser que se proyecta a los albores de las prácticas socioculturales humanas. La educación formal, como institucionalización de estas prácticas, no puede escapar del carácter homogeneizante que le reconoce, puesto que su función principal consta de la transmisión de los valores étnico-culturales, político-económicos y socio-identitarios predominantes en el estrato histórico, y la exclusión, discriminación y homogeneización son dispositivos sociales de depuración de la diferencia, la otredad y la alteridad.

De este modo, el reto fundamental de la definición de la educación intercultural es la trascendencia de la noción de identidad, situarse en el marco de las relaciones e interacciones de la diversidad. Constituyéndose la alteridad no sólo en el contexto general de sociedades multiculturales, sino también aconteciendo en sus aspectos más finos, haciéndose presente con las actuales luchas por la defensa y el reconocimiento de las poblaciones minoritarias y marginadas de cualquier índole (indígenas, disidencias sexuales, extranjeros, niños y niñas, etc.), en esta línea, la interculturalidad como dilema onto-histórico, deviene de las variadas y múltiples formas de significación del ser y de construcción de identidad propia, en el seno de un estrato sociocultural, tanto único como múltiple (Guzmán, 2018).

Consecuentemente, aproximándonos a una definición de la educación intercultural, esta es concebida por Guzmán como el:

“(…) proceso de desarrollo de competencias para establecer encuentros, interacciones y correlaciones onto-históricas con la alteridad socio-cultural, a partir de las formas particulares de significación identitaria y el reconocimiento de la legitimidad existencial de los diversos modos de devenir el ser en el mundo” (2018, p.208).

Con respecto al significado identitario que tiene cada uno de los sujetos, Lagarde (2000) menciona (en Ortiz. 2015. P.6) que la identidad; esta en continua evolución. En definitiva nuestra identidad es constante a la vez que cambiante, el transcurso de nuestra vida. La base de la experiencia emocional de la identidad proviene de la capacidad del individuo de seguir sintiéndose el mismo través de los cambios continuos. La identidad define a cada ser humano y marca aquello que hace y las actividades que realiza, por lo tanto la educación debiese favorecer este intercambio, puesto que es en las aulas en donde se presencia la diversidad de origen e historias de las personas, es ahí en donde se manifiesta con más claridad la pluralidad de visiones y criterios, la idea central es que la persona pueda mantener su identidad y a la vez, lograr una negociación productiva que enriquezca su ser y el de los otros, con el fin de alcanzar un desarrollo personal y social esperado.

Ante estas concepciones la misión principal de la educación (Sáez, 2006: 867. en Ortiz. 2015 p.5.) es la de favorecer que las personas amplíen y desarrollen todas las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desenvolverse como individuos que viven en constante interacción con otros. La educación para este autor es concebida como un proceso de construcción del conocimiento, un dialogo entre los conocimientos

aportados por los docentes y las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes y, en este sentido, también es intercultural, cuando se combinan ambos.

Por lo tanto se considera que el sistema educativo es el principal pilar y uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que esta es la base de la formación humana y un instrumento no solo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas. (Walsh. 2005:11. En Ortiz. 2015). Este pilar de la sociedad debiese ser uno de los principales espacios en donde se promueva la interculturalidad, actualmente se vive en una sociedad diversa y a partir de esas singularidades es que esta educación debe contribuir en la construcción de su identidad y la apreciación de la identidad de otros, lo cual permitirá desarrollar su sentido de pertenencia a un grupo en particular y enriquecerse de los demás.

3.3.Educación Intercultural Bilingüe en Chile

Para comenzar a hablar de Educación Intercultural Bilingüe (Desde ahora EIB) destacaremos algunos momentos de la historia del país que permitieron visibilizar este fenómeno, fue como acciones que fueron reconocidas de manera progresiva a lo largo de los años. Como se describió anteriormente en esta investigación, el Gobierno de Chile maneja evidencia de los primeros censos y resultados estadísticos publicado por el INE

acerca de los inmigrantes y la población indígena, todos estos documentos fueron publicados en diversos años, algunos de ellos fueron en; 1992, 2002, 2017, 2018, 2019 citados anteriormente en el INE.

A partir de estas nuevas evidencias se fueron creando nuevas leyes y decretos que consideraron la diversidad cultural, entre ellas la propuesta para una educación intercultural bilingüe en Chile, esta surge para asegurar un sistema educativo equitativo, y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, busca estrechar las brechas entre estudiantes indígenas y no indígenas, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial, en términos de acceso al conocimiento y éxito escolar, junto con el fortalecimiento de las culturas las lenguas e identidades culturales indígenas, así como la construcción de ciudadanos interculturales, mencionado por Poblete (2019).

Ante este tema, se hace necesario mencionar los cuadernos interculturales de Cynthia Ansaldo y Claudia Avendaño, ellas entienden este concepto EIB como la búsqueda permanente de pertinencia, de significado, como una educación que ayuda al niño y la niña indígena a crecer y a encontrar sentidos, a valorar su lengua, sus expresiones culturales y a relacionarse de mejor modo con su entorno (2004, p. 23.). Así mismo, se considera importante el apoyo de las familias, quienes según las BCEP son el primer educador de las niñas y los niños. En cuanto a esto se afirma que la pedagogía intercultural requiere de la colaboración de la familia-comunidad, de la escuela y de la

universidad, para desarrollar una metodología de sistematización de los conocimientos disciplinarios y culturales mapuches (Quilaqueo, Quintriqueo, Cárdenas, 2005).

La educación en las áreas diversas e indígenas de América Latina plantean un enfoque lingüístico-cultural cuyo objetivo principal es favorecer el desarrollo de su lengua vernácula y el aprendizaje del castellano como vehículo de comunicación con la sociedad hegemónica permitiendo fortalecer el pluralismo cultural. Los autores Inge Sichra y Luis Enrique López subrayan que la “educación intercultural bilingüe no puede entenderse como un modelo rígido (...) sino como una estrategia educativa que debe ser adecuada y diferenciada en su ejecución a las características sociolingüísticas y socioculturales de los educandos y sus comunidades”. (Sichra y López, 2003:22).

Ante el contexto latinoamericano, se busca el desarrollo equilibrado entre la lengua materna y una segunda lengua, como por ejemplo la lengua indígena y el castellano, no obstante en la actualidad, dentro de la práctica “(...) en Chile, debido al desplazamiento de las lenguas originarias, la lengua materna en la mayoría de los niños indígenas es el castellano y la oferta política estatal es la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua” (Loncon, 2017, en Poblete, 2019, p. 4.).

A fin de comprender las propuestas de educación intercultural bilingüe, es preciso hacer un recorrido histórico por las políticas y acciones que el Estado ha impulsado con el fin de reivindicar los Derechos Humanos y Garantías Individuales vulnerados por décadas en el país, en este contexto, en el año 1993, durante el gobierno de Patricio Aylwin se promulga la Ley 19.253, también llamada “Ley Indígena” que establece normas, sobre

protección, fomento y desarrollo de los indígenas, que generó un avance legislativo en materia de pluralismo cultural y promoción del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas (Martínez, 2017).

En su artículo N°28, se refiere al problema y protección del respeto a las culturas y a los idiomas indígenas, estableciendo la responsabilidad del Estado de proveer las condiciones óptimas para proteger, promover, respetar el desarrollo de las poblaciones indígenas. Llevando esto a un plano educacional, se destacan acciones como la creación de una unidad programática inserta en el currículum formal que entregue conocimientos respecto de las culturas indígenas y sus lenguas, la creación de un sistema EIB que opere en territorios con gran densidad de población indígena y que los prepare para desenvolverse efectivamente en su sociedad de origen, en la sociedad nacional y global, además de crear un sistema de becas para indígenas (Poblete, 2019).

En este orden de cosas, la Indígena surge como una macro estructura que sienta algunos principios según los cuales se desarrollan una serie de políticas respecto de la población indígena. Una de las primeras experiencias de EIB se han dado fuera del marco sistémico de la educación, pues solo en 1995 se creó en el Ministerio de Educación un programa de Educación Intercultural Bilingüe y en 1996 se firmó un convenio entre los ministerios de Educación y de planificación sobre la temática. Cañulef. (s.f.). (P. 9.). Esta fue el más relevante entorno a lo referido a la EIB, propuesta en 1996 durante el gobierno de Frei Ruiz-Tagle. En Chile, su implementación comienza en el año 1996, por

medio de tres ejes de concreción: contextualización curricular, participación comunitaria y fortalecimiento de las lenguas indígenas (García y Huenchullan, 2005).

Durante la primera etapa, desde 1996 hasta el año 2000, se comienzan a explorar posibilidades de intervenir y teorizar en torno a métodos y medidas que permitiesen disminuir la brecha en el éxito escolar entre la población indígena y no indígena, el MINEDUC establece como objetivo contribuir a mejorar los diferentes logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de los niños y niñas de establecimientos de Educación Básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística. Esta propuesta se lleva a cabo en universidades donde se diseñan estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes, se transfiere información general a docentes sobre estas estrategias, se diseña y difunde material didáctico considerado culturalmente significativo, se asesora en la creación de un currículo nacional que considere el factor de diversidad cultural presente en el territorio. Este período finaliza en 2001, con la reorganización de los objetivos de la EIB, transitando hacia una nueva etapa (MINEDUC, s.f., en Poblete, 2019).

La segunda etapa, comienza con el surgimiento del programa Orígenes, así como por la labor realizada por la Comisión de Verdad Histórica y del Nuevo Trato, creada para evaluar el rol del Estado en relación a los Pueblos Indígenas, durante el gobierno de Ricardo Lagos se reafirma la perspectiva educativa de las políticas para los pueblos indígenas y las líneas de acción en torno a esta etapa estuvieron marcadas por la

formación de profesores especialistas en interculturalidad y en bilingüismo, y en la generación de propuestas curriculares.

En uno de sus discursos públicos Ricardo Lagos (2007) menciona lo siguiente; “como somos capaces en la ciudad de rescatar y preservar el patrimonio cultural, el desarrollo y el ejercicio las manifestaciones religiosas, sociales y económicas de la cultura indígena y el fortalecimiento de estas organizaciones cuando están acá en el mundo urbano (...) Como somos capaces de dar cuenta del fenómeno de la urbanización creciente de comunidades indígenas y como hacemos que ese proceso de urbanización no signifique la pérdida de su identidad.” (CEME, 2005. p.4.) Durante este período el acceso al conocimiento está dado por las particularidades étnicas de cada territorio, de modo que se formulan variaciones según las singularidades de cada pueblo originario. No obstante el objetivo principal sigue enfocándose en la superación de la brecha en términos de éxito en el aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas, junto con el nuevo elemento de fortalecimiento de la identidad cultural (Poblete, 2019).

El desarrollo de la tercera etapa se sitúa entre los años 2006 y 2009, y se conecta con la segunda fase del programa Orígenes, re-definiéndose los objetivos de la forma siguiente; promover el desarrollo con identidad de comunidades rurales indígenas en cinco regiones del país, fortaleciendo sus capacidades y generando mayores oportunidades en su entorno público (MINEDUC, s.f., citado en Poblete, 2019).

En este período se enfatizó en la diversidad cultural y lingüística del país y entre las acciones implementadas se destaca la implementación de un currículo en EIB en la

totalidad de la educación básica, la democratización en la construcción del currículo y del PEI mediante la participación comunitaria, la puesta en marcha de las posibilidades de autonomía curricular para la incorporación de EIB en el PEI y en las estrategias pedagógicas, la incorporación de agentes comunitarios como “educadores tradicionales”, incorporación del uso de TIC’s para potenciar el aprendizaje y producción de textos escolares, además de la puesta en práctica en forma más generalizada desde el 2009 la asignatura “Lengua Indígena” en establecimientos con alta presencia de población indígena (Poblete, 2019).

Una etapa que comienza a partir del año 2009, deviene de la formalización de la asignatura de lengua indígena, y mediante el decreto N°280 se sostiene que esta asignatura surge en respuesta a las demandas que reivindican los derechos culturales, lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas, influenciado por el artículo N°30 de la Convención de los Derechos del Niño que establece que a ningún niño indígena se le puede negar el derecho a su cultura, religión e idioma. Por lo tanto, este decreto establece que todas las escuelas que cuentan con un 20% de estudiantes indígenas respecto de la totalidad de su matrícula deberán implementar la asignatura Lengua Indígena, así desde el año 2009, se concreta la contextualización cultural del currículo, creándose planes y programas para la enseñanza del Mapudungün, Aymara, Quechua y Rapa Nui, acompañado de material didáctico y pedagógico.

Según Al año 2010, en base al registro de matrículas de Chile, en el 61% de los establecimientos educacionales asiste al menos un estudiante perteneciente a alguno de

los 9 pueblos indígenas reconocidos por el Estado (CIAE, 2011). Y desde este mismo año en que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Desde ahora PEIB) pasa a contar con presupuesto propio, es decir, está financiado íntegramente por el MINEDUC y despliega sus acciones a través de cuatro estrategias, que buscan el fomento de las lenguas indígenas y la interculturalidad, dando un giro importante, si se considera que el objetivo declarado de este programa hasta el año 2012 fue el de “mejorar la calidad de los aprendizajes a través de la contextualización curricular”. (Estas estrategias son: (i) fortalecimiento en la implementación curricular de las lenguas indígenas; (ii) revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas vulnerados; (iii) interculturalidad en el espacio escolar; (iv) estrategias de bilingüismo; las que actualmente están subsumidas en dos grandes componentes: (a) fortalecimiento del sector lengua indígena, y (b) interculturalidad en el espacio escolar (Dipres, 2013)

La educación intercultural bilingüe carece de una serie de elementos, entre ellos se destacan: una declaración simbólica de buenas intenciones, ya que esta no se perfila como un elemento descolonizador, en este sentido, se plantean discusiones en torno a temáticas de fondo asociadas, como el reconocimiento de la autodeterminación, el autogobierno o la participación directa en las decisiones que atañen a los pueblos indígenas (Martínez, 2017). Por otro lado, lejos de promover la formación de ciudadanos interculturales, la EIB promociona una visión folklórica de la interculturalidad, marcando un punto de distanciamiento de los aspectos más sustantivos y representativos

de las culturas originarias, convirtiéndose en elemento de asimilación cultural (Poblete, 2019).

En esta misma línea también se encuentra la reclusión del uso de la lengua indígena a un contexto comunitario, a raíz de los efectos de dos siglos de política asimilacionista de parte del Estado chileno, el conocimiento y uso de las lenguas vernáculas desaparece con aquellos representantes indígenas de mayor edad, mientras los jóvenes indígenas, formados en instituciones escolares formales homogeneizadoras han dejado de hablar cada vez más su lengua de origen. En cuanto a este tópico se considera que la EIB se encarga de pocas lenguas indígenas, reconociendo dentro de sus programas 9 lenguas vernáculas, sin embargo hasta la fecha abarca en la práctica sólo cuatro de ellas (mapudungun, Aymara, quechua y rapa Nui). En consecuencia, se han propuesto modelos curriculares que continúan posicionando a las culturas indígenas como marginales, en este sentido, una de las transformaciones estructurales que deben realizarse a la educación intercultural, tiene que ver con la revisión de las narrativas historiográficas que enseñan en el sistema de educación formal escolar a nivel nacional, logrando establecer una narrativa más comprensiva que reconozca la construcción de la historia desde múltiples miradas, a la luz de los sujetos subalternos, es decir, el pobre, el oprimido, la mujer, las minorías sexuales, los pueblos indígenas (Martínez, 2017, en Poblete, 2019).

Otra de las carencias de la educación intercultural bilingüe en Chile, dice relación con la cobertura limitada que esta presenta, las razones de ello radican en que la EIB se

presenta de manera limitada sin tener mayor incidencia a nivel nacional ya que se exige al menos un 20% de presencia indígena para ser implementado, se excluye a los no indígenas o a los indígenas urbanos tratándose de un programa principalmente rural, se limita a la enseñanza básica excluyendo otros niveles de enseñanza, el programa cuenta con escasos recursos financieros, materiales y humanos adecuados a sus objetivos, además de la ausencia de políticas dirigidas a no indígenas, especialmente a profesores no indígenas en escuelas con más de 20% de matrícula indígena (Poblete, 2019).

De las críticas y reparos anteriormente mencionados al programa de educación intercultural bilingüe vigente se desprende la conclusión de que este programa ha sido funcional al modelo asimilacionista que se implementa desde el Estado chileno, en relación a la diversidad cultural y los pueblos indígenas desde su creación (Poblete, 2019).

Dicho lo anterior, y en miras de la superación del modelo asimilacionista se debiera avanzar en las siguientes propuestas: la lengua indígena no debiera quedar relegada sólo a contextos comunitarios, alcanzando cobertura a nivel nacional, con esto la asignatura de Lengua Indígena debiera ser expandida a sectores donde no ha sido implementada, donde es implementada voluntariamente por los establecimientos, que tenga alcance en las zonas urbanas, que no se limite sólo a la enseñanza básica, avanzar hacia un sistema educativo intercultural para todos. Para fomentar ciudadanos interculturales, se requiere avanzar hacia la enseñanza de la diversidad cultural, en el conocimiento de las dimensiones sociales, políticas y económicas de estos pueblos (Poblete, 2019). Y sobre

todo, tiene el desafío de ir más allá de las limitaciones y prohibiciones impuestas por la situación de multiculturalismo neoliberal, que reduce el acto educativo e intercultural a reconocimientos inocuos o superficiales, mientras tanto perpetúa y/o profundiza las estructuras de la desigualdad y el racismo (Williamson, Flores, 2015).

Para ello, el currículo se debe modificar no sólo en torno a la asignatura de Lengua Indígena, progresando en la revisión de las narrativas históricas que se enseñan en la educación escolar chilena, enriqueciendo la enseñanza de la historiografía tradicional en Chile con historias de los sujetos subalternos, como son aquellas dimensiones ocultas por el currículo en ejercicio, como por ejemplo, grandes episodios de la historia de los pueblos indígenas o el rol de la mujer en la historia de Chile (Poblete, 2019).

También se hace necesario avanzar hacia la participación indígena en la toma de decisiones sobre temáticas educativas, en dos lineamientos fundamentales: en una arista la construcción del currículum debe considerar a profesionales y académicos indígenas preparados en EIB que contribuyan a mejorar la situación actual, en otra arista, la participación indígena implica la concurrencia de representantes de los pueblos indígenas en la definición de una escuela intercultural para Chile (Poblete, 2019).

3.4. Inclusión en Educación

El concepto de inclusión, en el área de la educación es complejo de abordar, ya que es un concepto polisémico con diversos significados atribuibles a diferentes contextos y de

la amplitud que ha ido adquiriendo con su evolución en el paso del tiempo. Este se ha ido desarrollando de manera progresiva y, a veces es ambiguo, controversial y dilemático, con límites poco nítidos se ha incorporado en la agenda pública a nivel internacional incidiendo crecientemente en las decisiones políticas en los sistemas educativos y sus instituciones, en la actualidad es un término obligado en los documentos y discursos políticos, transformándose en un slogan sobre un pensamiento ética y políticamente adecuado, expertos afirman que este término se ha configurado como una “moda internacional” y advierten en él carencia de sentidos y coherencia (Duk & Murillo, 2016).

Para dar inicio a la comprensión de este término, Duk & Murillo mencionan que la inclusión, en tanto componente del derecho a la educación es un principio regente que debe orientar el curso de las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje principal el reconocimiento y valoración de la diversidad de la especie humana, siendo esta un medio para lograr consolidar el acceso equitativo de la diversidad del alumnado a una educación de calidad, en este sentido, la inclusión como derecho exige que todas las escuelas o centros educacionales acojan a niños, niñas y jóvenes de la comunidad, sin ser discriminados por sus capacidades, origen sociocultural, género, etnia, orientación sexual y/o situaciones de vida (2016).

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación del aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir

la exclusión dentro y fuera del sistema educativo regular (...) El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, pp14).

Asimismo la inclusión enfatiza particularmente en la transformación de los mecanismos que excluyen y discriminan a las y los estudiantes, implicando el reconocimiento y valoración de las diferentes manifestaciones de cultura, identidad, características personales y capacidades de todos los y las estudiantes. Rosa Blanco (2012b) manifiesta que el hecho de garantizar desde el nacimiento prácticas educativas inclusivas representa un valor importante para la reducción de posibles desigualdades tanto educativas como sociales. Para Duk & Murillo, este proceso nunca acaba, ya que “(...) supone una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del alumnado y, en consecuencia, implica un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo en el conjunto del sistema educativo” (2016, p. 2).

Desde esta caracterización inicial de la educación inclusiva, podemos reflexionar sobre las mejoras que la inclusión, o educación inclusiva plantea, estas serán abordadas desde seis perspectivas, ópticas o marcos teóricos o referenciales: la nueva ética representada por la perspectiva de los derechos humanos, la concepción de la discapacidad que plantea el modelo social, la perspectiva organizativa como base del desarrollo institucional hacia la inclusión, los modelos comunitarios de comprensión y organización de servicios, y por último la perspectiva emancipatoria y participativa

como marco desde el que repensar el sentido, papel y metodología de una investigación inclusiva (Parrilla, 2002).

Se puede observar que la inclusión tiene relación con sociedades más democráticas y justas, puesto que siendo un principio universal para aceptar la diversidad, compone el acceso a escuelas que podrían ser más pluralistas. En otras palabras como lo plantea Blanco (2006): La educación inclusiva también puede ser una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, o de género, por nombrar algunas de ellas, y que lamentablemente muchas veces se reproducen al interior de las escuelas. (p. 8)

Desde una perspectiva ética, la inclusión supone una nueva ética, un marco referencial amplio basado en la Declaración de los Derechos Humanos como referente desde el cual pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas, en esta línea la inclusión se plantea como un derecho humano, vinculando la integración de nociones como justicia y equidad social. Así mismo Parrilla al hablar de justicia social, conlleva pensar en los excluidos como seres humanos con derechos y, en la sociedad como institución que debe garantizar justicia hacia ellos desde el ideal de igualdad en que se funda el concepto de “humanidad” (2002).

Otras contribuciones al planteamiento de la inclusión provienen del denominado modelo social (de interpretación de la discapacidad), y en él se plantea la influencia social en el proceso que lleva a crear identidades discapacitadas a través de una sociedad discapacitante, en su ambiente físico, política económica, sanitaria, composición social,

etc., legitimando así una mirada negativa de la diversidad, ante este prospecto de sociedad surge como una necesidad imperativa considerar el carácter y construcción social de la discapacidad. La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. En cuanto a la definición de educación inclusiva Espin y Mera (2019) menciona que en la práctica este concepto puede precisarse y concretarse a través de tres variables claves que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo: La presencia, la participación y el progreso. Estas tres variables tienen características específicas las cuales serán descritas a continuación; La presencia se refiere al contexto local en donde son educados los estudiantes. La participación está relacionada con la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están en el proceso educativo. Y el progreso se refiere a la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo. (p.38).

Este nuevo modelo supone, dentro del área de la inclusión un nuevo marco de pensamiento, acción y relaciones, en términos prácticos, este planteamiento supone que dentro del movimiento inclusivo los “excluidos” ocupen un rol protagónico en el proceso de inclusión (como sujetos de derecho, autónomos, con capacidad de decisión y participación efectiva), relevando las voces de los históricamente excluidos, organizándose en asociaciones que reclaman por su espacio y sus derechos ciudadanos, surgiendo nuevas áreas y referentes para la investigación además de una nueva conciencia sobre la política y la participación social en condiciones de igualdad (Parrilla, 2002).

De acuerdo a una perspectiva organizativa, se considera la construcción institucional de la organización inclusiva, en la cual entre otras cosas, se defiende el carácter global e institucional del proceso inclusivo en la escuela, afrontando la inclusión como proyecto global que afecta a la institución en su conjunto, los planteamientos inclusivos adoptan la postura de que las dificultades de aprendizaje se relacionan directamente con la forma de organización de las escuelas, con la estructura escolar, con la forma en que se responde a los alumnos dentro de las aulas, etc. Se proponen para esto tres perspectivas de desarrollo de propuestas inclusivas, la primera es la tendencia de las llamadas escuelas “adhocráticas” planteamiento que concibe la organización escolar inclusiva como aquella que se articula basándose en las necesidades propias, creando respuestas a medida de la propia situación. En un segundo orden de ideas se encuentra la tendencia de las denominadas escuelas heterogéneas caracterizadas por la fusión de los sistemas educativos general y especial, a fin de garantizar la escolarización integrada de todos los alumnos. En una tercera perspectiva se encuentran las propuestas enraizadas en el movimiento de escuelas eficaces para todos, esta tendencia sostiene que las escuelas pueden ser eficaces para todos y todas los estudiantes, entregando indicadores y pautas sobre cómo construir procesos de mejora escolar.

En cuanto a lo comunitario, la inclusión supone la inserción de nuevos planteamientos para generar respuestas novedosas y apropiadas para afrontar los retos de la diversidad, partiendo del reconocimiento de la institución educativa como comunidad con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente los desafíos de la inclusión. Los modelos comunitarios provenientes de la psicología social destacan la capacidad de

autoayuda y desarrollo de las comunidades a partir de la creación de redes sociales de apoyo, al aplicarse en el contexto escolar, suponen nuevas formas de entender los apoyos a la escuela y usos de los mismos desde dos grandes líneas de desarrollo: la creación de grupos de trabajo o apoyo entre profesores que corresponden a la colaboración mutua entre pares o iguales, y las propuestas que insisten en el fomento de las redes naturales de apoyo en el aula, esta propuesta consta de plantear la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyo, sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, sistemas de aprendizajes basados en tutorías entre compañeros, apostando por el desarrollo y la exploración de nuevas formas de apoyo para convertir la clase y la escuela en una comunidad inclusiva y acogedora. En síntesis la perspectiva comunitaria inclusiva concibe la función de apoyo como un rol que puede ser ejercido desde cualquier estamento, asumiendo el apoyo como una función inherente al desarrollo de la escuela sin limitarlo a personas determinadas, colectivos concretos o ceñirlo contextos específicos de acción (Parrilla, 2002).

La última de las influencias o perspectivas teóricas revisadas, lleva a plantear el sentido, y desarrollo de la investigación en el campo de la inclusión. Desde un plano más general, se plantea cómo la inclusión encuentra en la perspectiva emancipadora uno de sus pilares o argumentos principales, surgiendo desde la crítica al carácter excluyente y opresivo atribuido a la investigación tradicional en términos de discapacidad. La inclusión plantea nuevas relaciones entre investigadores y personas con discapacidad, basadas en la igualdad y la solidaridad, una metodología alternativa en investigación sobre discapacidad dirigida a rescatar las voces de los excluidos de la sociedad o

escuela, y a garantizar su participación. Por tanto, los estudios sobre inclusión no han de ser gestados al margen de la práctica,

“(…) sino que deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores, y deben desarrollarse desde el compromiso rector de contribuir a la mejora (a la liberación en términos críticos y radicales) de los procesos de inclusión, evitando, denunciando y frenando los procesos que manifiesta o sutilmente generan exclusión” (Parrilla, 2002, p.24). Para finalizar, algunas consideraciones sobre el propio concepto de inclusión y las complejidades del proceso de construcción que lleva la inclusión materia educativa: la inclusión no es un nuevo enfoque, no se circunscribe al ámbito de la educación, enfatiza la igualdad por sobre la diferencia, pretende alterar la educación en general, supone una nueva ética y un enriquecimiento cultural y educativo (Parrilla, 2002).

3.5. Educación Parvularia en el proceso educativo de la niñez pluricultural en Chile

Para comenzar a hilar el recorrido que ha tenido la educación parvularia en Chile a través de los años, es necesario iniciar por reconocer y visibilizar las distintas percepciones sobre la infancia y su educación desde los pueblos precolombinos, que habitaban este territorio que hoy conocemos como Chile.

Los pueblos originarios prehispánicos que habitaban en tierras chilenas tenían la creencia de que la niñez era simplemente una etapa previa a la vida adulta, ellos tenían

un sistema de crianza con personas y prácticas direccionadas a la atención y educación de los más pequeños. En estas culturas se denotaba preocupación por la infancia, hecho que se reflejaba en distintas manifestaciones, en la cultura mapuche se celebraban ritos previo al nacimiento para fortalecer al niño en período de gestación. El pueblo yámana, consideraba la figura de las madrinas quienes ayudaban a estimular al bebé con masajes y ejercitación motora durante la etapa de crianza, también en este pueblo construían espacios llamados chozas, donde niños y adultos se reunían para compartir actividades como recolección de leña, entre otras. Los kawéshkar otorgaban nombres a cada miembro de su comunidad después de encontrar alguna característica propia del niño o niña que nacía (Londoño, 2017).

La práctica de la educación parvularia en Chile, surge a fines del siglo XIX, por medio del movimiento pedagógico crítico de la educación formal llamado “La escuela nueva”, la que llega al país a través de libros, y viajes realizados por delegados del gobierno. Y en el año 1864 se pone en funcionamiento la primera escuela de párvulos en Santiago, enfocada a atender a niños y niñas de sectores marginados, en el ámbito privado se comienzan a instalar también los primeros kindergartens (Londoño, 2017).

Dados los aportes del intelectual Valentín Letelier, el país comenzó a considerar el modelo educativo alemán como el más adecuado, y el 16 de agosto de 1906 se crea el primer kindergarten público, anexado a la Escuela Normal N°1, lo que trae consigo la necesidad de especialización para las adultas que trabajaban en estos recintos, realizándose al siguiente año el primer curso de “Maestras de Jardín Infantil” dirigido

por Leopoldina Maluschka, quién diera todo su esfuerzo y dedicación a preparar el personal para introducir en Chile el kindergarten al estilo froebeliano (Superintendencia de Educación, 2017).

Es así como la educación para la población más pobre comenzó a ser valorada, como un factor de progreso y orden social, mas no como un mecanismo democratizador (idea que tardó en consolidarse), este hecho acentuó la brecha entre la educación impartida a personas de diferentes clases sociales o estrato económico. En ese entonces, el Estado de Chile no era concebido como un agente protagónico y garante, varias obras orientadas al beneficio y educación de la infancia fueron dirigidas por instituciones de carácter privado. Posteriormente, el Estado asume cada vez nuevas funciones y el proceso de modernización se hizo visible ampliamente en más sectores sociales (Rojas, 2010).

Alrededor del año 1910 se creía que los jardines infantiles ya se encontraban nacionalizados, ya que contaban con un programa educacional propio. Al concurrir el año 1925, por medio de trabajos de investigación Aida Larraguibel viaja a Argentina y conoce el método Montessori, a su regreso, intentó implementarlo en Chile, mas no tuvo mucho éxito en el ámbito de lo público, su acogida estuvo centrada en establecimientos particulares donde prospera y adquiere prestigio (Londoño, 2017).

De la mano de Amanda Labarca, en el año 1944, la Universidad de Chile crea la Escuela de Educadoras de Párvulos, con bases filosóficas, psicosociológicas y pedagógicas ofreciendo un nuevo concepto de educación parvularia, uno de una educación profesional, académica, de autoconocimiento y el conocimiento que conllevan los

procesos pedagógicos tanto internos (de sí mismas) como externos (de los párvulos). Al año 1970 la educación de párvulos en Chile ya contaba con características identitarias propias, iniciándose el proceso de universalización de los jardines infantiles, creándose la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) constituyéndose la infancia en ese proceso como una prioridad para la nación (Londoño, 2007).

Más actualmente, desde el año 1999 la Educación Parvularia ha sido reconocida por la Constitución Política de la República en Chile como el primer nivel oficial del sistema educativo, encargado de atender integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, cuyo propósito es “(...) favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes significativos en párvulos” (BCEP, 2018).

Así, sin perjuicio de los avances que como país se han realizado para velar por la educación de los niños y niñas durante sus primeros años, ampliando la cobertura y mejorando la calidad de la educación para los párvulos, se hace indispensable la creación de una nueva institucionalidad, que se caracteriza por la especialización de sus agentes educativos, que permitiera seguir avanzando en la visibilización e instalación de este nivel educativo. De este modo, en el año 2015 se promulga la Ley N° 20.385, en la cual se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia en el Ministerio de Educación, generando un hecho histórico, conformándose este nivel educativo como un órgano de colaboración directa con el MINEDUC en términos de promoción, desarrollo, organización general y coordinación de una educación parvularia de calidad para la

formación integral de los párvulos, desde su nacimiento, hasta su ingreso a la educación básica (MINEDUC, s. f.).

La ley anteriormente mencionada, también se encarga de la creación de la Intendencia de Educación Parvularia, entidad encargada de proponer los criterios técnicos para la supervisión (en manos de la Superintendencia de Educación) en relación a todos los establecimientos que impartan este nivel educacional, tanto públicos como privados. Retirando algunas de las facultades que, hasta entonces, correspondían a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, de este modo se merman los conflictos que subyacen a la multiplicidad de roles (provisión y fiscalización) concertados por un solo organismo.

Así también en el año 2015, por medio de la Ley N° 20.832, se crea la Autorización de Funcionamiento de Establecimientos de Educación Parvularia, certificación del MINEDUC que verifica el cumplimiento de ciertos requisitos mínimos que les permite el funcionamiento como tales. Desde esta perspectiva, y, asumiendo la obligación impuesta por medio de la Ley N° 20.529 en el año 2011, se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la educación parvularia, básica y media, documento en el que se inicia un proceso de estandarización de ciertos mínimos exigibles para todos aquellos jardines infantiles y salas cuna que reciben aportes estatales, relacionados con infraestructura, condiciones sanitarias, proyecto educativo institucional, reglamento interno y de convivencia, mobiliario, equipamiento, recursos educativos, coeficiente técnico e idoneidad docente, entre otros (MINEDUC, s.f.).

Como bien sabemos, las últimas décadas han estado marcadas por copiosos procesos de inmigración, es más la participación infantil en medio de estos procesos no ha sido estudiada en profundidad, no obstante, algunos estudios han identificado algunos rasgos de estas experiencias, entre ellas la forma en que han vivido los niños y las niñas, promoviendo el desarrollo de políticas públicas que, por un lado faciliten la integración y por otro, limiten la discriminación (Rojas, 2010).

Diversos estudios han indagado en las realidades de los niños y las niñas migrantes, evaluando las relaciones sociales que se gestan a nivel territorial y en la escuela, espacio con alto nivel de significación y relevancia en la integración de niños inmigrantes, el INCAMI y el Colectivo Sin Fronteras han realizado una labor de compromiso con las necesidades de los niños y niñas inmigrantes, ampliando la mirada y promoviendo el desarrollo de políticas públicas que aborden su situación. Esta niñez se ve afectada “(...) por la misma estigmatización que reciben sus padres, reproduciéndose el patrón de discriminación, en el que nuevamente son adultos quienes transmiten prejuicios y descalificaciones” (Rojas, 2010, p.757), algunas de estas situaciones de discriminación constatan que los principales prejuicios existentes entre los niños no hacen referencia a la nacionalidad, sino que a dos elementos más habituales para ellos, el color de la piel y las condiciones socioeconómicas de los niños y niñas (Rojas, 2010).

Considerando el Chile de hoy, las diversidades culturales que se gestan en este territorio a raíz tanto de la alta tasa de migración, pero también la pluriculturalidad proveniente de los pueblos originarios que habitan este paraje desde tiempos ancestrales, es preciso dar

cuenta de los cambios que ha experimentado la vida de las etnias autóctonas que existen en Chile. Debido a que los procesos de transculturación se producen desde la más temprana infancia, se ha investigado sobre cómo esto ha operado a lo largo de nuestra historia especialmente a través de la escuela y las pautas de crianza, interés intelectual se vincula con los esfuerzos por recuperar los patrones culturales tradicionales.

Estudios realizados han demostrado la coexistencia de variadas prácticas como de identidades cruzadas en la comunidad mapuche con distintos niveles de tensión e interconexión. Entre ellas el número de hijos por familia, rasgo muy valorado entre las comunidades mapuche, se ha acercado al promedio de la población chilena, además los hijos e hijas ya no contribuyen o participan de la conformación de alianzas locales a través del matrimonio, sin embargo hay costumbres que aún permanecen como la de favorecer la maternidad a una edad más temprana que el promedio nacional (Rojas, 2010). Un rasgo de raíz mapuche que ha prevalecido hasta el día de hoy en los sectores urbanos se refiere al cuidado de la “salud espiritual” del recién nacido, para esto los padres deben seguir algunas pautas que evitan el “ojeo”, o la acción de “espíritus malignos” que puedan acechar a la guagua, para evitar los males que podrían afectar a los niños y niñas, la cultura mapuche despliega una serie de cuidados específicos sobre las propiedades del bebé (Rojas, 2010).

Estas pautas tradicionales de crianza se han ido modificando con el tiempo a partir de la asimilación de la cultura chilena, principalmente producto de la vida en las ciudades, territorios donde los padres no gozan del tiempo suficiente para criarlos, delegando estas

funciones a terceros que no pertenecen a la cultura mapuche, también se ha producido con frecuencia las familias monoparentales, perdiendo importancia la figura paterna, muy importante para esta cultura (Rojas, 2010). En efecto, el desarrollo de dispositivos curriculares para los niveles ha aportado significativamente a la calidad en términos de generar orientaciones y sentidos compartidos sobre el aprendizaje y la enseñanza en este nivel educativo (Pardo y Adlerstein, 2016).

La vida urbana ha obstaculizado la sobrevivencia de las manifestaciones culturales tradicionales de la cultura mapuche, ya que la vida en la ciudad impone sus propios modelos conductuales, y la vida de los niños y niñas mapuche transcurre en gran medida dentro de la escuela o dentro de su hogar (Rojas, 2010).

Ante estas distintas y plurales manifestaciones culturales que interactúan y comparten hoy en día el territorio de nuestro país, culturas nativas originarias, pero también extranjeras que han provenido por medio de la migración hacia Chile, es necesario generar una respuesta inclusiva. Para atender a esta diversidad pluricultural de infancias que habitan el páramo nacional, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia plantean entre sus orientaciones valóricas, la inclusión (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

Dentro de este documento se considera la educación inclusiva como un proceso que comporta la transformación de los distintos centros de aprendizaje, como jardines infantiles, escuelas, para atender a todos los niños y las niñas “(...) con principal énfasis

en aquellos que requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p.22), y así brindar oportunidades de aprendizaje para todos los niños, jóvenes y adultos.

En este sentido, el ejercicio inclusivo de la educación parvularia tiene como propósito acabar con cualquier forma de arbitrariedad, como prácticas discriminatorias, exclusión social, consecuencia de actitudes negativas y falta de atención a la diversidad. Para llevar esto a cabo, es necesario examinar detalladamente el currículum, la índole de la enseñanza y la calidad de esta, etc., contemplando para ello establecimientos educacionales seguros, saludables y respetuosos de las diferencias (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Ante esto podemos destacar que a inicios del 2018 se han aprobado nuevas Bases Curriculares y un Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia. Cabe destacar que este último existía solo para los educadores de párvulos de escuelas (desde el año 2003) segregando a los educadores de párvulos de jardines infantiles y salas cuna de la red de oferta pública (MINEDUC, 2017)

Se espera que a través de los años la educación Parvularia pueda lograr nuevos avances entorno a la realidad de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas y que estos estudios permitan mejorar de manera continua y permanente la inclusión ante la diversidad cultural.

3.6. Educación Intercultural en la formación profesional docente

Las problemáticas que se desarrollan a partir de las dinámicas de cambio cultural que devienen de la globalización actual en las sociedades latinoamericanas requieren nuevas maneras de afrontar la formación inicial docente, que deben estar basadas en la investigación sobre lo multi e intercultural de la sociedad actual y, en los procesos de socialización y educación en un contexto de inmigraciones en expansión.

Desde una perspectiva cualitativa hacia esta temática, se imbrican representaciones socioculturales, prejuicios xenófobos y racistas que forman parte del sentido común de la cultura de la sociedad moderna, y como tales, subyacen a la formación de educadores que no asume ni explicita dichos aspectos. En primera instancia se concibe la representación como un resultado no intencionado en el aprendizaje que genera una construcción cognitiva, emotiva, volitiva y simbólica, que se constituye por elementos objetivos y subjetivos como imágenes, ideas y creencias propias del sentido común,

cargadas de sentimientos y emociones, factores condicionantes de los significados (por ejemplo estereotipos y prejuicios presentes en la sociedad actual) (Aranda, 2011).

Así, las comprensiones y referencias que los sujetos efectúan en relación a los objetos sociales, que son explicados, clasificados, jerarquizados y evaluados, es lo que conocemos como representaciones sociales. A fin de generarlas, los sujetos realizan una “equivalencia” con referencia a un objeto que es representado cuando está mediado por una figura significada y re-significada, y es en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente (Aranda, 2011).

Concebidas de este modo, las representaciones sociales son filosofías simples que surgen en el pensamiento social y que han cobrado autonomía. En esta perspectiva, las personas al nacer y socializar dentro de un entorno social simbólico co-construyen y suponen de manera semejante como lo hacen con su entorno natural y físico estas representaciones. En este orden de ideas, el lenguaje, las instituciones y las tradiciones conforman el escenario en que se vive, por tanto ese entorno social simbólico existe para los seres humanos que conviven en ese contexto como parte de su realidad y como algo que se cuestiona bajo circunstancias extraordinarias que pueden ser inducidas desde la reflexión crítica y la educación (Aranda, 2011).

Desde un punto de vista epistemológico educativo concorde, los sujetos serán entendidos como agentes transformadores a partir de una conciencia desarrollada, una vez que su pensamiento es comprometido en forma crítica y ya no reproducen su entorno social simbólico. Ante esta premisa, el objetivo de la educación se manifiesta

como “Aprender a vivir con nosotros mismos y ayudar a otros a lo mismo” (Aranda, 2011, p. 304), formando sujetos para la interculturalidad y las competencias que esta requiere.

Las políticas actuales del MINEDUC son restrictivas y ambiguas a la hora de promover un currículum intercultural en la formación inicial docente (FID). Constituyéndose como restricción principal la visión de la multiculturalidad en la acción docente, la que implica considerar una visión de diversidad cultural desde un modelo hegemónico que acoge, asimila y/o subsume a otras culturas de menor influencia. Es por esto que el desafío que se asume frente a la carencia de una política docente que promueva el avance hacia la interculturalidad, es el planteamiento de reemplazar el modelo multicultural por una formación docente basada en una política intercultural con el desarrollo de herramientas concretas en temas ligados a la diversidad cultural (Aranda, 2011).

La interculturalidad se encuentra adscrita al paradigma curricular denominado Modelo Pedagógico Post-crítico, en el cual se consideran ideales de respeto por la diversidad cultural, dada la naturaleza compleja de la diversidad cultural en la sociedad actual, sólo es posible, bajo el alero de este paradigma, resignificar y reconstruir las categorías con que hoy se comprende la interculturalidad, proponiendo desde esta mirada un currículum interdisciplinario dada la complejidad de la problemática requiere el aporte desde múltiples disciplinas sociales como antropología, psicología social, filosofía, sociología, etc. Se busca promover una educación que potencie la interculturalidad, estrategias de trabajo capaces de considerar la diversidad cultural, en el cual los conceptos de

cooperación y diálogo constituyen la base para avanzar hacia la mejora en las interacciones humanas y sus complejidades (Aranda, 2011).

Dentro de los planes y programas de estudio (currículum oficial) el acercamiento más próximo a la educación intercultural se relaciona con la promoción de los objetivos fundamentales transversales, cuyo logro se enraíza en el trabajo formativo del conjunto del currículum. Esta relación está fundamentada en el carácter de las temáticas abordadas por la transversalidad como el género, la moral, la educación para la paz, etc., De acuerdo a lo anterior la Educación para la paz: tiene como objetivo principal “(...) construir una paz positiva ligada a la justicia y la igualdad, fomentando el diálogo como fuente de resolución de conflictos y la valoración y respeto por la diversidad cultural” (Aranda, 2011, p.308).

Por otra parte la UNESCO presenta la definición educación para la paz como; un conjunto de “valores, actitudes y conductas”, que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan que la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de prevenir sus causas; que solucionan sus problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no solo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades. (Citado en García, L y Arroyo, M. 2014, p.136).

Algunos consideran a la Educación intercultural: cuyo enfoque educativo se dirige a todos los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad, orientada al cambio de la escuela y del currículum convencional a modo de lograr igualdad de oportunidades educativas para todos y todas las estudiantes (Aranda, 2011). En relación a lo anterior esta educación está basada en el respeto a las otras culturas, “apoyada en la dimensión antropológica de la diferencia” (Díez Gutiérrez, 2012, p.78)

Frente a tópicos de esta envergadura, el MINEDUC se plantea desafíos como: el desarrollo integral de los pueblos indígenas, en cuanto a sostenibilidad y sustentabilidad, así como de educación, identidad y cultura; la construcción de un enfoque multicultural, en cuanto a la aceptación e inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad chilena; generar relaciones entre pueblos, comunidades y personas desde la no discriminación y el rechazo a toda forma de racismo; y por último; establecer la mirada desde una perspectiva histórica, a modo de establecer un Pacto Social por la Multiculturalidad al que concurran todos los actores, en un compromiso a largo plazo (Aranda, 2011).

La función esencial de la socialización y la educación es la configuración de disposiciones psíquicas, ideológicas y de acción social acorde con el programa cultural de cada sociedad, que deberá ser aprendido por niños y jóvenes a través de diversos medios (educación formal y familiar, grupos de pares, relaciones informales, medios de comunicación, etc.), en este orden de ideas, la educación intercultural busca generar el enriquecimiento mutuo entre grupos humanos diversos, además del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en la escuela, instalando en la población escolar

competencias que les permitan interactuar en forma horizontal con personas pertenecientes a grupos humanos diversos (étnicos, culturales y sociales).

A fin de lograrlo, educación intercultural cuenta con dos aristas esenciales, una refiere a la construcción del currículum escolar (proyectos educativos institucionales y proyectos institucionales curriculares) destacándose “(...) la generación de un currículum crítico y el reconocimiento de tiempo y espacio para las minorías (étnicas, culturales, sociales)” (Aranda, 2011, p.309). Otro parámetro se relaciona con los docentes y el quehacer pedagógico intercultural al interior del aula, relevando la necesidad de una formación de los estudiantes de pedagogía en educación intercultural y de disposiciones legales que amparen y defiendan a las minorías, además de un modelo pedagógico sustentado en la interculturalidad como eje constitutivo de las nuevas relaciones sociales derivadas de la globalización y la masificación de los medios comunicacionales experimentadas por la sociedad chilena.

Se destacan dos ejes críticos que experimenta la educación intercultural hoy en día, el primero dice relación con el carácter axiológico de esta, “(...) pues tiene un valor inherente y comparado el estudio de diferentes culturas en que se genera la oscilación de un péndulo entre el etnocentrismo y el relativismo cultural” (Aranda, 2011, p.309), no contribuyendo, ninguno de los dos extremos a un adecuado tratamiento de la educación intercultural. En otro orden de ideas, la autenticidad de la educación intercultural conforma el segundo nudo crítico, y refiere a la tensión respecto de los capitales sociales y culturales de origen versus los de acogida, que genera educar a un niño en diversas

formas de vida cultural, por ejemplo la lengua puede constituirse como un primer obstáculo

Se espera que a través de las nuevas formas de enseñar se pueda formar a todo el profesorado sin excepción, permitir que mantengan una postura positiva respecto a la Educación Intercultural, con sus diferencias personales y en convivencia. Ante esto se recuerda la pasividad de la mayoría de los profesores ante esta cuestión y recoge los resultados de algunas investigaciones concluyendo que, a pesar de que los profesores menores de 40 años y con mayor número de alumnos extranjeros y de minorías en su clase, son los que mantienen una actitud positiva, sin embargo el 50% de los encuestados, es decir sus estudiantes presentaban una actitud negativa o indiferente en relación al tema (por ejemplo: “la promoción y defensa de las minorías étnicas), incluso llegando a encontrar en los futuros maestros actitudes racistas o etnocentristas (Bravo, A, 1998) (Citado en García, L y Arroyo, M. 2014, p.136).

Ante estas tensiones en expansión, la escuela debe atender los requerimientos de grupos minoritarios y mitigar o eliminar connotaciones de violencia física y simbólica, subyaciendo ante esta problemática aspectos pedagógicos, políticos, económicos y culturales que propendan hacia la convivencia democrática en una sociedad que visualice y valore la interculturalidad como forma de vida. La educación se perfila como el pilar fundamental para el desarrollo de esta práctica democrática, puesto que el proceso educativo se ha caracterizado históricamente por una “(...) tendencia

homogeneizadora y funcional al sistema político y económico sustentado en una estructura de diferenciación y desigualdad social” (Díaz, 2004, en Aranda, 2011, p.310).

Han surgido tres corrientes o perspectivas en que se han clasificado propuestas de los sistemas educativos para enfrentar la diversidad cultural: en la perspectiva tecnicista se destaca la importancia de brindar igualdad de oportunidades y del desarrollo de medidas compensatorias para solventar los problemas de bajo rendimiento académico recurriendo a expertos o especialistas; la respuesta moral propone pedagogías que apunten al conocimiento personal de cada estudiante, para mitigar conductas discriminatorias y racistas; la solución socio-política está centrada en destacar la necesidad de justicia en una sociedad plural, demostrando diferentes perspectivas e interpretaciones de los contenidos curriculares, alzando una crítica hacia los conocimientos tradicionales legitimados, argumentando que tal conocimiento ha sido utilizado por los grupos de poder con fines de oprimir y marginar a los grupos étnicos (Torres, 1996, en Aranda, 2011, p.310).

Ante este planteamiento, es imprescindible plantear la educación intercultural desde un enfoque socio-político, donde se permita construir la historia a favor de las clases políticas, sociales, étnicas y culturales más desfavorecidas y oprimidas, planteando currículums destinados a facilitar y promover una reconstrucción social y emancipación cultural cimentada en la valoración positiva de las culturas minoritarias, promoviendo el acercamiento, diálogo y respeto mutuo entre personas (Aranda, 2011).

Al hablar de educación intercultural, se refiere a la importancia de las relaciones, “(...) el reconocimiento de mi responsabilidad hacia el que me demanda una respuesta de acogida, entonces dicha educación se traduce necesariamente en una educación moral” (Minguez, 2007, en Aranda, 2011, p. 310), al hablar de educación lo que realmente importa es la acogida y esta debe estar basada en una acción ética en que la clave es la hospitalidad, lo que implica que “(...) el educador debe ser siempre responsable del otro inmigrado” (Aranda, 2011, p.311). La responsabilidad, el diálogo y el cuidado hacia aquel que lo solicita, es un valor primordial en la educación intercultural, sin incurrir en prácticas paternalistas, puesto que el emigrado debe intentar adaptarse a las nuevas condiciones del contexto de acogida, y si esto no es evidenciado, es labor del docente evidenciarlo.

En la actualidad existe la concepción errónea de que la escuela intercultural debe construirse desde contextos con diversidad cultural explícita, no obstante los otros diferentes provienen de contextos externos como internos, producto de contradicciones socioculturales de nuestras propias sociedades, como es el caso de las subculturas que imponen nuevos desafíos para educar desde la diversidad, el respeto y la solidaridad. En este sentido, la escuela intercultural y su organización deben partir desde un espíritu innovador y crítico del actual modelo de educación cerrado y homogeneizante, iniciando por la transformación, la democratización de los espacios de discusión y toma de decisiones, contemplando todos los aspectos referidos a los Derechos Humanos (Aranda, 2011).

Lo más importante y que sustenta dotando de consistencia, permanencia y proyección a este proceso democrático llamado educación, son las prácticas pedagógicas innovadoras, ya que el principal impulsor de cambios educativos es el profesorado consciente de sus contextos, limitaciones y posibilidades por medio de prácticas reflexivas y emancipadoras. En cuanto a la didáctica de la educación intercultural es indispensable que los docentes y los estudiantes de pedagogía trabajen por la erradicación de estereotipos y prejuicios propios de la sociedad que se han instalado en la mente de los educandos, para lo cual es imperativo que el profesorado amplíe y modifique sus visiones de mundo, identificando y erradicando sus conductas permeadas por influencias racistas y xenófobas (Aranda, 2011).

Así mismo, Sabariego (2002) considera que el cambio de actitud por parte del maestro es lo más importante, y que esto no se logra con la simple escucha de un postulante, con la lectura de textos o con la memorización de sucesos, lo que no resta para que sea un buen método de adquirir conocimientos cognitivos, pero no altera sus dominios de sensibilidad hacia, la diversidad y el pluralismo. Por otra parte se considera que la única manera de crear conciencia sobre la realidad cultural de los niños y niñas que asisten a la educación formal, es a través de la experiencia ante esta. Para Jordan (1994) esta forma de atender las diferencias culturales en el aula, por una parte, expresa el deseo de los maestros de no ser considerados discriminadores, lo que ha denominado la ilusión del trato igualitario, pero también deja ver la falta de recursos de los docentes para adaptarse a la multiculturalidad de los estudiantes. Quizás la forma más adecuada de cambiar las actitudes discriminatorias de los profesores hacia los estudiantes de otras culturas sea

modificar sus actitudes durante el proceso de formación inicial (citado en Sánchez, Navas y Holgado. 2013. P.241).

A raíz de lo expuesto, se considera urgente que estos temas formen parte de un currículum formal dentro de la formación inicial docente, ofrecer alternativas interculturales dentro de la formación de profesionales de la educación es la tangente que permitirá la superación de sesgos de exclusión y de este modo contribuir a la conformación de una ciudadanía plural. En esta nueva mirada del proceso formativo de los estudiantes de pedagogía, se espera que se concienticen sobre sus experiencias de vida y su relación directa con los agentes de socialización escolar y de las teorías interculturales que subyacen a las prácticas educativas (Aranda, 2011).

Ante esto se hace necesario consensuar un modelo de formación en la educación en general, que este en permanente renovación y atienda las necesidades del mismo comprendiendo la singularidad de cada una de las niñas y niños. En base a esto, se hace necesario un modelo que apunte a las necesidades que han presentado los docentes, tomando en cuenta los desafíos que tiene la educación parvularia en el Chile actual. Este modelo ayudaría a dar una respuesta flexible a las exigencias del actual sistema educativo caracterizado por esa interculturalidad, existiendo diversos modelos, para preparar a los profesores en activo, e incluir en los planes de estudio de formación inicial, las asignaturas pertinentes relacionadas con esta área (García, L y Arroyo, M. 2014, p.141).

3.7.Diversidad Cultural: desafíos para la Educación Parvularia en Chile

Chile es un país multicultural y plurilingüe en el cual habitan e interactúa una diversidad de culturas imponiendo un desafío para los establecimientos educacionales dados que ellos deben ofrecer espacios que aseguren el respeto a la diversidad cultural

Al hablar de diversidad cultural, se hace preciso antes que nada definir qué se entiende por el concepto de cultura, en la antigüedad clásica, este concepto referenciaba al cultivo de la tierra, con el paso de los años este término se ha ido reinterpretado y modificado, refiriéndose al cultivo de diversas facultades del ser humano, facultades de carácter superior, de este modo un “hombre cultivado” es concebido como un hombre “civilizado”. La mirada moderna de este concepto surge a fines del siglo XIX interpretando la cultura como “(...) el resultado del transcurso histórico de la sociedad que incluía conocimientos, creencias y manifestaciones artísticas” (Bernabé, 2012, p.68).

Con la llegada del siglo XX, evolucionan las acepciones a este concepto y surge una mirada que la comprende cómo “(...) una trama que ayudaba a interpretar la realidad y a

orientar las acciones vitales (Geertz, 1990, en Bernabé, 2012, p.68). En esta misma línea Tylor (1929) aporta que la cultura es un todo complejo de conocimiento, creencias, arte, derecho, moral, costumbres, hábitos y capacidades adquiridas por el ser humano como un miembro social (Citado en Bernabé, 2012).

Ya en el siglo XXI, la cultura es concebida como aquello que “(...) garantiza la integración de las diferentes esferas de la vida económica, social y religiosa del hombre” (García, 2004, en Bernabé, 2012, p.69), entendida de este modo, la cultura determina el grupo social de pertenencia y la forma de interpretar la realidad, por ende, existe una identidad social o cultural que engloba el patrimonio individual y colectivo de un grupo concreto.

En síntesis la cultura es definida como “(...) un conjunto de elementos simbólicos, económicos, materiales, que marcan las actuaciones sociales y familiares del individuo” (Bernabé, 2012, p.69), esta se ve permeada por el desarrollo histórico y por la educación recibida a lo largo de la vida, a través de esta (la educación) el ser humano puede auto-concebirse como un ser en constante cambio y construcción. De acuerdo con lo anterior la Unesco define la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (Unesco, 2001).

Al afirmar que existe una identidad social o cultural que engloba el patrimonio individual y colectivo de un grupo concreto, también se considera que debe existir un vasto valle de diversidad cultural que:

“(…) se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que caracterizan a la humanidad. Fuente de intercambios y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”
(UNESCO, s/f.).

Ante este escenario de diversidad cultural se identifican tres modelos de intervención, por medio de los cuales se establecen parámetros interpretativos según el contexto al cual se relacione. El primer modelo que se plantea es el **integracionista o monocultural**: en el cual la minoría cultural que existe y habita en una sociedad determinada debe asimilar las costumbres, aprender y practicar la lengua que habla la mayoría de las personas del país o territorio de acogida. Por otro lado, se encuentra el modelo **multicultural** en el cual se reconoce la identidad cultural de los grupos minoritarios y se tolera la expresión de sus costumbres. El tercer modelo, **intercultural**, permite y promueve establecer relaciones de intercambio y enriquecimiento mutuo entre las diferentes y variadas comunidades culturales (Jordán, 1992, en Buscá, 2001). Es este

último modelo aquel que debiese ser practicado, ya que este concibe la diversidad cultural como un espacio lleno de aprendizajes, enriquecimiento personal y social.

IV. Marco Metodológico

4.1. Tipo de investigación

El presente estudio corresponde a un tipo de investigación cualitativa, bajo un diseño comprensivo e interpretativo en donde se busca comprender los significados que le otorgan un grupo específico de Educadoras de Párvulos a la interculturalidad en un contexto de enseñanza aprendizaje con niños y niñas de una Sala Cuna y Jardín Infantil con proyecto educativo con sello intercultural, este tema es siendo considerado como una área importante para la infancia actual en Chile y en conjunto es un desafío para la formación y el desarrollo laboral de todas las Educadoras y Educadores de Párvulos.

Esta investigación cualitativa entiende un carácter reflexivo, puesto que se centra en comprender un fenómeno social desde la mirada de los participantes en relación con su contexto (Hernández, Fernández, Baptista 2014). En este tipo de estudio se concibe que:

“La tarea del investigador (...) estriba en captar la esencia (de los procesos) para interpretar y captar el sentido atribuido a los diferentes símbolos” (Olebuenága, 2012, p.15). Es decir, el enfoque cualitativo concede un lugar fundamental al investigador, quien a partir de sus observaciones y percepciones, realiza una interpretación de los acontecimientos (Monje, 2011).

4.2 Diseño de la Investigación:

La presente investigación se desarrolla a partir de un diseño fenomenológico, de tipo comprensiva e interpretativa puesto que se pretende entender un fenómeno social específico desde la propia perspectiva de los protagonistas. Para dicho propósito las investigadoras realizaron observaciones directas de algunas acciones que realizaban las educadoras y todas las agentes educativas, como el equipo técnico y la Educadora de lengua y Cultura indígena y además efectuaron una entrevista en profundidad de carácter grupal dirigida a las educadoras del establecimiento.

Este diseño se relaciona con la hermenéutica reflexiva de Ricoeur un camino para poder comprender los sentidos de las Educadoras investigadas. Una reflexión de carácter hermenéutico De acuerdo con Creswell, (1998); Alvarez-Gayou, (2003); y Mertens, (2005.) Este concepto pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida de manera colectiva,

basándose en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados. (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Para el desarrollo de esta investigación se analizaron los datos en función de categorías teóricas preestablecidas en la elaboración de la entrevista que corresponden a: Interculturalidad en la vida, Interculturalidad en la formación e Interculturalidad en el trabajo; a partir de estas tres categorías se determinaron tres ejes semánticos que ordenan de manera cronológica las experiencias, siendo: los recuerdos, la actualidad y sus proyecciones.

Para el desarrollo de este estudio se realizaron dos niveles de análisis, en donde el primero se caracterizó por organizar los datos a partir de la recogida de información, mientras que el segundo nivel de análisis se centra en la triangulación de la entrevista grupal, lo observado en las experiencias con sello intercultural y la información recogida de los documentos institucionales.

4.3.Contexto de la investigación:

Esta investigación se llevó a cabo en el Jardín infantil y Sala Cuna Iluña Poreko Tañi Mapu, ubicado en Arturo Gonzalvez #4227, en la comuna de Macul, es un centro educativo con un proyecto educativo con enfoque intercultural. Este establecimiento depende de la Corporación Municipal de desarrollo Social de Macul y el quehacer pedagógico depende de las orientaciones emanadas de JUNJI y su referente curricular,

así como también de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia emanadas por el Ministerio de Educación el año 2018.

El nombre del centro educativo Iluña Poreko Tañi Mapu, significa “La semilla que fecunda la tierra”, en él se consideraron los tres pueblos originarios pues ILUÑA es aymará, POREKO es Rapa Nui y TAÑI MAPU, es mapudungun.

Esta institución atiende a los siguientes niveles con una capacidad total de 104 párvulos: Sala cuna menor, sala cuna mayor, medio menor y medio mayor. Su equipo pedagógico está compuesto por una educadora por cada nivel y tres técnicos de las cuales una realiza la extensión horaria. El trabajo intercultural lo realiza la Educadora de lenguas Indígenas del establecimiento la “Papay Luisa”.

El Jardín Infantil Iluña Poreko Tañi Mapu es un edificio que cuenta una planta, solo primer piso. Este tiene dentro de sus inmediaciones; una oficina, sala de amamantamiento, cuatro salas hexagonales que representan una rusa y las que corresponden a los 4 niveles de atención (sala cuna menor, sala cuna mayor, medio menor y medio mayor), cada una de estas tiene sala de servicios higiénicos en su interior, además cuenta con dos baños para personal, una bodega, una cocina con bodega, un sedile y una sala multiuso.

El establecimiento cuenta con diversos patios recreativos, entre ellos; El patio central está rodeado de un pasillo circular y techado que conecta todas las dependencias y en el centro tiene la Ruca principal en donde realizan ceremonias significativas. Los patios delanteros son dos, uno tiene juegos y una casa de madera, el otro tiene plantas y huertos

y en el sector derecho el gallinero. Además cada sala cuenta con su patio trasero los cuales están situados en los laterales del centro.

Visión:

“El jardín infantil y sala cuna Iluña Poreko Tañi Mapu aspira a ser reconocido como un espacio inclusivo y de respeto a la diversidad, pueblos originarios, diferentes nacionalidades y situaciones de discapacidad, formando futuros ciudadanos con conocimiento de la cosmovisión de los pueblos originarios y respetuosos de las diferencias”

Misión:

“El jardín infantil y sala cuna Iluña Poreko Tañi Mapu tiene como misión entregar educación integral, inclusiva y de calidad a todos los niños y niñas entre los 3 meses a 3 años 11 meses, de diferentes sectores de la sociedad, con un enfoque intercultural, a través de experiencias significativas, que propicien el protagonismo a niños y niñas, además dando énfasis al dialogo entre culturas.”

Sus definiciones y sentidos institucionales comprenden los derechos de los niños y niñas, los principios pedagógicos del referente curricular JUNJI, los principios pedagógicos de las Bases Curriculares de la Educación parvularia y los principios interculturales, llamados en el PEI, como saberes ancestrales siendo la Incompletabilidad, la reciprocidad y la dualidad los conceptos claves del sello.

4.4. Características de la población y la Muestra

Para fines de esta investigación la población seleccionada corresponde a un centro educativo ubicado en la comuna de Macul, desde donde se selecciona una Muestra intencionada Teórica que se utiliza para generar teorías en donde el analista colecciona y analiza sus datos y decide que datos coleccionar en adelante y donde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando, permite encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que la va perfeccionando. (Ruiz, 2012) (Citado en anexo 3)

Los sujetos a entrevistar fueron tres Educadoras con niveles a cargo, en un inicio eran las cuatro educadoras del centro, sin embargo el día de la entrevista una de ella enfermo. Las educadoras de párvulos entrevistadas se desenvuelven en los niveles de sala cuna mayor, nivel medio menor, nivel medio mayor. Es decir que han participado de la mayoría de los niveles excepto la de sala cuna menor.

Todas las participantes son de género femenino, su rango etario es de 27 a 32 años. Un punto en común es que llevan a lo más ocho años y a lo menos tres de experiencia laboral. La primera entro al mundo laboral el año 2012 mientras que las siguientes en los años 2015 y 2017.

4.5. Instrumentos de recopilación de información

Para el desarrollo de la presente investigación, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: 1) la entrevista semiestructurada de carácter grupal, 2) la observación directa para el desarrollo de notas de campo. El autor Ruiz Olebuenága (2012) menciona que los métodos cualitativos son aquellos que se enfatizan en conocer la realidad desde una perspectiva de insider (el que está dentro), de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático. (P.17). Los instrumentos mencionados anteriormente se consideraron puesto que, aportan la información necesaria con el fin de responder los objetivos planteados en este estudio.

En primer lugar las entrevistas semiestructurada son de carácter comprensivo y tienen el objetivo de romper con esta jerarquía entre los y las participantes: debido a que el tono de la conversación es mucho más cercano entre los individuos, las preguntas que se realizan van teniendo respuestas únicas y con diversas miradas y puntos de vista. Este estilo conversacional toma realmente cuerpo, como si el marco de la entrevista se olvidara, apareciendo como una charla en torno a un tema. Tales momentos indican que se llegó a un buen nivel de profundidad y actúan como papel positivo de respiración, para el encuestador y también el encuestado. (Kaufmann, 1996, pp.47).

En la etapa de elaboración de esta, se elaboró una pauta de temas y ejes centrales que conforman en la entrevista semiestructurada, estas pauta y ejes permiten al investigador delimitar ciertos temas a abordar, presentando un guía de preguntas e incorporando

preguntas nuevas que surjan y permitan precisar la recogida de información en torno a la temática estudiada.

En segundo lugar, se utiliza este registro para describir las observaciones realizadas en el centro educativo con el fin de identificar sus acciones, comportamientos y acontecimientos que sean relevantes en la investigación; para el registro de ello, se utilizaron las notas de campo, permitiendo un registro sistemático, completo e imparcial de la realidad observada (Monje, 2010). Esto nos permitirá identificar sus relatos desde su propia acción, para Ricoeur (2001);

“Comprender lo humano es comprender una acción percibida desde dentro desde el punto de vista de la intención que la anima, en aquello que la hace propiamente humana” (Citado por Ríos, 2013).

Para comprender esto es necesario entender el lenguaje ya que este tiene la propiedad de configurar la historia, el relato favorece la configuración de las experiencias de la vida de los sujetos que narran puesto que como afirma el filósofo “entre el vivir y el relatar se abre un espacio, por ínfimo que sea” lo que el narrador relata son experiencias ya vividas “la vida es vivida y la historia es relatada” (Ricoeur, 2001, pp. 18-19) bajo este parámetro tenemos en la historia como relato y el desarrollo de la vida como acción.

Primera etapa: Pauta de preguntas

Ejes/Categorías	Eje 1 Recuerdos	Eje 2 Actualidad	Eje 3 Proyecciones
------------------------	----------------------------	-----------------------------	-------------------------------

<p>1. Interculturalidad en la vida</p>	<p>-¿Qué recuerdos tienes sobre el jardín infantil de tu infancia? ¿Recuerdas haber compartido espacios educativos con personas de otras etnias o nacionalidades?, -¿Cómo se relacionaban? -¿Durante tu educación secundaria como fue tu actuar ante las diferencias que notabas con personas de otras etnias o nacionalidades? -¿Qué estrategias utilizaban los y las docentes para crear un ambiente educativo más grato?</p>	<p>-¿Qué piensas sobre los ambientes educativos integrados? En general, ¿en el país se vive un ambiente donde las diferentes culturas pueden manifestarse? -¿Qué piensas del sistema educativo en cuanto a la expresión de las culturas que lo componen?</p>	<p>-¿Qué expectativas tienes sobre la convivencia entre las personas de las diferentes culturas en nuestro país? -¿Qué crees que pasará en el sistema educativo de aquí a 10 años más en referencia a la diversidad cultural?</p>
<p>2. Interculturalidad en la formación</p>	<p>-¿Cuál o cuáles fueron tus motivaciones para estudiar Educación Parvularia? ¿Recuerdas alguna experiencia o a algún profesor que en tu casa de estudio te haya acercado a la educación intercultural?, ¿Qué te enseñó o que significó para ti? -¿Realizaste prácticas en jardines interculturales? -¿Cómo fue tu primera experiencia o acercamiento a esta experiencia? -¿Consideras que te entregaron elementos y estrategias para trabajar con la diversidad</p>	<p>-¿Qué elementos de tu formación profesional te han servido para trabajar en una diversidad cultural? -¿Qué podrías decirme de tu experiencia en el trabajo en un jardín Intercultural? -¿Cuáles consideras que son tus fortalezas para trabajar en un ambiente intercultural? -¿Cuáles son tus debilidades como profesional de la educación para trabajar en ambientes de diversidad cultural?</p>	<p>-¿En qué aspectos consideras que necesitas capacitación y estrategias para el trabajo en un aula intercultural? -¿Cómo proyectas tu desempeño profesional de aquí a cinco años? -¿Cuáles son tus expectativas actuales sobre la educación en contextos de diversidad cultural?</p>

	cultural? ¿Cuáles?		
3. interculturalidad en el trabajo	<p>¿Cómo y por qué entraste a trabajar en este jardín infantil?</p> <p>¿Cuál fue tu primer desafío?</p> <p>-¿Durante tu trabajo en esta área realizaste alguna capacitación para integrarte a un centro con proyecto educativo intercultural?</p> <p>-¿Has trabajado en otros jardines? ¿Cuáles?</p> <p>-¿Has vivido experiencias significativas en desarrollo de tu trabajo pedagógico en el jardín?</p>	<p>- ¿Qué significa para ti trabajar en un jardín con sello intercultural? (Mapuche) ¿Qué desafíos implica trabajar en un contexto intercultural?</p> <p>-¿Cuáles son tus potencialidades personales y académicas que se requieren para trabajar en un jardín con diversidad cultural?</p> <p>-¿Qué dificultades personales y académicas se te han presentado para llevar a cabo tu labor en este espacio educativo?</p> <p>-¿Cuáles son las formas o estilos de trabajo que desarrollan en el jardín?</p>	<p>-¿Cuáles desafíos consideras que son importantes de trabajar según el nivel educativo en el que te encuentras?</p> <p>-Si pudieras regalarle algo a está jardín para potenciar más su proyecto educativo ¿Qué le regalarías?</p>

Segunda etapa: Construcción de pauta temática.

Ejes/Categorías	Eje 1 Recuerdos	Eje 2 Actualidad	Eje 3 Proyecciones
------------------------	----------------------------	-----------------------------	-------------------------------

1. Interculturalidad en la vida	-Experiencia en Educación Parvularia -Experiencia en Educación básica. -Experiencia en Educación media.	-Situación a nivel país. -Interacción de culturas	-Convivencia entre diversas culturas. -Sistema educativo chileno.
2. Interculturalidad en la formación	-Relevancia de la Educación Parvularia. -Experiencias significativas en su formación profesional. -Aprendizaje de estrategias para trabajar la diversidad cultural.	-Formación profesional. -Fortalezas y debilidades en ambientes de diversidad cultural.	-Rol de la educadora -Capacitación y estrategias metodológicas. -Proyecciones de su desempeño profesional. -Expectativas en contextos de diversidad cultural.
3. Interculturalidad en el trabajo	-Capacitación o formación en el área. -Experiencia en educación Parvularia. -Experiencia en un Jardín con sello intercultural.	-Significados en un jardín intercultural. -Rol de la educadora de párvulos. -Estrategias en contextos de diversidad cultural.	-Desafíos y proyecciones en educación intercultural.

4.6. Validación de los instrumentos

La validación de los instrumentos es una acción necesaria para verificar la fiabilidad de la investigación, esto se realiza a través del juicio de expertos la cual se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar, 2008, p.29).

Los instrumentos utilizados en esta investigación la validación fue realizada por una docente Doctora en Educación de la Universidad Central de Chile. En la validación de los instrumentos realizó sus aportes y sugerencias en la pauta de categorías de la entrevista comprensiva grupal dirigida a las Educadoras de párvulos del centro educativo, en cuanto a la coherencia, formulación y tipo de preguntas a realizar, junto con su orden, cabe mencionar que cada una de estas sugerencias se consideraron para realizar las modificaciones pertinentes. (Anexo nº6).

4.7. Plan de análisis:

La credibilidad de la investigación está dada por la Triangulación vía técnica. Es así que se usaron dos instrumentos siguiendo una misma pauta: 1) Entrevista en profundidad y 2) Observación Se realizó un “análisis semántico estructural de los textos recopilados siguiendo a Ríos (2013).

4.8. Criterios de Rigor y Ética

En un proceso investigativo es importante tener en cuenta la rigurosidad de los datos obtenidos, en base a este propósito se presentan los procedimientos centrales de la técnica de análisis de datos textuales y de los criterios que permiten asegurar el rigor y la

calidad científica de los datos obtenidos y con el objetivo de resguardar la ética de la metodología de esta investigación, es que se han seleccionado los siguientes criterios:

4.8.1. Transferibilidad

Se considera que si bien los resultados de las investigaciones cualitativas no son de carácter generalizable, algunos estudios comparten ciertos factores comparables a otros contextos, bajo este sentido el criterio de transferibilidad hace referencia a la posibilidad de usar los hallazgos en otros contextos. Es decir que a partir de este primer criterio la investigación puede aportar con mayor conocimiento respecto del tema estudiado y entregar ciertas orientaciones para las pautas o soluciones de la investigación en otros contextos. (Hernández et al, 2014).

4.8.2. Confirmabilidad

Este criterio está vinculado a la objetividad o neutralidad frente a posibles sesgos u opiniones de las investigadoras, para garantizar la veracidad de lo observado respecto al fenómeno y de quienes participan en el estudio. (Noreña, Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica, (2012).

4.8.3. Consentimiento ético informado

Este criterio de ética se refiere a la colaboración voluntaria de las participantes competentes para la investigación; en otras palabras, el consentimiento informado protege la libertad de las informantes de ser o no participes del proyecto de investigación, a su vez deben comprender sus responsabilidades y derechos dentro del estudio (Noreña et al. 2012).

4.8.4. Confidencialidad

Este último criterio hace referencia a la responsabilidad ética de las investigadoras, es decir, se protege la identidad de las participantes e informantes del estudio con el fin de resguardar efectos y consecuencias que puedan resultar de la investigación, a su vez se establecen compromisos en relación a la privacidad, confidencialidad y acciones observadas. Las investigadoras asumen la responsabilidad de hacer confidencial y de acceso restringido los audios con la información; una vez finalizada la investigación estos serán eliminados (Noreña et al., 2012).

V. Resultados de la investigación

5.1. Primer Nivel de Análisis de la Entrevista comprensiva grupal y las notas de campo.

A partir de la entrevista realizada y las notas de campo, se realizó un análisis semántico estructural en estos textos, de acuerdo a lo anterior;

.”El análisis semántico estructural es una técnica que permite ubicarse ante los textos de la entrevista, tomados como un discurso verbal compuesto por una serie de oraciones, frases y palabras que producto de la combinación entre sí crean una nueva realidad. Esta nueva realidad son los sentidos y significados que transmite el texto” (Ríos 2013, p. 65).

En primer lugar se buscaron las disyunciones que representan una relación de oposición entre dos conceptos que aparecen en el texto. La disyunción es una relación de oposición entre los conceptos que representa una estructura base del texto analizado.

En segundo lugar se buscaron los conceptos que se encadenaban a la disyunción formando “estructuras paralelas” que se forman ordenadas bajo un eje semántico común. (Ríos 2013. P. 71)

Los ejes semánticos que dieron origen a las estructuras semánticas son:

- Educación en la infancia
- Interculturalidad

- Educación Intercultural Bilingüe
- Actitud en el aula
- Modelos Educativos
- Formación profesional
- Experiencias Educativas
- Educación Intercultural
- Conocimientos en interculturalidad
- Situación Laboral.
- Trabajo de equipo en aula.

De este modo se han planteado algunos temas relevantes los cuales fueron organizados en un total de 12 esquemas. A continuación se presenta cada uno de los esquemas, con su respectiva descripción, selección de textos e interpretación de este.

Esquema 1: Educación en la infancia

Casa +	Jardín -
Crianza a la antigua	Crianza Tradicional
Madre	Educadoras
Mas recuerdos	Pocos recuerdos
Interculturalidad	No Interculturalidad

Descripción del esquema estructural N°1:

Desde el eje semántico “Educación en la infancia” se desprende la disyunción entre “Casa y Jardín”. Asociados al concepto “Casa” aparecen los conceptos “crianza a la antigua, madre, más recuerdos e interculturalidad” y asociados al concepto “Jardín” aparecen los conceptos “Crianza tradicional, Educadoras, pocos recuerdos y no interculturalidad”.

Ejemplo de textos analizados:

(2. E3:) Emm... fui a un Jardín, mmm... se me fue la palabra, pero fui a un jardín tradicional, tengo pocos recuerdos, como de disfraces y esas cosas, creo que comencé a ir a los tres años y ahí estuve los años correspondiente a jardín y luego pase a colegio y mi Jardín no tenía sello intercultural, yo soy Mapuche.

(3. E1:) Yo fui a un Jardín particular y también era tradicional y la verdad es que son re pocos los recuerdos que tengo de ese lugar.

(6. E2:) Yo no fui a Jardín, me crie en la casa, una crianza antigua con la mama en la casa, si después hice el kínder en un colegio municipal que quedaba cerca de donde vivía y recuerdos de la interculturalidad, siento que antes no se hablaba como concepto, pero si lo asocio a lo que se hoy en día, no recuerdo haber tenido compañeros extranjeros en kínder o que se hablara de compañeros que fueran de pueblos originarios, recuerdo que el mayor intento de interculturalidad era que en septiembre hacíamos muestras de bailes de las distintas culturas de chile, como por zonas.

Ejemplo de los textos analizados en las notas de campo:

No se encontró información en las notas de campo que mencione esta área.

Interpretación:

En este primer esquema sobre la Educación en la infancia se pueden interpretar, tal como se mencionó anteriormente la disyunción en este primer punto trata del acceso a la educación en su infancia.

La tensión entre la casa y el jardín que se evidencia en los textos analizados está marcada por una parte una visión de la casa desde un punto de vista inclusivo. Al no hablarse de interculturalidad, pareciera ser que ésta se daba naturalmente. Según los textos, la experiencia de la crianza en la casa tiene más recuerdos en la vida de las entrevistadas.

Los textos analizados develan que el jardín posee una crianza más tradicional, en donde las principales figuras de apego son Educadoras, debelando además que son pocos los recuerdos que marcaron su historia, siendo algunas experiencias grupales entre sus mismos pares las más significativas. No fue intercultural su experiencia.

Esquema 2: Interculturalidad

Ahora +	Antes -
Se habla	No se hablaba
Hay más conocimiento	Poco conocimiento
Hay extranjeros	No había extranjeros
Diferentes culturas	Una misma cultura
Diferente lenguaje	Un mismo lenguaje
No tenemos estrategias	(Teníamos estrategia)
Cuestionamiento	Sin cuestionamiento
Mejora	No mejora
Alfabetización	Analfabetos

Descripción del esquema estructural N°2:

Desde el eje semántico “Interculturalidad” se desprende la disyunción entre “Ahora y Ante”. Asociados al concepto “ahora” aparecen los conceptos “Se habla, hay más

conocimiento, hay extranjeros, diferentes culturas, diferente lenguaje, no tenemos estrategias, cuestionamiento, mejora y Alfabetizado” y asociados al concepto “Antes” aparecen los conceptos “no se hablaba, poco conocimiento, no había extranjeros, una misma cultura, un mismo lenguaje, teníamos estrategias, sin cuestionamiento, no mejora y Analfabetos”.

Ejemplo de textos analizados:

(29. E:2) (...)siento que hoy en día es un tema porque los profesores y nosotras mismas las educadoras nos estamos dando cuenta que cada vez tenemos más niños de diferentes culturas en aula y que nos hemos visto enfrentadas a problemáticas que no sabemos cómo enfrentar, porque por ejemplo yo tengo un familia con un niño sirio y ya la carrera de lenguaje es un obstáculo súper fuerte de cómo lo trabajas con la familia, es un lenguaje completamente distinto una cultura completamente distinta partiendo por el sistema de crianza que tienen ellos como familia, los alimentos que comen y siento que de donde me enseñan esto para hacerlo bien, no tenemos estrategias.

siento que, al fin y al cabo claro aquí que tenemos un sello intercultural con un proyecto firme, en donde trabajamos la interculturalidad, pero en lo global cada institución yo siento que ni siquiera es tema, sino que queda casi a criterio de cada docente y como lo lleva en el aula.

(45. E2:) (...) donde sea más importante que el niño aprenda a respetar a todos por igual, eso es más importante que multiplicar por ejemplo, eso de sumar, restar, leer, escribir igual se lo va ir dando la vida , pensemos que habían familias hace muchos años que eran analfabetas y que después trabajaron en comercio y se movían increíblemente con las matemáticas porque la vida les va dando esos aprendizajes igual, pero la formación valórica el convivir con otro, el reflexionar, el respetar, el escuchar, el convivir se da en la escuela es donde estamos en grupo.

(97. E2:) En el postgrado hice una tesis de interculturalidad y la trabaje y la pelee y ahí la hice con ese profesor y ahí pudimos hablar formalmente de eso, yo le conté que ya estaba trabajando en este jardín intercultural y le contaba mis experiencias maravillosas y él siempre me decía “ya y tú crees que lo estás haciendo bien?” era súper cruel, pero me ayudaba a verlo desde otro punto de vista, me daba a conocer de que eran intentos de interculturalidad, conversando, reflexionando, dando experiencias

de vida, él me impacto mucho ahí, cuando cuestionas quieres hacer cambio y el cambio es importante porque se quiere mejorar.

(157. E1:) Yo creo que más conocimiento de las culturas, porque uno sabe lo básico no más, donde viven, vestimenta...

Ejemplo de los textos analizados en las notas de campo:

No se encontró información en las notas de campo que mencionen esta área.

Interpretación:

El siguiente eje semántico comprende los significados que las educadoras entrevistadas le otorgan a la interculturalidad del cual se desprende la disyunción entre el ahora contemplado como el presente y lo que era antes considerando al pasado.

La tensión que se evidencia en los textos analizados está marcada por el ahora, en donde las educadoras mencionan que en este periodo existen más personas alfabetizadas y sí se habla de interculturalidad ya que al parecer hay más conocimiento sobre esta realidad, potenciada por la llegada de más extranjeros conviviendo así diferentes culturas y lenguajes en un mismo contexto, sin embargo los textos seleccionados denotan que como Educadoras consideran que no tienen estrategias para abordar esta realidad, sin embargo su cuestionamiento ha permitido atraer mejoras.

Por otra parte la tensión contraria de este eje de interculturalidad es el antes en donde según los textos seleccionados no se hablaba y existía poco conocimiento sobre este tema, mencionan que no habían extranjeros por lo que se da por hecho que era una misma cultura y un mismo lenguaje, ante esto tenían estrategias por eso no se cuestiona y no mejora. Además en el periodo de antes según lo expresado en la selección de textos eran más comunes los analfabetos.

Esquema 3: Educación intercultural Bilingüe

Proyectos educativos +	Ley General de Educación LGE -
Opción	Es una norma
Proyecto firme	Política pública
A criterio de c/educador	No es a criterio de c/educador
Tema secundario	Tema relevante
Articulación del establecimiento	Articulación entre todos los niveles

Descripción del esquema estructural N°3:

Desde el eje semántico “Educación Intercultural Bilingüe” se desprende la disyunción entre “Proyectos Educativos y LGE”. Asociados al concepto “Proyecto Educativo” aparecen los conceptos “Opción, Proyecto firme, a criterio de c/educador, tema secundario y articulación del establecimiento” y asociado al concepto “LGE” aparecen los conceptos “Es una norma, Política pública, No es a criterio de c/educador, tema relevante y articulación entre todos los niveles”

Ejemplo de textos analizados:

(29. E2:) Yo quiero decir algo de eso, siento que en el sistema educativo el único logro que hay en base a la interculturalidad es que es uno de los principios de la LEGE, porque está reconocido en la Ley general de Educación, como el principio de interculturalidad, como el principio de interculturalidad, pero en los proyectos educativos, porque al fin y al cabo cada... y yo encuentro que es muy positivo pero cada establecimiento tiene la libertad de crear su proyecto educativo (...).

(22. E2:) Es que hay un tema a nivel de políticas públicas, que mientras no se tome la importancia de esto porque siempre se ha hablado de niveles por separado, partiendo porque nosotras las educadoras de párvulos no somos consideradas profesoras y estudiamos la pedagogía y la licenciatura en educación igual que cualquier otro docente entonces no está la articulación, siempre hemos sido consideradas como un nivel completamente aparte y es verdad lo que dice la “E1” no hay una articulación pero yo siento que eso viene desde las políticas públicas, las exigencias que se le dan a

una educadora de colegio no es lo mismo que las exigencias que nos piden a nosotras, mientras no nos consideren y no articulen todos los niveles.

(29. E2:) (...) cada establecimiento tiene la libertad de crear su proyecto educativo, pero según mi experiencia yo no lo vi en mi proceso de pre grado, habían muchas iniciativas, siento que la UMCE tiene como ese sello distinto pero siento que las iniciativas surgían por medio de los estudiantes, pero no vienen proyectos de instituciones, entonces siento que están las ganas pero no hay nada formal, nada serio, son iniciativas aisladas, entonces en realidad siento que hoy en día es un tema porque los profesores y nosotras mismas las educadoras nos estamos dando cuenta que cada vez tenemos más niños de diferentes culturas en aula.

Ejemplo de los textos analizados en las notas de campo:

Nota de Campo N°1: *“El nivel tiene tres estantes que están organizados por sectores, estos poseen diversos recursos (...) uno de estos espacios es caracterizado como la zona intercultural del nivel, este espacio lo menciona el establecimiento en su proyecto Educativo Institucional”* (Pág. 2)

Nota de campo N°4: *“Los niños y niñas del nivel medio mayor durante el fin de semana asistieron a una competencia de palin, este encuentro se realizó entre distintos jardines y escuelas interculturales que existen en Santiago”* (Pág. 6).

Interpretación:

En el tercer esquema de este escrito desprende el eje de Educación Intercultural, según la selección de textos los significados que las Educadoras le otorgan a este eje se comprende de los Proyectos Educativos y la LGE.

La tensión que se evidencia en los textos seleccionados menciona que los Proyectos Educativos son una opción de cada establecimiento, siendo considerado un proyecto firme y a criterio de cada educador. Se cree que es un tema secundario ante el opuesto y requiere la articulación de este en el establecimiento educativo

Los textos analizados están marcados por una experiencia más en la LGE, las educadoras relatan que es una norma ya que esta es una política pública por lo que no es a criterio de cada educador. Además es considerado como un tema relevante el cual comprende su articulación entre todos los niveles.

Esquema 4: Actitud en el aula

Respeto +	No respeto -
No segregar	Segregar
Inclusión	No inclusión
No estereotipar	Estereotipar
No estigmatizar	Estigmatizar
Integrar	No integrar

Descripción del esquema estructural N°4:

Desde el eje semántico “Actitud en el aula” se desprende la disyunción entre “Respeto y No respeto”. Asociados al concepto “Respeto” aparecen los conceptos “No segregar, Inclusión no estereotipar, no estigmatizar e integrar” y asociados al concepto “No respeto” aparecen los conceptos “Segregar, No inclusión, estereotipar, estigmatizar y no integrar”

Ejemplo de textos analizados:

(16. E3:) No, no había inclusión, ellos se integraban a las zonas porque no había inclusión como de su patria de sus costumbres, al menos nunca vi eso, ellos tenían que participar en los bailes típicos de Chile que se dividían por zonas, pero eso era lo más cercano.

(17. E2:) También recuerdo que había un niño en mi colegio que era argentino y él estaba estigmatizado o en realidad estereotipado porque nadie se sabía el nombre él era “el Che” por ser argentino, recuerdo que no se hacía nada especial ni particular tal

como menciona mi compañera los profesores mantenían una educación tradicional y no existía ningún programa de integración o algo parecido. El PEI del colegio hacían que uno lo leyera y ahí tampoco aparecía algo solo estaba muy enfocado en la religión y en los valores.

(45. E2:) Siento que debemos aprender a respetarnos, unos con otros, la verdad porque somos personas distintas y yo insisto que para mí en la interculturalidad debiese ser considerada, sí, pero siento que al agrupar ya estas segregando al decir, los Mapuches, los Aymaras, los Atacameños, los Peruanos, los Bolivianos, los Chilenos, ya estas segregando porque ya estas agrupando(...).

Ejemplo de los textos analizados en las notas de campo:

Nota de Campo N° 1: *“Creo que este espacio ofrece la oportunidad de acercarse a la cultura mapuche, sin embargo podría existir una intencionalidad o una mediación por parte de las agentes educativas siendo estas quienes interactuaban solo entre ellas”*
(Pág. 2).

Nota de campo N° 3: *“El juego en si permite que los niños puedan liberar su energía, puedan coordinar su motricidad gruesa y fina, además pueden poner en practica la precisión, creando diversos movimientos y técnicas de juego. Se visualiza que los pichikeche disfrutaban de este juego, sin embargo no se han creado estrategias por partes de las agentes educativas para que la cantidad de niños pueda participar en turnos si así desea hacerlo”* (pág. 5).

Interpretación:

El siguiente eje semántico concibe los significados que le otorgan las Educadoras seleccionadas a la actitud en el aula, el cual fue una categoría que emergió de la selección de textos y desprende la disyunción entre el respeto y el no respeto.

La tensión significativa entre ambos conceptos determina un lado de los relatos el cual está asociado al concepto de respeto. Esta experiencia según los textos seleccionados se

acerca al concepto de inclusión, en donde no se segrega, se espera el no estereotipar ni estigmatizar, pretende la integración de la actitud en el aula.

Según lo anterior, el opuesto a este concepto es catalogado como el no respeto, según los textos seleccionados relatado por las entrevistadas. Esta mirada denota la segregación, la no inclusión y la nula integración, siendo un ambiente en donde sí se estigmatiza y se estereotipa, todo lo anterior es rebelado por las educadoras en las entrevistas ante este esquema la actitud en el aula.

Desde el eje semántico “Actitud en el aula” se desprende la disyunción entre “Respeto y No respeto”. Asociados al concepto “Respeto” aparecen los conceptos “No segregar, Inclusión no estereotipar, no estigmatizar e integrar” y asociados al concepto “No respeto” aparecen los conceptos “Segregar, No inclusión, estereotipar, estigmatizar y no integrar”

Esquema 5: Modelos educativos

No escolarizado +	Escolarizado -
Potencia la infancia	Mata la infancia
Desarrollo humano	Desarrollo cognitivo
Juego	Sin juego
Alternativo	Impuesto
No conductista	Conductista

Descripción del esquema estructural N°5:

Desde el eje semántico “Modelos Educativos” se desprende la disyunción entre “No Escolarizado y escolarizado”. Asociados al concepto “No escolarizado” aparecen los conceptos “Potencia la infancia, Desarrollo humano, Juego, Alternativo y no

conductista”. Y asociados al término “Escolarizado” aparecen los conceptos “Mata la Infancia, Desarrollo cognitivo, sin Juego, Impuesto y conductista”.

Ejemplo de textos analizados:

(19. E2:) *Yo miro hacia atrás como yo fui formada y fui formada de manera tan conductista (...).*

(22. E2:) *Recuerdo que en algún momento se habló de pasar los niveles medios al colegio y que significa eso, eso significa que quieren eliminar los jardines infantiles y nos transformemos en guarderías, ya que solo quedarían los niveles de sala cuna ellos quieren que nos quedemos solo con las salas cuna, quieren que seamos guarderías, yo siento que desde el nivel de políticas públicas se está matando la infancia, se están olvidando del verdadero significado de la infancia.*

(45. E2:) *Yo creo que más que humanizadora que se encargue se sobreponer la formación valórica por sobre la formación cognitiva (...).*

(48. E3:) *Hace poco yo fui un seminario de Alberto Maturana en donde él dijo para que existimos los profesores si ahora toda la información que necesitamos saber esta en internet y nos preguntó “¿tal vez deberíamos dejar de existir?” y nos hizo entrar en una reflexión y debate de opiniones y concluimos que la única diferencia que tenían los profesores con google es que nosotros podemos humanizar con los niños y eso google no lo va enseñar, nosotros podemos enseñarle a los niños a que reflexionen, a que tengan una mirada crítica de la vida, a que aprendan convivir con otros y un buen convivir con otros y yo siento que eso es a lo que aspiro a lo que me gustaría que fuera el sistema educativo que se encargara de eso, más de tener asignaturas cognitivas que se encargara de crear aprendizajes de relaciones humanas siento que con eso cambiaría el mundo y que es lo más importante para que podamos vivir en un planeta y ahí yo me voy a decidir a tener hijos porque tendremos un mejor planeta donde vivir.*

(84. E2:) *Con lo concreto que estoy viendo, siento que este gobierno quiere matar la infancia, yo siento que es así, nosotras por ejemplo siento que estamos siendo sometidas a un nuevo cambio que es la ley de educación pública, nosotros acabamos ahora en enero de pasar al servicio local, yo el año pasado estuve a cargo del jardín como directora, entonces me toco asistir a varias reuniones que estaban orientadas a esta nueva modalidad, por el tema de la des municipalización y vamos a pasar a esta nueva modalidad que son los servicios locales, cuando yo leí esa propuesta quede impactada porque ellos quieren preparar a los jardines infantiles con modalidad High Scope, como*

modelo piloto, recuerdo que lo comentamos y yo mencione que soy de un jardín intercultural, ese modelo es un modelo completamente escolarizado es de desarrollo cognitivo, ellos quieren matar la infancia, ósea tanto que hemos luchado para que el objetivo principal sea el juego como para que lleguen ellos con eso a los jardines, eso les importa, números, cifras, niños productores para el mañana y nos les interesa la formación humano de nuestra infancia.

Ejemplo de los textos analizados en las notas de campo:

Nota de Campo N°1: “Entre las acciones que se desarrollan los pichikeche es elegir material de un estante o algo de su interés y dejarlo mesa, es ahí en donde comienzan a explorar y jugar, siendo acciones que le permiten ir interactuando y entendiéndose con sus pares (pág. 1), (...) Los espacios disponibles el día de hoy son; el sector del arte, la ruca y sobre las mesas algunos juguetes” (pág. 1).

Nota de campo N°1: El nivel tiene tres estantes que están organizados por sectores, estos poseen diversos recursos y también se visualiza una variedad de juguetes estructurados, siendo todos ellos dispuestos para que los niños y las niñas puedan utilizar durante el transcurso del día, uno de estos espacios es caracterizado como la zona de juego intercultural del nivel. (Pág. 2)

Interpretación:

El siguiente eje semántico comprende los significados que las Educadoras de párvulos le otorgan a los Modelos Educativos, revelando que existe una disyunción entre lo que es considerado como no escolarizado y lo escolarizado.

Ante los textos escogidos se determinó que esta disyunción tiene una mirada más positiva en el no escolarizado, mencionando conceptos claves como, que es un modelo potencia la infancia y el desarrollo humano. Las entrevistadas mencionan el juego como un modelo principal, así como lo alternativo y no conductista.

La otra mirada de este modelo expresan en los relatos seleccionados el término escolarizado al que le otorgan el significado de que mata la infancia, siendo considerado como un modelo de desarrollo cognitivo, en donde al parecer es sin juego y está impuesto y bajo una mirada conductista.

Esquema 6: Formación Profesional

Profesores significativos +	Profesores no significativos -
Conversan	No conversan
Reflexionan	No reflexionan
Cuestionamiento	No cuestiona
Inclusión	Sin inclusión
Teoría	Sin teoría

Descripción del esquema estructural N°6:

Desde el eje semántico “Formación profesional” se desprende la disyunción entre “Profesores significativos y profesores no significativos”. Asociados al concepto “Profesores significativos” aparecen los conceptos “Conversan, reflexionan, cuestionamiento, Inclusión y teoría” y asociados al concepto “Profesores no significativos” aparecen los conceptos “No conversan, no reflexionan, no cuestiona, sin inclusión y sin teoría”.

Ejemplo de textos analizados:

(19. E2:) yo miro hacia atrás como yo fui formada y fui formada de manera tan conductista que cuando me vi enfrentada ahora a la realidad, bueno siento que mi proceso de formación ohm tuve muchos insumos y mucha preparación referente a lo que eran los ambientes de aprendizaje integrados entonces cuando me enfrente al mundo

laboral no fue algo desconocido que no supe cómo manejar o que era algo nuevo para mí, no, siento que venía preparada y que tenía las herramientas tanto prácticas como conceptuales o teóricas (...)

(39. E2:) (...) Ósea estas sometido a un estrés súper fuerte en donde eres cuestionado por todas partes, hoy en día eres cuestionado hasta por las familias de tus estudiantes, eres cuestionado por los mismos estudiantes, por los profesores de enseñanza media o enseñanza básica, eres cuestionado por tu jefe de UTP, eres cuestionado por tu jefe de departamento, eres cuestionado por el directorio el rector, por el Ministerio de Educación uno siempre tiene que estar demostrando que sabes hacer, nadie te cree porque sí. (...)

(97. E2:) (...) En el postgrado hice una tesis de interculturalidad y la trabajé y la pelié y ahí la hice con ese profesor y ahí pudimos hablar formalmente de eso, yo le conté que ya estaba trabajando en este jardín intercultural y le contaba mis experiencias maravillosas y él siempre me decía “ya y tú crees que lo estás haciendo bien?” era súper cruel (se ríe y tapa el rostro), pero me ayudaba a verlo desde otro punto de vista, me daba a conocer de que eran intentos de interculturalidad, conversando, reflexionando, dando experiencias de vida, él me impactó mucho ahí, cuando cuestionas quieres hacer cambio y el cambio es importante porque se quiere mejorar.

(98. E3:) El concepto de interculturalidad lo aprendí acá, realmente no lo vi yo en mi formación y de profes significativos creo que sí, tenía un profesor de música que a él lo recuerdo mucho porque nos hacía trabajar las emociones, nos hizo actuar, liberar vergüenza, como trabajar las emociones en niños, nos hizo experiencias en la oscuridad en donde debían encontrar a su compañero, debías relacionarte a través del afecto y el tacto.

(99. E1:) En mi formación yo no, no pasamos nada sobre el tema de la interculturalidad y lo que sé yo ahora lo sé por el jardín... y del profesor no, porque encuentro que no, solamente el tema de la inclusión, es que mi malla era súper antigua, pero solamente eso, a mí no me pasó lo mismo que la “E3” a nosotros nos pasaban pura teoría, bueno hoy en día las cosas que sé son por el jardín porque igual ahora converso un poco igual como que uno va aprendiendo diferentes cosas te dai cuenta que son distintas las situaciones.

(121. E2:) las Bases curriculares de la Educación Parvularia, siento que me sirvieron, aunque ahora las actualizaron, siento que me sirvieron los aprendizajes esperados (...) me sirvieron mucho para planificar, me sirvió mucho entenderlas, que porque había cada núcleo, cada ámbito que cada ámbito tenía sus propios objetivos, eso me ayudó

mucho, el rol mediadoras de la educadora, siento que las BCEP eran como mi biblia y siento que eso en mi formación me ayudó mucho y fue muy positivo para cuando entre al mundo laboral.

Ejemplo de los textos analizados en las notas de campo:

No se encontró información en las notas de campo que mencione esta área de su formación.

Interpretación:

El siguiente esquema pretende comprender los significados que las Educadoras entrevistadas le otorgaron a su formación profesional en donde se desprende la disyunción entre Profesores significativos y profesores no significativos.

Con respecto a las experiencias más positivas registradas en la selección de textos, según las entrevistadas son positivas ya que existieron algunos profesores significativos durante su formación los cuales conversaban, reflexionaban y se cuestionaban para mejorar. Algunas de las mejoras mencionadas por las entrevistadas es la actualización de las mallas y la inclusión, de las que se necesita más teoría y el apoyo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Los textos analizados comprenden un lado más negativo el cual será denotado como profesores no significativos, dentro de estas concepciones se establece que estos no conversan, no reflexionan ni cuestionan estableciendo una no mejoría. Las entrevistadas determinaron que las mallas antiguas no permiten una inclusión, carecen de teoría y como actualmente se da por hecho que las BCEP son un apoyo, en este periodo se cree que estuvieron sin BCEP.

Desde el eje semántico “Formación profesional” se desprende la disyunción entre “Profesores significativos y profesores no significativos”. Asociados al concepto “Profesores significativos” aparecen los conceptos “Conversan, reflexionan, cuestionamiento, Inclusión y teoría” y asociados al concepto “Profesores no

significativos” aparecen los conceptos “No conversan, no reflexionan, no cuestiona, sin inclusión y sin teoría”.

Esquema 7: Experiencias educativas

Jardín sello intercultural +	Otros Jardines -
Enseña mapudungun	No enseña mapudungun
Educación cultural	Educación integral
Trabaja la ELCI	Trabajan otros educadores

Descripción del esquema estructural N°7:

Desde el eje semántico “Experiencias Educativas” se desprende la disyunción entre “Jardín sello Intercultural y Otros Jardines”. Asociados al concepto “Jardín sello intercultural” aparecen los conceptos “Enseña Mapudungun, Educación cultural, Gratuito y Trabaja la ELCI” y asociados al concepto “Otros Jardines” aparecen los conceptos “No enseña Mapudungun, Educación integral, pagado y trabajan otros educadores”

Ejemplo de textos analizados:

(87. E2:) Yo siento que la educación de los niños debe ser publica pero debe ser de calidad y gratuita.

(159. E1:) Por ejemplo para mí cuando llegue acá vi la interculturalidad y para mí fue shockeante y no sabía, en un momento tire una talla muy mala (se tapa el rostro) en donde dije “y que le voy a enseñar... a acaso a contar en Mapudungün” porque no conocía lo que era la interculturalidad, entonces yo creo que nos falta más conocimiento propio y expandirlo con quienes se trabaja, porque uno quiere saber las

técnicas pero va ligado a uno si uno quiere aprender, entonces tiene que ser algo en conjunto con el equipo, trabajar juntos.

(160. E2:) ay, es que yo siento que nada... yo siento que conformación la incorporación de la ELCI tenemos todo acá, siento que el plus que nos da el tener un sello intercultural gracias al convenio del jardín por lo que fue creado es que tenemos la incorporación de una educadora de esa cultura específica que es la Mapuche, me pasa que siento que nadie me pueden venir a dar clases de mapudungun y de la cultura, porque para eso tengo a la papay porque ella es muy benevolente a compartir su conocimiento, por lo tanto va a estar en mi interés de que tanto yo quiero aprender como yo me acerco a ella para aprender de ella.

(197. E1:) Recuerdo cuando salimos a la ruca, son contadas las veces que hemos salido, yo no soy mucho de conversar y claro era significativo porque fui conociendo los elci, porque el elci es distinto, su lenguaje, sus formas de ser, sus costumbres, el palin fue muy significativo para mí y ni nivel.

(195. E2:) Siento que las ceremonias en si crean eso, porque me pasa lo mismo con el lacotun, siento que las ceremonias y el encuentro regional del palin, mí me encanta ,me ha tocado ir tres años, y las tres experiencias son hermosas, ver cómo se vive la cultura, tú de verdad sientes que esto no es flocklorizacion, es maravilloso ver a las familias ver como participar, ver los elci ahí tratando de hacer todo bien, después los niños bailando, de verdad que en sí, todas las ceremonias de la cultura mapuche por el tema de nuestro enfoque, ha sido muy significativo.

(207. E2:) Educación Integral, toda el área de educación trabajamos eso.

(209. E3:)(...)bajo la educación integral.

Ejemplo de los textos analizados en las Notas de Campo:

Nota de Campo N° 1: “La Ruca es una zona que se encuentra de manera permanente en el aula, y no es una ruca como tal si no que es una simulación de esta ya que está hecha con dos estantes y sobre ellos cuelga una malla que cierra el espacio, en ella los pichikeche interactúan con elementos característicos de la cultura Mapuche” (Pág. 2).

Nota de Campo N°2: “Diariamente se realiza la ceremonia cultural del Purrum con la totalidad de los niveles, se inicia cuando una o dos adultas comienzan a tocar el cultrún al mismo tiempo, mientras que los demás pueden bailar o seguir el ritmo con diversos instrumentos” (Pág.3).

Nota de campo N°3: “La Técnico del nivel medio menor les dice; “¡vamos niñas! ELCI: ¡yeiyeyei!” (hace un grito), una de las agentes técnicas del nivel medio mayor las guía y les otorga un espacio en el suelo a las niñas, además les entrega kaskawillas y sonajeros que son los que ellas ocupan (pág.3)

(...) Para comenzar seis niños por equipo se sitúan en el centro de la cancha, en sus manos tienen el weño una madera que les permite golpear la bola, en el centro de la cancha se encuentra una la bola llamada pali, esta, está hecha de madera cubierta en cuero de animal. Lo niños golpean con el weño para que avance la pali hasta la línea del fondo del equipo contrario, cada vez que lo hacían la técnico de cada nivel decía “¡Raya!” y anotaba un punto. (pág. 4). (...) Mientras los niños jugaban, algunas niñas estaban jugando con tierra, recolectaban hojas del suelo. En un principio una agente educativa incentivo a las niñas para que formaran un ritmo con las kascawillas y sonajeros, pero luego de un rato perdieron el interés y comenzaron a explorar su entorno. (Pág.4)

Nota de campo N°5: En el nivel medio mayor crearon tres zonas para que los pichikeche puedan explorar (...) en la esquina del aula se encontraba la papay (ELCI) quien estaba mostrando en una gigantografía que trajo sobre las partes de nuestro cuerpo, mencionando su nombre en mapudungun para potenciar la lengua a los y las pichikeche del nivel. (pág.7)

- **ELCI:** “Mari mari pichikeche, hoy traje la foto de este pichikeche ¿saben el nombre de la cabeza? Es Longko” (afirma la imagen, luego de repetir la frase inicial deja la imagen sobre una mesa)
- **Pichikeche:** “Loonko” (los niños y niñas se tocan la cabeza)
- **ELCI:** ¡la cabeza es longko! y el pelo es kal longko, kal lon-g-ko” (pichikeche repiten las palabras de la papay, tocan su cabeza y su cabello). Miren donde me estoy tocando la tol (frente) y ¿alguien recuerda el nombre de esta zona? (se toca las cejas) ¡Se llama zuñin! Haber repitamos y comienza a tocar las partes ya mencionadas...
- **Pichikeche:** ¡Lonko! (longko) (se toca la cabeza) otros recuerdan el cabello y lo repiten. “Zuñin dice una niña” (tocando sus cejas) la papay apunta su frente y dice tol.
- **ELCI:** “Tol” (frente) “miren mis nge” (muestra sus ojos) “y mi yü, miren esta es la yü, repitan” (la yü es la nariz)
- **Pichikeche:** “tol” “thool” (los niños y niñas se tocan la frente), (luego miran a la ELCI y se tocan los

ojos) repiten: “Ge” “nngé” (luego de repetir un par de veces tocan su nariz y dicen “yu”).

(Algunos pichikeche comienzan a abandonar esta zona y se cambian a otra con material desestructurado en el patio)

- **ELCI:** “wün esta es la wün” (muestra su boca) “y esta es mi ketre” (apunta con sus manos hacia su mentón o pera.)
- **Pichikeche:** “gun” (repiten los niños y niñas) “ketre”, “kete”, “ketrie” (apuntaban su mentón)

(Finalmente quedaron solo dos niñas con la papay)

- **ELCI:** “este son las pilun”(toca ambas orejas con sus manos) “arriba de nuestro pel” (toca su cuello) uuff... quedamos solitas”
- **Pichikeche:** “pilun” (y se toca las orejas una niña) (la otra niña se para de su silla y se va al patio) “peel” (y toca su cuello y repite)
- **ELCI:** “ufff... quedamos solitas” (la niña se levanta de su silla y se va al patio) la ELCI sonríe.

(Finalmente la papay quedo sola y se retiró del aula.)

(Pág. 8)

Nota de campo n° 6: (...) *la organización del espacio fue sacar todas las mesas al patio trasero y dejar las sillas en una media luna, permitiendo un mayor desplazamiento por el aula, en la zona de los percheros sitúan dos sillas en donde se sienta la técnico a tocar el cultrún y la papay luisa a su lado esta última es la que cantara algunas canciones, la otra agente educativa restante toca las cascagüillas para animar y baila al ritmo de la música. (pág. 9)*

Nota de campo n°7: “Mientras las agentes educativas del nivel cantaban y tocaban los instrumentos los niños y niñas las miraban muy interesados, la mayor parte del nivel estaba concentrado en la letra de la canción, otros preferían coordinar el movimiento del cultrún o cascagüillas al mismo ritmo que el equipo, la cantaron tres veces, la tercera vez que la cantaron los niños siguieron y recordaron ciertas frases como “son los cuatro elementos (...) su lugar”, “mojamos en el agua del mar”, “El fuego es el sol”. (Pág.11)

Interpretación:

De acuerdo a los textos seleccionados el séptimo eje semántico comprende los significados que le otorgan las Educadoras a las experiencias educativas, en donde se desprende la disyunción entre el Jardín con sello intercultural y otros jardines.

Esta disyunción determina un lado más positivo el cual es expresado como Jardín con sello intercultural, es en él en donde brindan una educación cultural y enseñan Mapudungun a través del trabajo de la ELCI. Estos establecimientos se mencionan en los textos que son gratuitos.

La disyunción que tiene marcados momentos más negativos son considerados en el término otros jardines, en donde se cree que no enseñan Mapudungun y están bajo la educación integral trabajando con otros educadores. Algunos de estos establecimientos dicen que son pagados según las entrevistadas.

Esquema 8: Educación Intercultural

Ideal +	Realidad -
Es transversal	No es transversal
Todos los jardines	Algunos jardines
Se promueve universalmente	No se promueve universalmente
Es un imperativo humano	No es un imperativo humano
Trabaja con las familias	No se trabaja con la familia

Descripción del esquema estructural N°8

Desde el eje semántico “Educación Intercultural” se desprende la disyunción entre “Ideal y Realidad”. Asociados al concepto “Ideal” aparecen los conceptos “Es transversal, todos los jardines, se promueve universalmente, es un imperativo humano y trabaja con la familia” y asociados al concepto “Realidad” aparecen los conceptos “No

es transversal, algunos jardines, no se promueve universalmente, no es un imperativo humano y no se trabaja con la familia”

Ejemplo de textos analizados:

(162. E2:) (...) yo siento que para mí no debiesen existir los jardines con sello intercultural porque por algo es un principio de la LGE, es algo transversal, si estaba en el sistema educativo, el objetivo es aprender a respetar y valor al otro por lo que es, para mí eso es la interculturalidad, lo respetas como personas y lo valoras como ser humano, eso debiese promoverse en todos los establecimientos del mundo, nosotros debiésemos ser un jardín con sello mapuche, porque la interculturalidad la vamos a trabajar igual, pero eso debiese trabajarse en todas partes.

(95. E2:) (...) Yo por eso escogí la pedagogía porque sentía que iba a cambiar algo que lo que yo iba a hacer iba a crear un cambio y me di cuenta que la base eran los niños, porque impactaría en ellos y en las familias, por lo que mi campo de trabajo era más grande siendo que los niños en enseñanza media uno ya está formado, no podía entrar ahí, la enseñanza básica es el fuerte del desarrollo cognitivo, ese es el foco de la enseñanza básica y los profesores, entonces yo dije yo quiero estar con los más chiquititos, yo quiero enseñarles en base al amor en base al respeto y ahí está mi cambio, yo dije si logro sembrar una semillita ahí, quizá algunos dirán no es mucho, pero tengo veinte niños y sus familias en donde podre impactar de una buena forma, así como yo estarán otras compañeras que pensarán igual.

Ejemplo de los textos analizados en las notas de campo:

Nota de campo N°8: “En el patio central del establecimiento se encontraba la papay, la ELCI del establecimiento, junto con ella cada núcleo familiar clasificado por niveles que desee llevar su hijo/a la papay para que de manera simbólica le entregue buenas energías, lo acompañe en su formación valórica entre otros significados para la cultura” (Pág.12). (...) “El primer niño que se acercó a la papay lo sostuvieron en brazos sus padres mientras que la ELCI le decía algunas palabras en Mapudungün, aquí les mojaban la cabeza con agua de hierbas y una vez que la papay terminaba de

hablar le puso una cadena y le pidió que tomara agua de un vaso, una vez que bebían, terminaba el ritual con ese pichikeche y venía el siguiente niño/a.” (pág.13).

“La ceremonia comenzó con el nivel de sala cuna menor, todos los padres, familias y pichikeche formaron una fila para poder recibir la bendición de la ELCI. El primer niño que se acercó a la papay lo sostuvieron en brazos sus padres mientras que la ELCI le decía algunas palabras en Mapudungün, aquí les mojaban la cabeza con agua de hierbas y una vez que la papay terminaba de hablar le puso una cadena y le pidió que tomara agua de un vaso, una vez que bebían, terminaba el ritual con ese pichikeche y venía el siguiente niño” (pág.13).

Interpretación:

El siguiente esquema pretende comprender los significados que las educadoras entrevistadas le otorgan a la Educación Intercultural, en esta selección de textos se rebela la disyunción entre lo ideal como una experiencia positiva y lo real marcado de manera más negativa.

La tensión entre lo ideal y la realidad marcan como una experiencia más positiva la idealización de la educación intercultural en donde según las educadoras entrevistadas el algo transversal y debiese estar en todos los jardines. A través de la selección de textos se menciona que se promueve universalmente ya que es un imperativo humano. Además se debela que bajo esta tensión se trabaja con las familias.

El concepto de realidad se ve marcado como algo más negativo mencionado que no es transversal y se ve solo en algunos jardines ya que no es promovido universalmente y tampoco es considerado como un imperativo humano. Lo textos reflejan que es algo que se ve en la práctica y no es trabajado con las familias.

Esquema 9: Conocimiento en interculturalidad

Práctica +	Formación -
Desafío	No es un desafío
Aparece	No aparece
Se enfrenta	Se ignora
Se crean las herramientas	No dan herramientas

Descripción del esquema estructural N°9:

Desde el eje semántico “Conocimiento en interculturalidad” se desprende la disyunción entre “Práctica y Formación”. Asociados al concepto “Práctica” aparecen los conceptos “Desafío, Aparece, Se enfrenta y Se crean las herramientas”, y asociados al concepto “Formación” aparecen los conceptos “No es un desafío, No aparece, Se ignora y No dan herramientas”.

Ejemplo de textos analizados:

(19. E2:) (...) bueno siento que mi proceso de formación ohm tuve muchos insumos y mucha preparación referente a lo que eran los ambientes de aprendizaje integrados entonces cuando me enfrente al mundo laboral no fue algo desconocido que no supe cómo manejar o que era algo nuevo para mí, no, siento que venía preparada y que tenía las herramientas tanto prácticas como conceptuales o teóricas (...).

(21. E3:) ya yo emmm... bueno yo soy casi nueva en esto , egrese el 2017 este es mi primer trabajo oficial de Educadora, a cargo de un nivel y todo lo que conlleva, los ambientes integrados para mí era algo nuevo, yo no lo vi ni siquiera en mis prácticas, la formación que tuve en mi casa de estudio fue las planificaciones, la rutina diaria, en la mayoría de mis practicas estuve en jardines integra y este concepto no se trabajaba , no se hacía, cachai era la planificación que se hacía que era la actividad de la mañana y de la tarde y todos hacían eso y seguíamos con la rutina diaria porque todo lo demás era rutina diaria (...).

(76. E2:) Es que la formación docente está muy en el aire en muchas cosas, siento que te mandan hacia los leones y aprendes en la práctica, pero siento que también hay muchos aprendizajes que son de la práctica, yo al revés de la “E3” siento que no debiese existir

la Educación diferencial y debiese solo existir la Educación Parvularia, en el sentido de que el termino diferencial a mí ya me hace ruido.

(95. E2:) (...)Yo por eso escogí la pedagogía porque sentía que iba a cambiar algo que lo que yo iba a hacer iba a crear un cambio y me di cuenta que la base eran los niños, porque impactaría en ellos y en las familias, por lo que mi campo de trabajo era más grande siendo que los niños en enseñanza media uno ya está formado, no podía entrar ahí, la enseñanza básica es el fuerte del desarrollo cognitivo, ese es el foco de la enseñanza básica y los profesores, entonces yo dije yo quiero estar con los más chiquititos, yo quiero enseñarles en base al amor en base al respeto y ahí está mi cambio, yo dije si logro sembrar una semillita ahí, quizá algunos dirán no es mucho, pero tengo veinte niños y sus familias en donde podre impactar de una buena forma, así como yo estarán otras compañeras que pensarán igual y ahí me decidí en estudiar y yo quería entrar al pedagógico si o si, por su formación pedagógica, tiene una formación profesional muy distinta a las demás universidades.

(99. E1:) En mi formación yo no, no pasamos nada sobre el tema de la interculturalidad y lo que se yo ahora lo sé por el jardín y del profesor no, porque encuentro que no, solamente el tema de la inclusión, es que mi malla era súper antigua, pero solamente eso, a mí no me paso lo mismo que la “E3” a nosotros nos pasaban pura teoría, bueno hoy en día las cosas que sé son por el jardín porque igual ahora converso un poco igual como que uno va aprendiendo diferentes cosas te dai cuenta que son distintas las situaciones.

(103. E2:) En una práctica de observación en donde tenía que ir como cuatro veces en el semestre, era como una vez al mes entonces no alcance a conocerla tanto, pero recuerdo que era un jardín de Peñalolén ese jardín que me toco tenia sello intercultural, pero fui poquito y además que justo casualmente (se ríe) nos topamos con un paro, entonces al final tampoco pudimos terminar la práctica, así cerrarla, fue como un cierra abrupto, esa fue mi única practica en un jardín con sello intercultural.

(159. E1:) Por ejemplo para mí cuando llegue acá vi la interculturalidad y para mí fue shockeante y no sabía, en un momento tire una talla muy mala (se tapa el rostro) en donde dije “y que le voy a enseñar... a acaso a contar en Mapudungün” porque no conocía lo que era la interculturalidad, entonces yo creo que nos falta más conocimiento propio y expandirlo con quienes se trabaja, porque uno quiere saber las técnicas pero va ligado a uno si uno quiere aprender, entonces tiene que ser algo en conjunto con el equipo, trabajar juntos.

(160. E2:) (...) Y con respecto a la interculturalidad en general también siento que no necesito nada porque siento que es tan valórica, que no hay ninguna teoría que me la vaya a enseñar cómo tal como ella, quizá si podría hacer algo con referencia a la educación de las emociones, la humanizadora, algo así, pero siento que lo que necesito no es teórico, me gustaría que viniera alguien y me hiciera reflexionar sobre mis prácticas, que yo me pueda tomar el tiempo de sentarme y decirme ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿Qué es lo que estoy haciendo?, ¿Qué es lo que puedo mejorar?, ¿qué es lo que no estoy haciendo tan bien?, ¿qué es lo que esto haciendo excelente, siento que eso es lo que necesito, entonces tampoco se trata de que uno conozca todo, aquí en Chile son nueve etnias aproximadamente, pero leí por ahí una vez que en, pero eran cincuenta etnias distintas, ósea yo no puedo con tanto.

(174. E1:) yo pienso que si a nosotras de instituto nos faltó más formación, que les quedara a los técnicos de colegio, ósea que clase de pincelada les habrán enseñado a ellas.

(182. E3:) Para mí todo era un desafío, lo intercultural con la papay, cantar las canciones, aprenderlas, tocar los instrumentos, el hecho de que nadie de mi equipo se supiera las canciones me afectó más, las aprendimos con la práctica no más, ese fue un desafío, la papay quería que nosotras cantáramos con ella.

Ejemplo de los textos analizados en las notas de campo:

No se encontró información en las notas de campo que mencionen esta área.

Interpretación:

En este decimo esquema creado a través de la selección de textos se espera comprender los significados que tienen las Educadoras sobre su conocimiento en interculturalidad. A través de este eje semántico se desprende la disyunción entre la práctica y la formación, siendo esta primera una experiencia más gratificante para las entrevistadas.

La tensión entre la práctica y la formación que se evidencia en los textos analizados está marcada por una experiencia más positiva en la práctica esto desde un punto de vista en que se torna como un desafío y que según las entrevistadas aparece y es aquí en donde se enfrenta y se crean las herramientas para que permitirán ese conocimiento en interculturalidad.

Con respecto al término de formación, este es considerado como una experiencia desafiante, ya que no aparece y es ignorada. Al no ser mencionado se determinó que no dan herramientas ni aprendizajes que maximice su conocimiento de interculturalidad.

Esquema 10: Situación laboral

Imaginarios +	Hechos -
Poco trabajo	Mucho trabajo
Ganan buen sueldo	No buen sueldo
Trabajan para vivir	Viven para trabajar
Descansados	Cansados

Descripción del esquema estructural N°10

Desde el eje semántico “Rol de la Educadora” se desprende la disyunción entre “Imaginarios y Hechos”. Asociados al concepto “Imaginarios” aparecen los conceptos “Poco trabajo, ganan buen sueldo, trabajan para vivir y descansados” y asociados al concepto “Hechos” aparecen los conceptos “Mucho trabajo, tienen un sueldo, viven para trabajar y cansados”

Ejemplo de textos analizados:

(58. E2:) porque empezamos a trabajar, vivimos para trabajar entonces no estamos viviendo porque estamos trabajando veinticuatro siete, porque cuando no estamos en el trabajo estamos cansados o queremos descansar no trabajamos para vivir, yo de repente estoy tan cansada que no puedo planificar a tiempo, porque estoy tan cansada o no puedo pasar a ver a mis papas y ellos viven súper cerca de aquí y digo ¡ para que voy a pasar porque me voy a quedar pega! tengo que lavar, llegar a cocinar y termino

por cancelar todo posible panorama, se perdió la interculturalidad, el centro entre las personas, más allá del “like” que se da la gente por internet.

(89. E3:) Después ya claro estudie Técnico en Educación Parvularia, y voy a ser súper sincera en esto, surgió el tema de que yo veía que la Educadora no hacía nada, en ese minuto yo pensaba así, la veía y no estaba en sala, a veces yo iba a contar una anécdota y las veía a todas tomando café, para mí eso era, ellas se reunían a hablar y esa era su pega.

(91. E3:) No yo pensaba que ellos ganaban más que yo y no hacían nada, entonces dije por soy joven me voy meter y lo digo súper sincera, tenía como 17 años cuando tenía ese pensamiento y también al ser pequeña me llenaba mucho la educación parvularia y ahí estudie y me cayó todo en la cara porque era mucha pega que yo jamás vi.

Ejemplo de los textos analizados en las notas de campo:

Nota de campo N° 8: *“La papay y las agentes educativas del establecimiento se mostraron más a gusto la primera hora de ceremonia, sin embargo, con lo extenso de está al llevar cuatro horas, el cansancio y el calor se apoderaron del patio central del establecimiento, todos aquellos que se encontraban en él en algún momento se sintieron acalorados y cansados ya que estaban esperando todos de pie y en periodos quedaban expuestos al sol y otras en la sombra“ (pág.14)*

Interpretación:

El siguiente eje semántico comprende los significados que le otorgan las entrevistadas al Rol de Educadora, en donde según los relatos seleccionados se desprenden de la disyunción entre los imaginarios y hechos, siendo este último una realidad más negativa.

La tensión entre los imaginarios y los hechos que se evidencia en los textos analizados está marcada primero por una experiencia más positiva asociado al concepto de imaginarios, en donde se dice que las educadoras realizan poco trabajo y ganan un buen sueldo. Según sus relatos mencionan que las educadoras trabajan para vivir y están descansadas al parecer.

Desde este eje semántico el concepto de los hechos está marcado por una experiencia más negativa, debelando en la selección de textos que tienen mucho trabajo, viven para trabajar y esta dinámica los tiene cansados. Además en su narración dejan en claro de que no ganan un sueldo grande por lo que solo podemos mencionar que tienen un sueldo.

Esquema 11: Trabajo de equipo en aula

Responsabilidad +	Sin responsabilidad -
Iniciativa	Sin iniciativa
Compromiso	Poco compromiso
Liderazgo	Sin liderazgo
Confianza	Sin confianza
Organización	Sin organización

Descripción del esquema estructural N°11:

Desde el eje semántico “Trabajo de equipo en aula” se desprende la disyunción entre “Responsabilidad y Sin responsabilidad”. Asociados al concepto “Responsabilidad” aparecen los conceptos “Iniciativa, compromiso, liderazgo y confianza” y asociados al concepto “Sin responsabilidad” aparecen los conceptos “Sin iniciativa, poco compromiso, sin liderazgo y sin confianza”.

Ejemplo de textos analizados:

(148. E1:) el tema del liderazgo de darle responsabilidad al equipo, lo que pasa es que yo siempre siento que hay personas que no están comprometidas con la pega, entonces si tú ves que los niños por ejemplo que se tienen que lavar los dientes, yo no delego

ponte tu “Fabiola puedes ir a lavar” yo lo hago no más, si no veo iniciativa lo hago yo, pero me ha costado, hasta el día de hoy me ha costado el tema del liderazgo.

(152. E2:) “Si si eso uno lo va haciendo con el tiempo, son las experiencias también uno tiene que tener cierta confianza con el equipo, porque tu partes el primer día y nadie se conoce o lo que nos pasa como educadoras venimos llegando a un equipo que ya estaba formado la que viene llegando soy yo, la nueva soy yo, entonces como me hago cargo yo de ser la líder de un equipo que ya venían trabajando juntas que ya tiene sus mañas y que ya se conocen entre ellas y tengo que aprender yo a conocerlas, siento que es un tema es un desafío y uno lo va logrando con el tiempo y estableciendo confianza creo yo...”

Ejemplo de los textos analizados en las Notas de Campo:

Nota de campo n° 1: (...) Luego de un rato se vio que una agente educativa comenzó a escribir en las agendas de los niños y las niñas, la otra recibe a los niños y niñas en la puerta y la última agente técnico estuvo sentada todo el periodo de juego libre ya que en un comienzo tenía un pichikeche en brazo, al pasar un rato el niño se fue a jugar con material desestructurado, ella permaneció ahí, hasta que llegó la leche. (Pág. 2)

Nota de campo n°2: El nivel de sala cuna menor tuvo dos agentes educativas presentes en el Purrum, ambas llevaban de la mano a bebés que estaban aprendiendo a caminar con apoyo, otra agente educativa estaba con los bebés que se sientan y afirman en la puerta de su sala y las otras dos agentes educativas estaban dentro del aula (pág. 3).

Nota de campo n°3: “Para el traslado cada uno de los niños y las niñas hicieron una hilera, en donde en el comienzo guiaba una agente educativa y las otras supervisaban a los niños y niñas al final de la hilera.. (pág.4)

Nota de campo n°4: “Quiero decir unas palabras de agradecimiento a todo el trabajo que se hizo para la competencia de palin, los niños que fueron, lo disfrutaron. No ganamos... ¡pero no importa! Lo importante es participar y disfrutar con nuestros pichikeche, así que ¡a comer! Jajaja (se ríe y tapa el rostro) está comidita es para que disfrutemos ¡todos juntos!”. (Todas las agentes educativas aplauden). (pág.6)

Nota de campo N°5: Durante la experiencia la ELCI, llamada como; papay en el establecimiento no tuvo apoyo de las agentes educativas, esta, inicio la experiencia sola, las demás estaban en el patio trasero, durante el inicio se vio con dificultades para sostener la imagen, lo que la hizo tomar la decisión de dejar sobre la mesa la imagen

grande, dejando como primera opción visual para los pichikeche el mostrar y apuntar su cuerpo. (pág. 8).

(...)“por parte de las agentes educativas debió existir más apoyo y organización al momento de concretar una experiencia con la ELCI, al parecer no hubo organización previa ya que la imagen grande con apoyo hubiese sido afirmada o pegada por alguien que conociera en donde encontrar el scotch, también una agente educativa que hubiese estado apoyando a la papay permite mantener un ambiente más personalizado con los y las pichikeche, entorno a la pronunciación y la potenciación de determinar y diferenciar cada una de las zonas del rostro y cabeza.”(pág. 9)

-Una vez que organizaron el espacio las agentes educativas tomaron posición para iniciar la danza ceremonial, mientras que los niños y niñas se reunirán en dos grupos los cuales se irán turnando de manera consecutiva. La agente educativa comienza a tocar el cultrún y la ELCI a cantar, la otra agente educativa restante se encontraba sentada con el grupo que debía esperar su turno y desde ahí tocaba la cascagüilla. (pág.9) (...) cuando los pichikeche comenzaron a bailar una de las agentes educativas demostró ante todos como era el paso base del baile, esto permitió que pudiesen recrear ese paso, siendo repetido por la técnico cada vez que fuese necesario. (pág.10)

Nota de campo n° 7: Los y las pichikeche se encontraban dentro de la sala realizando el Choique, con las técnicas y la ELCI, alrededor de las 10:14 de la mañana la educadora ingresa al aula con un cultrún grande y les solicita que vayan a buscar instrumentos musicales para cantar una canción y luego se sienten en el suelo, la ELCI se queda y toca un cultrún también, mientras que la técnico Fabiola canta la canción (pág.10) (...) la ELCI les cuenta que se aprenderán una nueva canción para cantar a la hora del saludo, les solicita a los niños y niñas que vayan a buscar a la zona un instrumento que les guste, aquí los y las pichikeche escogen cascagüillas, cultrún y cascabeles de uñas de animal, una vez que todos vuelven a su lugar la educadora se sienta en el suelo y mira a la ELCI para comenzar a tocar el cultrún al mismo ritmo que ella, una vez que ambas se complementan tocando el cultrún, la agente educativa restante comienza a cantar la canción “Los cuatro elementos”. (pág. 10).

Interpretación:

En este último esquema realizado en la etapa de análisis se determinó el eje semántico llamado Trabajo de equipo en aula, el cual desprende la disyunción entre la responsabilidad y lo determinado como sin responsabilidad.

La tensión existente en este eje número doce está marcada por dos polos, en esta primera descripción está marcada por la responsabilidad, siendo este término algo positivo que denota iniciativa por el trabajo en equipo, así como también su compromiso y liderazgo, generando confianza en el aula.

Desde este eje semántico lo negativo está determinado por la falta de responsabilidad, el cual estipula que el trabajo de equipo se realiza sin iniciativa, por lo mismo se evidencia poco compromiso y un nulo liderazgo siendo concebida la no responsabilidad como un reflejo de no confianza.

5.2. Análisis teórico de la investigación

En el siguiente apartado se dará a conocer el análisis teórico de los resultados de la investigación la cual se desarrolló de manera presencial durante el mes de diciembre 2019 y enero del 2020 en una Sala Cuna y Jardín infantil Intercultural de la Región Metropolitana, con el objetivo de comprender los significados que tienen las Educadoras le otorgan a la interculturalidad. Para lograr comprender esto se aplicó una entrevista semi-estructurada de carácter grupal en donde participaron tres docentes del establecimiento. Además se seleccionó la bitácora de campo como base en cuanto a

comprender los significados que le otorgaban los sujetos al contexto de enseñanza aprendizaje en un ambiente con sello intercultural.

A continuación, se presentan las categorías que emergieron de este análisis:

5.2.1. Educación en la infancia

En el siguiente apartado se comprenden los significados que le otorgan las educadoras de párvulos a la **Educación en la infancia**, esta selección de textos está sustentada bajo uno de los instrumentos utilizados, como lo es la entrevista comprensiva grupal efectuada. Además, no se seleccionaron notas de campo para este tema, dado que ninguna de ellas abordaba esta área.

Ante el concepto Educación en la infancia surgieron en los discursos de las entrevistadas algunos de sus recuerdos entorno a sus experiencias pasadas, ante esto se establecieron dos modelos que comprendían los significados de las entrevistadas los cual se determinaron como; **Casa y Jardín**.

En base a lo anterior, la selección textos menciona que el sujeto E2 se identificaba con el término **crianza a la antigua** mencionando lo siguiente; “Yo no fui a Jardín, me crie en la casa, una crianza antigua con la mama en la casa, y sí después hice el kínder en un colegio municipal que quedaba cerca de donde vivía”. Según lo descrito este sujeto tuvo una experiencia de educación completamente distinta a los otros entrevistados, una crianza a la antigua que se repetía en diversos hogares dado a que la Educación

parvularia en ese entonces era de más difícil acceso, y solo podían optar a ella ciertos sectores de la población que mantuvieran un buen nivel socioeconómico. Las diferencias entre las generaciones actuales y las antiguas son evidentes para cualquiera que se haya criado desde los años 80 hacia atrás (...) La infancia del pasado parece haber sido más sociable y con una vida familiar más importante y prioritaria que en la realidad de hoy, la crianza en casa. (Reyes, 2015).

Actualmente estas prácticas están siendo cada vez más de ser minoritarias dado a la cantidad de Salas Cuna y Jardines Infantiles que han comenzado y se han mantenido funcionando durante los últimos años, sin embargo, a pesar de esto aún hay muchas familias que no han logrado tener acceso a una educación formal. Ante esa problemática Londoño menciona que en el año 1864 se pone en funcionamiento la primera escuela de párvulos en Santiago, enfocada a atender a niños y niñas de sectores marginados, ante eso en el ámbito privado se comienzan a instalar también los primeros kindergartens, ya en el 1970 se crea la JUNJI constituyendo esta área como prioridad (2017). En cuanto a lo anterior se determinó un antes y un después entre estas políticas educacionales ya que la forma y el acceso a la Educación estaba cambiando y modificándose.

Bajo la mirada de la Educación en la infancia en el “Jardín” nos encontramos con el primer concepto mencionado como **crianza tradicional**, este término es considerado como un concepto más actualizado o acercado a la realidad de esa época. A raíz de este

concepto “Jardín” y su historia detrás, podemos mencionar que durante el año 1999 la Educación Parvularia fue reconocida por la Constitución Política de la República en Chile como el primer nivel oficial del sistema educativo, encargado de atender integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica (BCEP, 2018). Ante esto los entrevistados mencionan lo siguiente; (E1:) Yo fui a un Jardín particular y también era tradicional y la verdad es que son pocos los recuerdos que tengo de ese lugar. La totalidad de las entrevistadas concuerda en que son **pocos los recuerdos** que tienen hasta los seis años, algunos son difusos, otros están presentes en ciertos periodos pero tienen **más recuerdos** sobre los tres o cuatro años, la mayor parte de sus experiencias vividas como párvulo fueron olvidadas con el pasar del tiempo.

En base a los conceptos de “madre y educadora”, las entrevistadas se refieren a que la crianza a la antigua que recibían antes era a partir de la familia, y que las familias eran en ese entonces la base de la educación de sus hijos por lo que su figura significativa y presente era su **madre** o su abuela. Desde siempre la mujer ha sido vista como un ser paciente capaz de dar cuidados a otros, todo esto a raíz de la idealización de la maternidad.

Londoño menciona que el pueblo yámana, consideraba la figura de las madrinas quienes ayudaban a estimular al bebé con masajes y ejercitación motora durante la etapa de crianza, también en este pueblo construían espacios llamados chozas, donde niños y adultos se reunían para compartir actividades como recolección de leña, entre otras. (2017). Así mismo Rojas señala que estas pautas tradicionales de crianza en la cultura

Mapuche se han ido modificando con el tiempo a partir de la asimilación de la cultura chilena, principalmente producto de la vida en las ciudades, siendo estos territorios en donde los padres no gozan del tiempo suficiente para criarlos, delegando estas funciones a terceros que no pertenecen a la cultura mapuche, también se ha producido con frecuencia las familias monoparentales, perdiendo importancia la figura paterna, muy importante para esta cultura (Rojas, 2010).

Las **Educadoras** a partir de la historia del país se han transformado en la cara visible de la Educación en la infancia, por lo que su rol es crucial ante las realidades que se viven actualmente y que además se encuentra en un constante cambio. Hoy en día las educadoras son actores claves que guían el proceso educativo y junto con eso coordinan las actividades con los párvulos, las familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, mediando pedagógicamente entre ellos (BCEP, 2018). A partir de esta labor en comunidad es que la educadora logran llegar a las familias quienes constituyen el núcleo central básico de los niños y las niñas, en donde establecen los vínculos afectivos más importantes.

Finalmente en este último párrafo se menciona la disyunción que existe entre casa y Jardín en donde las entrevistas mencionan que en el establecimiento al que ellas asistían era **sin interculturalidad**, más bien una de las entrevistadas E3, es perteneciente a la cultura Mapuche y al quien al preguntarle sobre la educación en su infancia dijo; “fui a un jardín tradicional, tengo pocos recuerdos, como de disfraces y esas cosas, creo que comencé a ir a los tres años y ahí estuve los años correspondiente a jardín y luego pase a

colegio y mi Jardín no tenía sello intercultural, yo soy Mapuche”. Este sujeto se educó y desarrollo bajo un entorno el cual in-visibilizo su cultura, sus costumbres, creencias, comidas y entre tantos otros, que como personajes externos podemos solo imaginar

Así mismo la E2, menciona que; “recuerdos de la interculturalidad, siento que antes no se hablaba como concepto, pero si lo asocio a lo que se hoy en día, no recuerdo haber tenido compañeros extranjeros en kínder o que se hablara de compañeros que fueran de pueblos originarios, recuerdo que el mayor intento de interculturalidad era que en septiembre hacíamos muestras de bailes de las distintas culturas de chile, como por zonas.”

Por una parte se puede comprender en base a lo mencionado por las entrevistadas es que en esa época la **interculturalidad** no era un tema de debate a nivel educacional, más bien era una situación que se pasaba por alto, si bien según lo relatos los intentos de interculturalidad se basan en aprender ciertas efemérides o algo que está muy por encima de cada pueblo originario, se olvidan del lenguaje como eje fundamental de la comunicación en los niños y niñas que ya están inmersos en una nueva realidad. En las escuelas y establecimientos educacionales siempre han tenido niños y niñas migrantes y de diversas etnias, sin embargo, solo hace algunos años se comenzó a implementar la Educación intercultural Bilingüe, siendo en el año 1995 en donde se creó este programa por el Ministerio de Educación y en 1996 se firmó un convenio entre los ministerios de Educación y de planificación sobre la temática. Cañulef. (s.f.). Esta fue el más relevante entorno a lo referido a la EIB, propuesta en 1996 durante el gobierno de Frei Ruiz-Tagle.

En Chile, su implementación comienza en el año 1996, por medio de tres ejes de concreción: contextualización curricular, participación comunitaria y fortalecimiento de las lenguas indígenas (García y Huenchullan, 2005). De esta forma se crearon orientaciones curriculares y otros documentos que permitían ser una base y sustento para los educadores que se encontraran inmersos en esta realidad.

5.2.2. Interculturalidad

En el siguiente apartado se comprenden los significados que le otorgan las educadoras de párvulos a la Interculturalidad, esta selección de textos está sustentada bajo los instrumentos utilizados, la entrevista comprensiva grupal descrita en el Anexo 1. Además, no se seleccionaron notas de campo para este tema, dado que ninguna de ellas abordaba esta área.

Ante el concepto Interculturalidad surgieron en los discursos de las entrevistadas la comparación entre lo que es la interculturalidad ahora y lo que fue antes, provocando una disyunción entre los conceptos que describen este esquema.

El siguiente apartado pretende describir los análisis teóricos de los significados de la interculturalidad en el **ahora** para las entrevistadas, en donde las entrevistadas mencionan que ahora **se habla** sobre este tema y existe **más conocimiento** entorno a la diversidad cultural

En base a la selección de textos descritos las entrevistadas al hablar de interculturalidad nombran su desempeño y trabajo como equipo pedagógico en el establecimiento. Uno de

los sujetos menciona lo siguiente; “Aquí que tenemos un sello intercultural con un proyecto firme, en donde trabajamos la interculturalidad, pero en lo global cada institución yo siento que ni siquiera es tema, sino que queda casi a criterio de cada docente y como lo lleva en el aula”.(E2, 29.) . Ante esta realidad M. Victoria Peralta (2002) menciona que en las últimas décadas se ha instaurado un proceso político-económico y cultural, que se ha incorporado en el contexto Regional y en el quehacer educacional de los países como es la globalización, situación que debe ser analizada por los curriculistas, planificadores educacionales y todo educador (...) Según la Real Academia de Lengua Española la globalización es entendida como la difusión mundial de modos, valores o tendencias que fomenta la uniformidad de gustos y costumbres en un contexto determinado.

La interculturalidad se habla actualmente ya que todos los días están llegando más **extranjeros** al país, según los datos del INE ya en el año 2019, habían 42 comunas en Chile con 10.000 o más personas extranjeras, las que concentraban en total 1.111.952 personas, representando el 74,5% del total estimado para ese año. (INE. 2020. P.22). A raíz de éste fenómeno de inmigración el país se ha ido adaptando a nuevas formas de vida, por lo tanto la comunidad comienza a **cuestionarse** estas prácticas y para establecer nuevas formas de relacionarse e interactuar con otros, todo esto con el fin de **mejorar**, para esto deben ir considerando y valorando la singularidad de cada una de las personas, respetando su cultura, valorando sus creencias y enriqueciéndose de la mutua a través de la convivencia intercultural. Bajo esta mirada E2 tuvo un acercamiento a esta área de la educación dado a que;

“En el postgrado hice una tesis de interculturalidad (...) yo le conté que ya estaba trabajando en este jardín intercultural y le contaba mis experiencias maravillosas y él siempre me decía “ya y tú crees que lo estás haciendo bien?” era súper cruel, pero me ayudaba a verlo desde otro punto de vista, me daba a conocer de que eran intentos de interculturalidad, conversando, reflexionando, dando experiencias de vida, él me impacto mucho ahí, cuando cuestionas quieres hacer cambio y el cambio es importante porque se quiere mejorar. (97.)

Durante los últimos años se han actualizado algunas políticas públicas entorno a la integración de **diferentes culturas** que habitan el país, pero se ha omitido la inclusión de la diversidad de culturas desde las adecuaciones y orientaciones curriculares. La E1 nombra una inquietud en base a las estrategias; “Yo creo que más conocimiento de las culturas, porque uno sabe lo básico no más, donde viven, vestimenta...(157. E1:)

Junto con ello el hecho de que se tenga **diferente lenguaje** determina como te desarrollar en un área, por lo tanto si un niño o niña está inmerso en un nuevo contexto social es necesario que existan personas que manejen al menos de manera básica este nuevo idioma, una de las entrevistadas menciona temas fundamentales que les significan como docentes;

“las educadoras nos estamos dando cuenta que cada vez tenemos más niños de diferentes culturas en aula y que nos hemos visto enfrentadas a problemáticas que no sabemos cómo enfrentar (...) yo tengo un familia con un niño sirio y ya la carrera de lenguaje es un obstáculo súper fuerte de cómo lo trabajas con la familia, es un lenguaje

completamente distinto una cultura completamente distinta partiendo por el sistema de crianza que tienen ellos como familia, los alimentos que comen y siento que de donde me enseñan esto para hacerlo bien, no tenemos estrategias!” (29. E:2).

En base a lo mencionado por la E2, una de las barreras que presenta en su desempeño profesional es el lenguaje, ante eso Bernabé (2012) valora la importancia de la interacción para establecer relaciones interculturales, por lo que queda en evidencia el dominio del lenguaje como principal instrumento comunicativo. Siendo necesario establecer primero un lenguaje kinestésico mientras el docente se informa y comienza a aprender los términos y a practicar la pronunciación inicialmente de algunos verbos, después saludos, preguntas cortas y finalmente hablar más fluido con quienes pertenezcan esa cultura. Por lo tanto para garantizar una comunicación intercultural se hace indispensable el conocimiento de la tradición del otro, y en esta intersección surge la escuela como principal garante de la interculturalidad, ya que en ella se impulsa el respeto hacia la pluralidad cultural y estimular las relaciones entre las diferentes culturas.

Bajo el concepto de **Antes**, se da por hecho que ante el puesto a la anterior disyunción antes **no se hablaba** sobre interculturalidad ya que en base a la experiencia de una de las entrevistadas en sus recuerdos en la escuela **no habían extranjeros**, por consecuencia quienes convivían pertenecían a **una misma cultura** utilizando un **mismo lenguaje**, este pasado se relaciona también con que en esta época la interculturalidad en el aula era omitida por los docentes, siendo más cómodo **no cuestionar, ni mejorar** la educación

ya que de cierta forma es más cómodo mantener **las estrategias que tenían**, que innovar y aprender nuevas formas.

En Chile en base a los resultados del INE citados en la definición y delimitación del problema de investigación, podemos corroborar que desde hace mucho tiempo han existido habitantes migrantes y junto con eso diversas etnias en el territorio Chileno. Ante estas distintas y plurales manifestaciones culturales que interactúan y comparten hoy en día el territorio de nuestro país, es necesario generar una respuesta inclusiva. Ante esto, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia plantean entre sus orientaciones valóricas de las BCEP, la inclusión, siendo esta relevante para el desarrollo integral de los niños y niñas. (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

El siguiente texto seleccionado revela los significados de la E2 con respecto a la educación que se les debe brindar a los niños y niñas; “donde sea más importante que el niño aprenda a respetar a todos por igual, eso es más importante que multiplicar por ejemplo, eso de sumar, restar, leer, escribir igual se lo va ir dando la vida” (45.). Además brinda otra mirada al pasado contrastando una especie de avance en la alfabetización de la sociedad, ante esto menciona lo siguiente; “pensemos que habían familias hace muchos años que eran analfabetas y que después trabajaron en comercio y se movían increíblemente con las matemáticas porque la vida les va dando esos aprendizajes igual, pero la formación valórica el convivir con otro, el reflexionar, el respetar, el escuchar, el convivir se da en la escuela es donde estamos en grupo. (45. E2:)

Finalmente bajo los significados sobre la **interculturalidad** que tienen las Educadoras de párvulos se revela un ahora **Alfabetizado** y un antes **analfabeto**, la RAE define alfabetizar como enseñar a alguien a leer y a escribir y analfabeto como quien no posee estas características, en base a esto según los últimos datos publicados por la UNESCO, Chile tiene una tasa de alfabetización del 96,4%. Entre ellos la tasa de alfabetización masculina es del 96,48% y la femenina de un 96,33% (2017).

Según Ortiz D. (2015) la esencia de la interculturalidad se encuentra en la noción de relación, en la capacidad de entrar en contacto con otro sujeto y comprenderla a partir de su propio marco referencial, se trata de alcanzar un encuentro dialógico entre estos dos seres en condiciones equitativas, ambos interesados en el mutuo conocimiento y asociación, logrado la reciprocidad entre sus conocimientos y saberes, entre sus sentidos y practicas distintas. (pp. 5-6). La interculturalidad en el pasado denota de una historia, sin embargo la interculturalidad del ahora es aquella que debemos visibilizar, identificar las necesidades y crear instancias de perfeccionamiento docente que permitan enfrentar esta realidad, ya que si bien existen documentos y políticas públicas que se comprometen con la interculturalidad y la inclusión, las Educadoras denotan un vacío en esa área al momento de su accionar pedagógico.

5.2.3. Educación Intercultural Bilingüe

A continuación se realizara el análisis teórico en donde se comprenderán los significados que las educadoras de párvulos le otorgan al eje Educación Intercultural Bilingüe, bajo

este concepto se desprenden dos términos importantes los cuales son Proyectos educativos y LGE. Cabe mencionar que los textos seleccionados para este análisis fueron extraídos de la entrevista comprensiva grupal y las bitácoras de campo.

En base a la selección de textos la E2 menciona que “cada establecimiento tiene la libertad de crear su **proyecto educativo**” (29). Siendo considerado como **opción**, las características generales las que apuntara el PEI. Por lo que en esta materia se apunta a que los desafíos que tienen los establecimientos que se guíen bajo este sello, puedan brindar un espacio de mutuo enriquecimiento y es por eso que la interculturalidad se entiende como el tránsito paulatino al conocimiento, valoración y respeto mutuo, entre culturas diferentes que están en contacto, con lo cual se privilegia la convivencia y tolerancia entre la población que practican dichas culturas (Álvarez J. 2001) .

Esto es considerado como un paso fundamental en la educación ya que el PEI es un **proyecto firme** que se realiza en base a las necesidades de los niños y niñas. Una de las entrevistadas expresa lo siguiente; “siento que hoy en día es un tema porque los profesores y nosotras mismas las educadoras nos estamos dando cuenta que cada vez tenemos más niños de diferentes culturas en aula” (29. E2:). El estar inmersa en un contexto intercultural, no condiciona a estas agentes educativas a adaptarse al cambio, más bien se dieron cuenta en el periodo de la entrevista que toda esta adaptación curricular es **a criterio de cada Educador**, en base a sus motivaciones, su visión de educación, sus experiencias de vida y en base a su rol docente. En esta línea Stefoni, Stang & Riedemann, (2016) sostienen que la ausencia de una política pública que

orienta, capacite y otorgue las herramientas necesarias al sistema escolar, dificulta la construcción de una escuela intercultural; además la invisibilización de la discriminación de la que son objeto los niños y las niñas pertenecientes a una minoría cultural, reproduce nociones hegemónicas de la cultura dominante, impidiendo condiciones de igualdad necesarias para sustentar y sostener un proyecto educativo institucional. Ante este rol es que surgen algunas escuelas que comienzan a incluir nociones de multiculturalidad en sus proyectos educativos institucionales, iniciativas y propuestas, lideradas y ejecutadas por directivos y profesores que buscan generar mecanismos de integración de las diversidades culturales manifestadas hoy en día en los centros educacionales del país.

En base al proyecto educativo que tiene el establecimiento en donde se desarrolló la investigación, se puede mencionar que este establecimiento posee sello intercultural entorno a la cultura Mapuche, si bien el nombre del Jardín tiene un término en Rapa Nui y otro Aymara, en este solo se desarrolla la cultura Mapuche. Uno de los proyectos educativos interculturales que mantiene el equipo pedagógico del establecimiento, es que en cada una de las aulas exista un sector intercultural, “El nivel medio menor tiene tres estantes que están organizados por sectores (...) uno de estos espacios es caracterizado como la zona intercultural del nivel, este espacio lo menciona el establecimiento en su PEI” (Nota de campo 1. Pág. 2)

Por otra parte la **LGE**, es considerada por parte de las entrevistadas como una **norma** ya que la normativa todos deben respetarla, ya que es considerada una **política pública**, en

base a eso una de las entrevistadas expresa lo siguiente; “siento que en el sistema educativo el único logro que hay en base a la interculturalidad es que es uno de los principios de la LGE, porque está reconocido en la Ley general de Educación, como el principio de interculturalidad.” (29. E2:). Según la LGE, le corresponde al Estado propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente.

En base a lo descrito en la LGE las entrevistadas afirman que; (22. E2:) “Es que hay un **tema relevante** a nivel de políticas públicas, que mientras no se tome la importancia de esto porque siempre se ha hablado de niveles por separado, partiendo porque nosotras las educadoras de párvulos no somos consideradas profesoras y estudiamos la pedagogía y la licenciatura en educación igual que cualquier otro docente entonces no está la articulación, siempre hemos sido consideradas como un nivel completamente aparte y es verdad lo que dice la “E1” no hay una articulación pero yo siento que eso viene desde las políticas públicas”.

Finalmente una de las últimas frases que se mencionaron entorno a la Educación Intercultural Bilingüe en el apartado de los significados de los sujetos entrevistados en la LGE es la de **articulación entre todos los niveles**, bajo el relato se puede evidenciar que los sujetos se sienten excluidos y abandonados como docentes ante su rol educativo, consideran además que este esta creado como un nivel aparte ya que a partir de su

experiencia **no hay articulación**, ya que es algo que está determinado, pero al parecer no se pone en práctica.

En base a lo anterior el Ministerio de Educación estableció algunos principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y Primer año de Educación Básica. En el Decreto 1° se menciona lo siguiente;

“Establézcanse los principios y definiciones para la elaboración de una Estrategia de Transición Educativa, con el propósito de promover y resguardar un proceso educativo coherente y consistente para los niños y niñas de primer y segundo nivel de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica, a partir de una concepción del niño y niña sujeto de derechos, y de los principios de una pedagogía que favorece aprendizajes integrales, pertinentes y significativos para cada persona y comunidad educativa.” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2017).

Así mismo el Decreto 3° (2017) menciona que todos los establecimientos educacionales deberán elaborar una Estrategia de Transición Educativa (ETE), la cual aborde la transición de los niños y las niñas entre este nivel educativo y el Primer año de Educación Básica. Cabe mencionar que todo esto se realizara desde una mirada sistémica e inclusiva que resguarde las características propias de la niñez, de su desarrollo y su aprendizaje.

El MINEDUC en su Decreto 4° afirma que esta estrategia, no constituye un nuevo instrumento de gestión educativa, sino que debe ser consistente con la visión y la misión establecidas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y basarse en un análisis profundo de las necesidades de la escuela, para generar las condiciones que ofrezcan a los niños y niñas un favorable proceso de transición. (2017).

A partir de lo analizado en este eje las políticas públicas demuestran avances y actualizaciones curriculares que de cierta forma incluyen las diversidades culturales, sin embargo a raíz de lo expresado por las docentes, estas se sienten con falta de herramientas y estrategias para enfrentar esta área educativa, por lo que se considera relevante que por parte de la Superintendencia de Educación Parvularia, además de velar por el cumplimiento de estos y todo el decreto 373, es necesario que los y las educadoras expresen sus necesidades como docentes en constante aprendizaje y que la entidad principal como lo es el MINEDUC, realice, difunda y llegue a toda la comunidad docente de manera sistemática con diversas charlas, exposiciones, talleres, orientaciones y aprender las adecuaciones curriculares que sean necesarias para mejorar el ambiente de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas del país.

5.2.4. Actitud en el aula

A continuación se comprenderán los significados que le otorgan las educadoras de párvulos a la **actitud en el aula**, esta selección de textos está sustentada bajo los

instrumentos utilizados, como lo son la entrevista comprensiva grupal efectuada y las notas de campo.

El siguiente análisis se basa principalmente en que este eje contempla dos polos, lo que es considerado por parte de los sujetos como **el Respeto** y el **No respeto**.

En base al **Respeto** los principales conceptos que aparecen opuestas al no respeto es el **no segregar, no estereotipar ni estigmatizar**. El respeto es comprendido por parte de las Educadoras como la forma más amena y agradable de relacionarse con los otros, así lo menciona la E3: “Para mí la interculturalidad de aula es mirar desde un punto de vista de respeto hacia el otro, si tú me preguntas quien soy, podrían decirte que soy Chilena, pero tampoco soy como todas las chilenas soy un mundo distinto” (30). Por otra parte la E3 dice que: “es un trabajo individual, porque si queremos hacerlo con los chiquillos tenemos que sentirlo para transmitirlo. En verdad hoy en día nos falta mucho eso del afecto de lo humano, (...) entonces a eso voy con que falta mucho queda como en deuda todo lo afectivo, lo emocional, nos falta más humanidad, más respeto por los seres vivos, porque es verdad mucha tecnología mucho internet, mucho todo, pero estamos mecanizados (51).

Todos los seres humanos merecen respeto, esto está estipulado en la Declaración de los Derechos Humanos como referente desde el cual pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas, en esta línea la inclusión se plantea como un derecho humano, vinculando la integración de nociones como justicia y equidad social. La convención de los Derechos del niño también sirvió como insumo para un progresivo mejoramiento en

la educación del país. A lo largo de este escrito, se ha fundamentado que se han actualizado algunas políticas públicas que identifican esta problemática de **inclusión** a la diversidad, en donde en un principio el foco inicial fue **integrar** a la comunidad, en donde podemos comprender que cuando se comenzó a utilizar este término a favor de la diversidad, esta palabra determino un reconocimiento y aceptación de la diferencia, hecho que suscita el establecimiento de relaciones culturales e integración de culturas. Ante esto Bernabé (2012) menciona que una sociedad democrática no puede desarrollarse plenamente hasta fomentar el encuentro y la comprensión entre las diversas personas pertenecientes a diferentes culturas.

Este nuevo modelo supone, dentro del área de la **inclusión** un nuevo marco de pensamiento, acción y relaciones, en términos prácticos, este planteamiento supone que dentro del movimiento inclusivo los “excluidos” ocupen un rol protagónico en el proceso de inclusión (como sujetos de derecho, autónomos, con capacidad de decisión y participación efectiva), relevando las voces de los históricamente excluidos, organizándose en asociaciones que reclaman por su espacio y sus derechos ciudadanos, surgiendo nuevas áreas y referentes para la investigación además de una nueva conciencia sobre la política y la participación social en condiciones de igualdad (Parrilla, 2002).

Por otra parte la disyunción del **No respeto**, revela partir de los relatos de los sujetos entrevistados vivieron instancias en su proceso educativo en donde experimentaron de cerca la **segregación**, a continuación me selecciono esta muestra; “ recuerdo que había

un niño en mi colegio que era argentino y él estaba estigmatizado o en realidad estereotipado porque nadie se sabía el nombre él era “el Che” por ser argentino, recuerdo que no se hacía nada especial ni particular, los profesores mantenían una educación tradicional y no existía ningún programa de integración o algo parecido.(17. E2:). Junto con lo anterior Rojas menciona que la niñez se ve afectada “(...) por la misma estigmatización que reciben sus padres, reproduciéndose el patrón de discriminación, en el que nuevamente son adultos quienes transmiten prejuicios y descalificaciones” (2010, p.757), algunas de estas situaciones de discriminación constatan que los principales prejuicios existentes entre los niños no hacen referencia a la nacionalidad, sino que a dos elementos más habituales para ellos, el color de la piel, el tono de voz, las condiciones socioeconómicas entre otros factores que llaman la atención de algunos.

Bajo esta experiencia podemos decir que el lenguaje no era una barrera para este estudiante, sin embargo el poco acompañamiento docente y la falta de conciencia por parte de sus pares al ser un personaje **estereotipado** y **estigmatizado** en la escuela. Bajo este punto Florian, Young & Rouse (2010) expresan que el no contar con un currículo que promueva el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas contribuye a perpetuar la segregación escolar, al disminuir las oportunidades de participación, aprendizaje y progreso de todos los estudiantes en el sistema escolar, por lo que se considera que los docentes comiencen a cuestionar sus prácticas cotidianas e inclusivas.

En base a la selección de textos escogida para el análisis teórico de este esquema, la Educadora 3 menciona lo siguiente; “No, no había inclusión, ellos se integraban a las

zonas porque no había inclusión como de su patria de sus costumbres, al menos nunca vi eso, ellos tenían que participar en los bailes típicos de Chile que se dividían por zonas, pero eso era lo más cercano” (16.). En base a esto podemos determinar que las experiencias de las educadoras en su periodo de educación formal tienen escasos recuerdos de inclusión, más bien se cree que se practicaba la **No inclusión**, inviabilizando cualquier nacionalidad u etnia que se encontraba presente en los establecimientos Chilenos de hace algunos años.

5.2.5. Modelos Educativos

El siguiente eje de análisis comprende los significados que le otorgan las educadoras de párvulos a los Modelos educativos. Los instrumentos utilizados para esta selección de textos fueron la entrevista comprensiva grupal y la nota de campo 1

El término general de **Modelos Educativos** en base a lo expresado por los sujetos entrevistados, está centrado bajo dos miradas que se contraponen, otorgando los nombres de; modelo **no escolarizado** y modelo **escolarizado**, bajo la mirada de las entrevistadas el modelo no escolarizado tiene un enfoque más positivo para el desarrollo de los niños y niñas. Según la definición de la RAE el concepto escolarizar es definido como; el proporcionar escuela a la población infantil para que reciba la enseñanza obligatoria.

En primer lugar el modelo educativo que contempla la **No escolarización** arroja diversos conceptos en la selección de textos que lo definen como un modelo que **potencia la infancia** y el **desarrollo humano** ante esto la E2, menciona sus aspiraciones con respecto a la educación son las siguientes; "Yo creo que más que humanizadora que se encargue se sobreponer la formación valórica por sobre la formación cognitiva"(47). Este sujeto destaca la formación valórica como algo que va más allá del currículo cognitivo, en las escuelas se ha identificado en los últimos años una falta en el área de educación emocional. A continuación la E3 dice; "Yo fui un seminario de Alberto Maturana en donde él dijo para que existimos los profesores si ahora toda la información que necesitamos saber está en internet y nos preguntó "¿tal vez deberíamos dejar de existir?" y nos hizo entrar en una reflexión y debate de opiniones y concluimos que la única diferencia que tenían los profesores con google es que nosotros podemos humanizar con los niños y eso google no lo va enseñar" (48). El proceso de enseñanza es visto como un todo flexible y dinámico el cual es coherente con la singularidad de cada grupo de infantes, el rol de los Educadores y las Educadoras es crucial para lograr una educación equitativa y de calidad, eso significa; "saber en profundidad cómo aprenden y se desarrollan los párvulos y el lugar importantísimo que le cabe al juego en estos procesos; supone saber cómo y cuándo promover juegos y otras actividades lúdicas. Implica también reconocer y responder pedagógicamente a la singularidad de cada uno en cuanto a ritmos, formas de aprendizaje, género, cultura, contexto social, religión, entre otros" (BCEP, 2018, p.29).

Este modelo comprende el desarrollo de un currículo que a raíz de lo relatado por las entrevistadas se da de forma **alternativa** en algunos establecimientos, lo consideran además como un modelo **no conductista** en donde el foco central del desarrollo de los niños y niñas este es el **juego** como estrategia para la experiencia. Los consiguientes textos seleccionados corresponden a las dinámicas naturales que se generaron en un día específico en el establecimiento investigado, en donde se puede evidenciar como se desarrollan algunas experiencias entorno a este modelo **no escolarizado**. En la nota de Campo N°1 se menciona lo siguiente: “Entre las acciones que se desarrollan los pichikeche es elegir material de un estante o algo de su interés y dejarlo mesa, es ahí en donde comienzan a explorar y jugar, siendo acciones que le permiten ir interactuando y entendiéndose con sus pares” (pág. 1). Así como también se describe la organización del espacio diciendo que “el nivel tiene tres estantes que están organizados por sectores, estos poseen diversos recursos y también se visualiza una variedad de juguetes estructurados, siendo todos ellos dispuestos para que los niños y las niñas puedan utilizar durante el transcurso del día, uno de estos espacios es caracterizado como la zona de juego intercultural del nivel. (Pág. 2)

El eje de los **Modelos educativos** también tiene una mirada distinta de la que ya hemos descrito, categorizándola como el modelo **escolarizado**, el cual según las entrevistadas **mata la infancia**, ante esto la E2 dice; “Recuerdo que en algún momento se habló de pasar los niveles medios al colegio y que significa eso, eso (...) solo quedarían los niveles de sala cuna ellos quieren que nos quedemos solo con las salas cuna, quieren que seamos guarderías, yo siento que desde el nivel de políticas públicas se está matando la

infancia, se están olvidando del verdadero significado de la infancia” (22). Además en base a la experiencia de las entrevistadas se pudo identificar que es un modelo de carácter **conductista**, la E2 relata; Yo miro hacia atrás como yo fui formada y fui formada de manera tan conductista (19). El **conductismo** en educación comprende que los niños y las niñas puedan desarrollar de manera más específicas experiencias que potencian el **desarrollo cognitivo**, dándole énfasis a este, con conocimiento acerca de diversas materias en general. Este modelo por muchos años fue un modelo basado en la memorización y la repetición de conocimientos, ya que nunca aseguro que los párvulos aprendiesen de las asignaturas u áreas que se pretendían enseñar, un modelo abrumador para la infancia y cuadrado para el docente. Es por esto que alrededor del año 1995 se elaboró el Programa de Desarrollo Educativo, cuyo objetivo se dirigió hacia la formación integral del individuo, priorizando seres humanos que participen más responsablemente en todos los ámbitos de la vida social, así como a utilizar métodos, contenidos y recursos para fomentar la enseñanza, lo que fortalecería la formación didáctica y la disciplina de los docentes (Secretaría de Educación Pública, 1995). Este programa permitió el cuestionamiento de una práctica **impuesta** que estaba totalmente normalizada en el subconsciente colectivo.

Este modelo además de todo lo anteriormente descrito apoya el **no juego** en la educación, viendo esto último como algo innecesario para el desarrollo de los niños y las niñas, las entrevistadas expresan sus aspiraciones y proyecciones a futuro con respecto a la educación parvularia, se identifica que tienen nociones acerca de que los niños y niñas son más que personas que recuerdan y decepcionan información, son seres

sintientes y singulares. Finalmente citaremos a la E3, quien menciona que; “nosotros podemos enseñarle a los niños a que reflexionen, a que tengan una mirada crítica de la vida, a que aprendan convivir con otros y un buen convivir con otros y yo siento que eso es a lo que aspiro a lo que me gustaría que fuera el sistema educativo que se encargara de eso, más de tener asignaturas cognitivas que se encargara de crear aprendizajes de relaciones humanas siento que con eso cambiaría el mundo y que es lo más importante para que podamos vivir en un planeta y ahí yo me voy a decidir a tener hijos porque tendremos un mejor planeta donde vivir”. (48). Si el educador que se encuentra frente al grupo de párvulos cuestiona diariamente su rol, podremos decir que esos niños y niñas se están desarrollando en un ambiente en donde se respeta la diferencia y se potencia la singularidad de cada uno.

5.2.6. Formación profesional

En el siguiente apartado se comprenden los significados que le otorgan las educadoras de párvulos en base a su experiencia en su **Formación Profesional**, esta selección de textos está sustentada bajo uno de los instrumentos utilizados, como lo es la entrevista comprensiva grupal adjuntada en el Anexo 1. Cabe destacar que para este tema no se seleccionaron notas de campo, dado que ninguna de ellas abordaba esta área.

Ante el concepto Formación Profesional surgieron en los discursos de las entrevistadas algunos de sus recuerdos entorno a sus experiencias pasadas en su formación como

educadoras, describiendo esta etapa con dos modelos que marcaron la historia de los entrevistados, descritos como **Profesores significativos** y **profesores no significativos**.

En base a lo anterior la selección de textos indica que la E3; “tenía un profesor de música que a él lo recuerdo mucho porque nos hacía trabajar las emociones, nos hizo actuar, liberar vergüenza, como trabajar las emociones en niños, nos hizo experiencias en la oscuridad en donde debían encontrar a su compañero, debías relacionarte a través del afecto y el tacto” (98.). Estos profesores según lo identificado permitían que los estudiantes **conversaran** y **reflexionaran** acerca de sus prácticas, los ayudaban a mantenerse en un constante cuestionamiento sobre sus imaginarios y nuevos conocimientos de los que se iban apropiando a través de la experiencia práctica y la **teoría** que estos profesores significativos compartían con sus estudiantes.

Los profesores con los que se desarrolla académicamente cualquier tipo de estudiante dejan diversas enseñanzas y vivencias algunas marcan experiencias positivas en sus estudiantes, creando además aprendizajes significativos, sin embargo así mismo también existen **profesores no significativos** que a diferencia de los otros estos **no conversan**, **no reflexionan** y **no cuestionaron** áreas importantes para un pleno desarrollo profesional de sus estudiantes, a continuación la E1 menciona una experiencia específica sobre su periodo como educadora; “En mi formación yo no, no pasamos nada sobre el tema de la interculturalidad y lo que sé yo ahora lo sé por el jardín... y del profesor mm no, porque encuentro que no, solamente el tema de la inclusión, es que mi malla era

súper antigua” (99). A partir de lo expuesto por la entrevistada es que las Universidades que imparten la carrera de Educación Parvularia y cualquier otra del área de la Educación, debiese cuestionar sus mallas y determinar si sería apropiado reconfigurarlas para comenzar a impartir materias que necesitan ser experimentadas en profundidad y no solo conocer lo básico, la E1 dice: “yo pienso que si a nosotras de instituto nos faltó más formación, que les quedara a los técnicos de colegio, ósea que clase de pincelada les habrán enseñado a ellas.” (174).

Se considera urgente que estos temas formen parte de un currículo formal dentro de la formación inicial docente debido a que es necesario ofrecer alternativas interculturales dentro de la formación de profesionales de la educación, se hace necesario un modelo que apunte a las necesidades que han presentado los docentes, tomando en cuenta los desafíos que tiene la educación parvularia en el Chile actual. Este modelo permitirá dar una respuesta flexible a las exigencias del actual sistema educativo caracterizado por esa interculturalidad, existiendo diversos modelos, para preparar a los profesores en activo, e incluir en los planes de estudio de formación inicial, las asignaturas pertinentes relacionadas con esta área (García, L y Arroyo, M. 2014, p.141).

Finalmente en cuanto al concepto **sin teoría**, una de las entrevistadas menciona su inquietud ante las carencias que sentía al cuestionar sus aprendizajes en el desarrollo de la entrevista grupal, sin embargo a pesar de su inquietud valoro desde siempre el apoyo simbólico que le brindaron las BCEP para comprender su labor; “las Bases curriculares de la Educación Parvularia, siento que me sirvieron, aunque ahora las actualizaron,

siento que me sirvieron los aprendizajes esperados (...) me sirvieron mucho para planificar, me sirvió mucho entenderlas, que porque había cada núcleo, cada ámbito que cada ámbito tenía sus propios objetivos, eso me ayudó mucho, el rol mediadoras de la educadora, siento que las B CEP eran como mi biblia y siento que eso en mi formación me ayudó mucho y fue muy positivo para cuando entre al mundo laboral” (121. E2:). Algunas entrevistadas se formaron **sin** las nociones de la **inclusión**, sin embargo se muestran receptivas a continuar y seguir aprendiendo de la interculturalidad.

5.2.7. Experiencias Educativas

En el siguiente punto se realizara el análisis teórico de los significados que le otorgan las educadoras de párvulos a las **Experiencias Educativas**, esta selección de textos está sustentada bajo ambos instrumentos de recolección de información, la entrevista comprensiva grupal y las notas de campo adjuntas en el anexo 2.

Ante el eje de **Experiencias Educativas** surgieron en los relatos de las entrevistadas la visión que tienen sobre su contexto laboral personal y otros establecimientos educacionales, denominando estas disyunciones como **Jardín sello intercultural** y **Otros Jardines**.

En primer lugar las experiencias Educativas que se desarrollan en un **Jardín con sello intercultural** son apoyadas por el **trabajo de la Educadora de Lengua y Cultura Indígena (ELCI)**, este adulto cumple una función crucial para la comunidad ya que es

ella quien brinda **educación cultural**, habla y **enseña Mapudungun**, junto a las creencias, rituales y todo lo que necesitan aprender cada uno de los niños y niñas y por qué no, también es necesario que este conocimiento sea apropiado como suyo por parte de las agentes educativas en su totalidad. De acuerdo a la selección de textos, el siguiente escrito seleccionado denota una experiencia realizada por la ELCI, Nota de campo N°5; “En la esquina del aula se encontraba la papay (ELCI) quien estaba mostrando en una gigantografía que trajo con las partes de nuestro cuerpo, mencionando su nombre en mapudungun para potenciar la lengua a los y las pichikeche del nivel. (pág.7).

Siguiendo bajo la misma línea, se puede mencionar que la ELCI es fundamental para desarrollar el sello intercultural, ya es ella quien comparte y difunde la cultura. De acuerdo con lo anterior la Unesco (2001) define la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. De acuerdo al análisis de los textos seleccionados para efectuar esta investigación en el establecimiento se cumplen algunos aspectos claves que contemplan en la cultura Mapuche

Con respecto a este análisis la E2, dice lo siguiente; “ay, es que yo siento que nada... yo siento que conformación la incorporación de la ELCI tenemos todo acá (...) me pasa que siento que nadie me pueden venir a dar clases de mapudungun y de la cultura, porque

para eso tengo a la papay porque ella es muy benevolente a compartir su conocimiento, por lo tanto va a estar en mi interés de que tanto yo quiero aprender como yo me acerco a ella para aprender de ella”(160).

Con respecto a la mirada que tienen **otros jardines** con respecto a este eje, las entrevistadas mencionan que estos contextos externos a ellas, **no se enseña mapudungun**, sin embargo se brinda una **educación integral** la cual es **trabajada por otros educadores**, los cuales se desempeñan en diversas áreas de la educación como inglés, actividad física u otros. Uno de los aspectos importantes de la creación del PEI, es que la elaboración de este contempla las características, necesidades y singularidades que tienen cada una de las familias, así mismo, en una arista la construcción del currículum debe considerar a profesionales y académicos indígenas preparados en EIB que contribuyan a mejorar la situación actual (Poblete, 2019).

Algunas notas de campo fueron seleccionadas en el primer nivel de análisis de esta investigación, ya que en este último análisis teórico se seleccionan las citas más importantes y de manera cuidadosa.

.Una de las experiencias habituales de los establecimientos con sello intercultural son las prácticas culturales que realizan, en la nota de campo 2 dice que “Diariamente se realiza la ceremonia cultural del Purrum con la totalidad de los niveles, se inicia cuando una o dos adultas comienzan a tocar el cultrún al mismo tiempo, mientras que los demás pueden bailar o seguir el ritmo con diversos instrumentos” (Pág.3).

Los centros educacionales que imparten una educación bajo un sello intercultural, tienen la oportunidad de conocer de manera más minuciosa las características y costumbres de ciertas etnias o personas de diversas nacionalidades. A partir de esto se considera necesario que en la totalidad de los establecimientos se realice un catastro que permita visualizar las culturas que pasan por alto en la jornada, todo esto con el fin de poner en práctica el sentido de interculturalidad.

5.2.8. Educación Intercultural

A continuación se realizara el análisis teórico de los significados que le otorgan las educadoras de párvulos a la **Educación Intercultural**, esta selección de textos está sustentada bajo ambos instrumentos de recolección de información, la entrevista comprensiva grupal y las notas de campo adjuntas en el anexo 2.

Ante este eje surgieron dos conceptos que muestran dos miradas de la **Educación Intercultural**, esta visión se ve reflejada raíz de los relatos que tienen las entrevistadas en donde los términos que se contraponen son el Ideal de **educación Intercultural** y la **Realidad** de esta.

En cuanto al **Ideal** podemos destacar que esta es transversal, tal como lo menciona Guzmán (2018) quien fue citado en el marco teórico anterior, indica que la interculturalidad se debe posicionar como una estrategia educativa transversal de

mediación entre las culturas nativas y el criollismo predominante en la cultura correspondiente.

Bajo el siguiente caso la E2, menciona; (...) yo siento que para mí no debiesen existir los jardines con sello intercultural porque por algo es un principio de la LGE, es algo transversal, si está en el sistema educativo, el objetivo es aprender a respetar y valorar al otro por lo que es, para mí eso es la interculturalidad, lo respetas como personas y lo valoras como ser humano, eso debiese promoverse en todos los establecimientos del mundo”(162). Tal y como lo menciona la entrevistada la Educación intercultural debiese ser **promovido universalmente en todos los jardines**, todo esto con el fin de contemplar en los establecimientos cuales son las mayorías o los grupos minoritarios marginados apropiándose de la concepción de ser **un imperativo humano**.

Las experiencias que se realizan en el establecimiento se caracterizan por **trabajar con las familias**, la siguiente nota de campo N°8, describe una situación natural que se dio en una ceremonia: “En el patio central del establecimiento se encontraba la papay, la ELCI del establecimiento, junto con ella cada núcleo familiar clasificado por niveles que desee llevar su hijo/a la papay para que de manera simbólica le entregue buenas energías, lo acompañe en su formación valórica entre otros significados para la cultura” (Pág.12).

En base a la mirada acerca de la **Realidad** de la educación Intercultural, se estipula que esta **no es transversal** y que se da solo en **algunos jardines**, demostrando de esta manera que **no se promueve universalmente**, Ante esta mirada negativa podemos

destacar los cuadernos interculturales de Cynthia Ansaldo y Claudia Avendaño, se entienden este concepto de Educación Intercultural Bilingüe como la búsqueda permanente de pertinencia, de significado, como una educación que ayuda al niño y la niña indígena a crecer y a encontrar sentidos, a valorar su lengua, sus expresiones culturales y a relacionarse de mejor modo con su entorno (2004, p. 23.) **En la realidad** las políticas públicas si bien son una base y un sustento teórico para poder encaminar este largo camino de la Educación Intercultural, no se ponen en práctica a cabalidad demostrando que **no es un imperativo humano**, esto ante las diversas barreras que presenta la interculturalidad en la formación de las Educadoras de párvulos, se considera que las agentes educativas necesitan perfeccionar sus estrategias docentes y aprender a desarrollar ciertas áreas de su rol ante cualquier contexto que se le presente tal, desplegando sus habilidades , disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tal y como lo mencionan las BCEP (p.28. 2018).

Con respecto a la última disyunción en este eje, el cual se refiere a que en la realidad **no se trabaja con las familias**, se debe mencionar que se considera crucial el apoyo de las familias, quien sustentado por las BCEP son el primer educador de las niñas y los niños. El modelo Intercultural promueve establecer relaciones de intercambio y enriquecimiento mutuo en las diferentes y variadas comunidades culturales (Jordán, 1992, en Buscá, 2001). Bajo esta visión se aspira a formar sujetos capaces de poder descubrir sus diferencias, reconocerlas y comprenderlas dentro del carácter relacional de las culturas, se espera que estas puedan compartir en armonía y se potencien a través de sus particularidades. (Quilaqueo, Quintriqueo y Cardenas, 2005, en Quintriqueo, 2009).

5.2.9. Conocimiento en interculturalidad

A continuación se contempla el siguiente eje llamado Conocimiento en interculturalidad contrastando esta visión en base a los recuerdos que tienen las entrevistadas en la práctica y en su formación como profesional de la educación. Para elaborar el análisis teórico de este eje se utilizó como instrumento de recolección de información la entrevista comprensiva grupal. Además este punto no incluye evidencias de las notas de campo, dado a que estas no se relacionan con el tema central de este punto.

Los conocimientos en interculturalidad tienen dos miradas según las entrevistadas, la primer se centra en aquellos aprendizajes que adquirieron en la práctica en decir en la experiencia propia ante esta situación la E3 menciona lo siguiente: “ Para mí todo era un desafío, lo intercultural con la papay, cantar las canciones, aprenderlas, tocar los instrumentos, el hecho de que nadie de mi equipo se supiera las canciones me afecto más, las aprendimos con la práctica no más, ese fue un desafío, la papay quería que nosotras cantáramos con ella” (182). El compromiso personal que genera el docente al estar a cargo de un nivel es crucial para el desarrollo óptimo de cada uno de los niños y niñas, al hablar de compromiso me hace recordar a lo mencionado por Aranda con respecto a la Educación para la paz: la cual pretende “(...) construir una paz positiva ligada a la justicia y la igualdad, fomentando el diálogo como fuente de resolución de conflictos y la valoración y respeto por la diversidad cultural” (2011, p.308). El dialogo y la comunicación permite que las personas puedan comunicar sus gustos, necesidades,

intereses y también problemas, diferencias u opiniones diversas, en el contexto social y educativo actual una característica básica de nuestra sociedad es el fenómeno de la multiculturalidad, sabemos que la escuela es un espacio que conlleva a una función socializadora, que juega un rol fundamental en la transmisión de cultura y conocimiento de las nuevas generaciones (Verdeja & González, 2018).

Es así como para algunos la interculturalidad se transforma en un desafío el cual aparece en algún momento de la labor docente, en donde los educadores y educadoras de párvulos deben afrontar esta realidad creando las herramientas que permitan enfrentar esta situación, una experiencia entorno a esta área es la relatada por la E1; “Por ejemplo para mí cuando llegue acá vi la interculturalidad y para mí fue shockeante y no sabía, en un momento tire una talla muy mala (se tapa el rostro) en donde dije “y que le voy a enseñar... a acaso a contar en Mapudungün” porque no conocía lo que era la interculturalidad”. (159). En base a la otra mirada que le otorgaron las Educadoras de párvulos al Conocimiento en l interculturalidad, podemos ver que en la formación, esta no aparece, al parecer se ignora ya que parece no ser un desafío en esa etapa, la E1 comenta que en su formación no pasaron nada sobre el tema de la interculturalidad y lo que sabe ahora lo sabe por el jardín. (99). Basado lo último que mencionan las entrevistadas la interculturalidad no se ve como un desafío durante la formación profesional. Sin embargo las prioridades de las casas de estudios varían ante esta situación la E2 describe lo siguiente; “bueno siento que mi proceso de formación ohm tuve muchos insumos y mucha preparación referente a lo que eran los ambientes de aprendizaje integrados (...) siento que venía preparada y que tenía las herramientas tanto

prácticas como conceptuales o teóricas”(19). Si bien ante el tema central de este eje la cita no se relaciona, podemos evidenciar que en esta universidad contemplaron otra área de la Educación parvularia que está marcando las aulas desde hace ya un par de años. Lo que la E2 llama como ambientes de aprendizaje integrados, son ambientes que las educadoras deben desarrollar en base a las estrategias que están a su alcance para que los niños y niñas se desarrollen en áreas de trabajo libres, la educación intercultural no es ni debiese ser educación para los grupos diferenciados culturalmente, más bien debe estar orientada a toda la comunidad educativa, para el desarrollo pleno de sujetos de ascendencia cultural diversa inmersos en un mismo contexto, todo esto para que exista en una relación dialogante entre pueblos, conociendo la cultura y las finalidades educativas que la sustentan

5.2.10. Situación laboral

El siguiente eje contempla los significados que le otorgan las Educadoras a su **Situación Laboral** contrastando esta visión con los **imaginarios** que ellas consideran que existen hacia la profesión y por otro lado están los **Hechos** en donde expresan su trabajo. Los imaginarios vienen de diversas representaciones sociales que surgen en el pensamiento social y que han cobrado autonomía . Para elaborar el análisis teórico de este eje se utilizó como instrumento de recolección de información la entrevista comprensiva grupal y las notas de campo.

Para comenzar el siguiente análisis se seleccionaron algunos textos que según los sujetos entrevistados comprenden los **Imaginaros** que bajo su percepción tiene la sociedad acerca de la **Situación Laboral** de las Educadoras. Según Gómez (2001) se entiende por imaginario social a todo aquello de lo que se habla en la comunidad, en la medida y según el modo en que se habla de ello. Los imaginarios sociales que se encuentran enraizados en esta profesión, vienen arraigados desde las maestras de los primeros kindergarden, en

A continuación la E3 relata lo siguiente; “voy a ser súper sincera en esto de mi práctica, surgió el tema de que yo veía que la Educadora no hacía nada, en ese minuto yo pensaba así, la veía y no estaba en sala, a veces yo iba a contar una anécdota y las veía a todas tomando café, para mí eso era, ellas se reunían a hablar y esa era su pega” (89) Luego la E3 comenta; ” yo pensaba que ellos ganaban más que yo y no hacían nada, entonces dije ya soy joven me voy meter y lo digo súper sincera, tenía como 17 años cuando tenía ese pensamiento” (91). Ante esta percepción que tuvo una de las entrevistadas en su práctica profesional de Técnico en atención de párvulos, decidió ingresar a estudiar para Educadora pensando que ellas tenían **poco trabajo**, desde un mirada idealizada, en donde se ven **descansados, trabajan para vivir y ganan** idealmente **un buen sueldo**.

En cuanto a las evaluaciones de las educadoras, Sun, Correa, Zapata y Carrasco (2011) menciona que un 40% de quienes participan del proceso nacional de evaluación docente son evaluados como competentes o destacados en la calidad de las interacciones que promueven con sus estudiantes. De forma similar, sus habilidades reflexivas reflejan un

bajo desarrollo, considerando que solo un 30% es capaz de analizar de forma profunda y amplia las decisiones pedagógicas que toma y un 20% realiza una evaluación que considera los diversos factores que indican en el aprendizaje de los niños (citado en Guerra, Figuera, Guzmán, Arévalo y Morales. 2017).

Por otra parte los **hechos** que han relatado las educadoras de párvulos contemplan lo siguiente, la E3 luego de contar que ingreso a la carrera de educación parvularia comenta que todo lo que ella pensaba le cayó en la cara, debido a que esta carrera tenía **mucho más trabajo** del que se había imaginado (91). A su vez la E2 comenta que las Educadoras; “vivimos para trabajar, entonces no estamos viviendo, porque estamos trabajando veinticuatro siete, porque cuando no estamos en el trabajo estamos cansados o queremos descansar no trabajamos para vivir, yo de repente estoy tan cansada que no puedo planificar a tiempo” (58). Los educadores se encuentran **cansados** de las jornadas exhaustivas de trabajo, del trabajo fuera del horario establecido como lo son las planificaciones, los diagnósticos y las evaluaciones que se realizaran a cada uno de los niños y niñas en cada área, esto sumado a que los docentes en Chile **no reciben un buen sueldo**, ya que es una de las profesiones del área docente que está más desvalorizada, esta desvalorización no tiene que ver con su desempeño profesional, sino que son miradas bajo un modelo asistencialista, un modelo que pretende ser derrocado por el modelo Educativo intercultural.

5.2.11. Trabajo de equipo en aula

A continuación se desarrollara el siguiente eje el cual pretende comprender los significados que las Educadoras de párvulos le otorgan al **Trabajo de equipo en aula** este término general surge en base a los recuerdos que tienen las entrevistadas mirando a este trabajo de equipo bajo dos miradas, una es la mirada de **responsabilidad** y la otra es **sin responsabilidad**.

Para elaborar el análisis teórico de este eje se utilizó como instrumento de recolección de información la entrevista comprensiva grupal. Además este punto incluye evidencias de las notas de campo, dado a que estas se relacionan con el tema central de este punto.

En primer lugar se interpretaron los significados que tienen las Educadoras con respecto a la mirada de **responsabilidad**, la cual una de sus características principales son la **iniciativa** y el **compromiso** docente, ante esto la E2 se refiere a lo siguiente: “tú partes el primer día y nadie se conoce o lo que nos pasa como educadoras venimos llegando a un equipo que ya estaba formado la que viene llegando soy yo, la nueva soy yo, entonces como me hago cargo yo de ser la líder de un equipo que ya venían trabajando juntas que ya tiene sus mañas y que ya se conocen entre ellas y tengo que aprender yo a conocerlas, siento que es un tema es un desafío y uno lo va logrando con el tiempo y estableciendo confianza creo yo...”(152).

Según la RAE el concepto de responsabilidad es definido como la capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de

un hecho realizado libremente. Los términos que surgieron de la disyunción responsabilidad fueron seleccionados de los sujetos entrevistados en donde mencionaron que además este docente ideal debe poseer habilidades ante el **liderazgo**, tal como lo mencionan las BCEP (2018) las Educadoras y los Educadores de párvulos, desarrollan su quehacer con y junto a otros, razón por la cual resulta fundamental la constitución, fortalecimiento y liderazgo de equipo, el equipo pedagógico se encuentra conformado por todas aquellas personas que tienen una responsabilidad directa en la implementación de prácticas intencionadas, destinadas a acompañar y apoyar a cada una de las niñas y los niños en el aprendizaje.

Las siguientes notas de campo describen situaciones que denotan liderazgo en ciertos equipos de aula de este establecimiento, así como también identificar como **organizan** ciertos roles en base a la **confianza** que han creado con sus colegas.

La primera nota de campo describe desde el contexto que se vivió en la jornada diaria en la ceremonia del purrum, en base a lo leído podemos notar como cambian las formas de hacer las cosas cuando el nivel tiene otro grado de independencia, demostrando además como las agentes educativas se **organizan** para propiciar el bienestar integral de las y los pichikeche, junto con el principio de juego y de actividad que son cruciales para su desarrollo. Por otra parte la nota de campo n°3 dice lo siguiente; “Para el traslado cada uno de los niños y las niñas hicieron una hilera, en donde en el comienzo guiaba una agente educativa y las otras supervisaban a los niños y niñas a la mitad y final de la hilera” (pág.4).

Por el contrario el trabajo de equipo en el aula bajo una mirada **Sin responsabilidad** en donde los principales conceptos que caracterizan este modelo es **sin iniciativa** y **poco compromiso**, características que en raíz de los textos analizados La E1 menciona lo siguiente; “yo siempre siento que hay personas que no están comprometidas con la pega, entonces si tú ves que los niños por ejemplo se tienen que lavar los dientes, yo no delego ponte tu “¿X puedes ir a lavar?” no, yo lo hago no más, si no veo iniciativa lo hago yo, pero me ha costado, hasta el día de hoy me ha costado el tema del liderazgo (148). A raíz de este texto podemos darnos cuenta que la Educadora 1 ha notado algunas debilidades que tiene su equipo con respecto a los roles que se desarrollan en el aula, sin embargo actúa a través del miedo **sin liderazgo y sin confianza** al momento de omitir u evitar esa conversación y evadir el problema. Estas prácticas por parte de algunas agentes del equipo, no deben ser normalizadas, ya que estas afectan de manera directa a los niños y niñas, al no estar a la altura de apoyarlo en sus procesos.

A continuación se seleccionó un extracto de la nota de campo N°5, la cual dice lo siguiente: “durante la experiencia la ELCI, no tuvo apoyo de las agentes educativas, esta, inicio la experiencia sola, las demás estaban en el patio trasero, durante el inicio se vio con dificultades para sostener una imagen, lo que la hizo tomar la decisión de dejar sobre la mesa la imagen grande, dejando como primera opción visual para los pichikeche el mostrar y apuntar su propio cuerpo. (pág. 8). (...) luego *de concretar una experiencia con la ELCI, creo que al parecer **no hubo organización** previa ya que la imagen grande con apoyo hubiese sido afirmada o pegada por alguien que*

conociera en donde encontrar el scotch” (pág. 9). Ante las situaciones anteriormente descritas, es que sustenta este análisis destacando el fin y los propósitos de la Educación parvularia, mencionados en las B CEP (2018). Además se invita al cuestionamiento de sus prácticas a las educadoras de párvulos entrevistadas, dado a que algunas estaban muy seguras de sí y otras no se sentían preparadas para tomar el liderazgo del nivel, sin embargo se espera que las educadoras puedan desplegar sus habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen a interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, la asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos y la flexibilidad. (B CEP. 2018).

VI. Reflexiones finales

6.1. Proyecciones

A partir de los puntos anteriormente descritos se puede considerar que la diversidad cultural es una realidad actual en el país y que cada día tendremos más niños y niñas en las aulas con familias migrantes o pertenecientes a una etnia. Si bien esta realidad ha tenido avances ante las políticas públicas y diversas leyes las cuales fueron citadas a lo largo de todo este documento, es importante señalar que estas políticas y leyes sirven como base ante esta realidad, sin embargo es necesario que las universidades formadoras de educadoras de párvulos puedan cuestionar y actualizar sus mallas en base al perfil de la educadora de párvulos que necesita este país globalizado.

La investigadora considera que es crucial que las Educadoras de párvulos en su formación puedan cuestionar estas nuevas formas de vida y puedan tener acceso a diversos sustentos teóricos y prácticos. Se considera de manera personal que uno de los desafíos más grandes que tendrá la Educación Parvularia es enseñar y entregar las estrategias necesarias a aquellas docentes que ya están inmersas en el mundo laboral

Sin duda alguna este desafío permitirá revalorizar la labor de las educadoras en su labor docente, permitiendo además visibilizar a aquellos sujetos que se encuentran inmersos en una nueva realidad cultural.

Reflexiones generales entorno a la interculturalidad en el desarrollo profesional docente.

Las estudiantes expresan que su formación profesional estaba escasamente equipada para abordar la interculturalidad, si bien en el último año de formación se vio una pincelada sobre la inclusión en Educación parvularia, esta se puede decir que fue gracias a la mención de Integración Curricular, debido a que fue en esta mención en donde la investigadora logro tener nociones sobre este tema, mucho antes de abordarlo en este escrito, por otra parte el motivo de investigar esta área de la Educación, surgió por el hecho de que como profesional de la Educación en primera infancia la estudiante lo sentía necesario para su perfeccionamiento como Educadora de párvulo.

Al realizar esta investigación comprendí que existen muchos docentes que cuando egresan y llegan al mundo laboral no se sienten capacitados ante los diversos contextos que se desarrollan, sin embargo este sentir no es algo malo, más bien es una razón para seguir aprendiendo del contexto.

Algunas de las necesidades pedagógicas que son necesarias para la formación profesional, son aquellas instancias ajenas a la realidad, algunos ejemplos de ellos son los ya mencionados como ambientes interculturales en donde se habla más de una lengua nativa, ante esto es necesario que el MINEDUC o la JUNJI puedan crear instancias que permitan el perfeccionamiento de las habilidades y estrategias que pueden desarrollar las educadoras de párvulos con respecto a los ambientes en los que comparte y se desenvuelve.

Como educadores nos vimos en la necesidad de observar esta realidad desde una manera más cercana, desde un principio las autoras vieron esta investigación como una necesidad, el rol innato que deben caracterizar las educadoras de párvulos es el aprender e informarse sobre todo aquello que es necesario cuestionar con el fin de mejorar y propiciar una educación integral, de derecho y en base a principios y fines que comprenden el ideal de la educación en la infancia.

En cuanto al trabajo en equipo se considera que es importante siempre ir conversando aquellas cosas que son necesarias de cambiar, así como también destacar aquellas situaciones importantes y valiosas, en las que participan los sujetos. Consideramos crucial que se cumplan a cabalidad todos los ideales de las B CEP, en cuanto los diversos contextos para el aprendizaje. También se hace necesario destacar el apoyo que brindaron los diversos autores para encaminar mi investigación y definir aquellos conceptos que eran necesarios aclarar, entre ellos valoramos a blanco, Bernabé, Guzmán y diversos autores que permitieron declarar a través de este escrito el estado del arte en el que se encuentra la interculturalidad en la Educación parvularia, una experiencia en base a los significados de las Educadoras.

Esta investigación cumplió con el objetivo general propuesto y en su desarrollo se lograron llevar a cabo la cabalidad de los objetivos específicos, se espera que esta investigación pueda servir como motivación para enfrentar las diversas realidades que tiene la infancia y nos demuestre como educadores que siempre estamos en un eterno

proceso de aprendizaje con el fin de crear los mejores ambientes para un desarrollo óptimo de la infancia.

Referencias Bibliográficas

- Adlerstein, Cynthia & Pamela, Rodríguez. (2018). LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE.
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y la necesidad de una formación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 2(XXXVII), 301-314.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. Universidad de Valencia. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Blanco R. (2012) Educación inclusiva y atención a la diversidad. En V. Peralta Y L. Hernández (coordinadoras). Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana (pp. 80-105). Madrid. OEI.

- Buscá, F. (2001). El profesorado ante el reto de la diversidad cultural. Un estudio de caso aplicado a una escuela rural. Informe de Investigación. *Universidad de Barcelona*. (pp. -).
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. & A. Marches (Eds.). *Desarrollo psicológico Educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 549-572). Madrid: Alianza.
- Dipres. (2010). Informe final de evaluación programa de desarrollo indígena MIDEPLAN-BID- ORIGENES, FASE II. Santiago de Chile: Dipres.
- GARCÍA, Felino y HUENCHULLAN, Carolina (2005). Manual instructivo: para la implementación del PEI intercultural. Santiago: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación.
- GARCÍA, Felino y HUENCHULLAN, Carolina (2005). Manual instructivo: para la implementación del PEI intercultural. Santiago: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación.
- García, L y Arroyo, M. (2014) La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. ISSN: 1889.4208. Volumen 7, Numero 2. P.127-142.

- Garrido, O. (2002) Del multiculturalismo a la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso de la Araucanía (Chile). Universidad del Norte, Colombia. Vol.10 170-187.
- Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. Cuadernos Facultad Humanidades Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy, 17 (17), pp. 195-209.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014) Metodología de la investigación, Editorial Mcgraw Hill.
- Huenchuleo, D. (2015). Concepciones de Educadoras de Párvulos sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en dos jardines emblemáticos con sello intercultural dependientes de la JUNJI. [Tesis para optar al grado de Magister en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa. Universidad de Chile.
- Londoño, C. (2017, 22 noviembre). *Un breve recorrido por la historia de la Educación Parvularia en Chile*. Elige Educar.
- MINEDUC (2017). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia: Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Propuesta de ajuste. Santiago: Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia.

- MINEDUC. (2009) Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural. Viña del Mar, Chile. CEIP Editorial.
- MINEDUC. (2014). Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago. Grafika Impresiones.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, 1-216.
- Moreno, F. (2012). Diagnóstico del estado de la profesión de Educador (a) de párvulos. Tesis Doctoral de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Pardo, M. & Adlerstein, C. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Cárdenas, P. (2005). Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Santiago, Chile: Frasis editores.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Ediciones de la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles). Tomo 1. 2ª ed. Santiago: Ediciones de la JUNJI.

- Rojas, N. & Silva, C. (2016). La migración en Chile: Breve reporte y caracterización. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- Ruiz, O. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. 5.^a edición, Universidad de Deusto.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Bases curriculares de educación parvularia (1.a ed., Vol. 1) Ministerio de Educación. Santiago, Chile
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), La evaluación docente en Chile (pp. 91-136). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile

WEB GRAFÍA

- Blanco V.P. (2008). “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana” Universidad de Chile. (Tesis Magister). Extraído de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106653/blanco_p.pdf?sequence=3

- Carrillo G.N. Carrillo G.D. (2010) La expresión de interculturalidad, en las practicas pedagógicas de técnicas y educadoras de párvulos del jardín infantil intercultural Kin Rūka. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. (Tesis de grado). Extraído de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2499/tparv18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centro Estudios “Miguel Enríquez”, CEME. (2005) Archivo Chile: Discurso del Presidente de la República, Ricardo Lagos Escobar, en ceremonia de entrega de políticas de nuevo trato los pueblos indígenas. Web Productions. Recuperado de: http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_rlagos/de/GOBdelagos0011.pdf
- CIAE. (2011). Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile: PEIB-Orígenes. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf
- Debía Astorga, S. (2017). Particularidades de la Educación Parvularia. Superintendencia de Educación Recuperado de: https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/%C3%9AAltima-versi%C3%B3n_Particularidades-Educaci%C3%B3n-Parvularia_12_17_web.pdf
- Delors, J. y Otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. Recuperado de: http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

- Departamento de Extranjería y Migración (DEM). 2020. Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. *Instituto Nacional de Estadísticas (INE)*. Extraída de: https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6
- Duk, C., & Murillo, J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art01.pdf>
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. Extraído de: <http://dx.doi.org/10.1080/13603111003778536>
- Fuenzalida Y, Aylwin O. 2007. El gobierno de lagos, los pueblos indígenas y “el nuevo trato”. Recuperado de: http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_rlagos/de/GOBdelagos0011.pdf
- Fuenzalida Yáñez N, Aylwin Oyarzun j. (2007). El gobierno de lagos, los pueblos indígenas y “el nuevo trato”. Recuperado de: http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_rlagos/de/GOBdelagos0011.pdf

- Greene Francisca. (2016). “Los términos multicultural e intercultural en educación” Biblioteca del Congreso Nacional (BCN) Informe BCN. Extraído de: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf
- Guillén Celis, J. M. ESTUDIO CRÍTICO DE LA OBRA: "LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors Laurus, vol. 14, núm. 26, enero-abril, 2008, (pp. 136-167). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491007>
- Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100199>
- Huenchuleo A. (2015) Concepciones de educadoras de párvulos sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en dos jardines infantiles emblemáticos con sello intercultural dependientes de la JUNJI. *Universidad de Chile*. (Tesis postgrado). Extraída de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143821>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (1992). Cuadros estadísticos; Población por sexo, según pertenencia a pueblos originarios o indígenas. Censo 1992. Gobierno de Chile. Recuperado de: <https://www.ine.cl/docs/default-source/etnias/cuadros->

[estadisticos/poblacion-por-sexo-segun-pertenencia-a-pueblos-originarios-o-indigenas/poblacion-por-sexo-segun-pertenencia-a-pueblos-originarios-o-indigenas-censo-1992.xls?sfvrsn=660708e6_4](https://www.ine.cl/docs/default-source/etnias/cuadros-estadisticos/poblacion-por-sexo-segun-pertenencia-a-pueblos-originarios-o-indigenas/poblacion-por-sexo-segun-pertenencia-a-pueblos-originarios-o-indigenas-censo-1992.xls?sfvrsn=660708e6_4)

- Instituto Nacional de Estadísticas. (2002). Cuadros estadísticos; Población por sexo, según pertenencia a pueblos originarios o indígenas. Censo 2002. Gobierno de Chile. Recuperado de: https://www.ine.cl/docs/default-source/etnias/cuadros-estadisticos/poblacion-por-sexo-segun-pertenencia-a-pueblos-originarios-o-indigenas/poblacion-por-sexo-segun-pertenencia-a-pueblos-originarios-o-indigenas-censo-2002.xls?sfvrsn=ebe45a91_4
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Características de la inmigración internacional en Chile: Serie de mapas. Gobierno de Chile. Recuperado de: <https://arcg.is/190avW>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Características de la inmigración Internacional en Chile, Censo 2017. Gobierno de Chile. Recuperado de : [https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migracion-internacional/censo-2017-inmigracion-internacional/ine_caracteristicas-inmigracion-internacional-en-chile-censo-2017_\(2018\).pdf?sfvrsn=a71a6544_7](https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migracion-internacional/censo-2017-inmigracion-internacional/ine_caracteristicas-inmigracion-internacional-en-chile-censo-2017_(2018).pdf?sfvrsn=a71a6544_7)
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Informe técnico: desagregación regional y comunal. Gobierno de Chile. Recuperado de:

https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-regiones-y-comunas-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=ff748d87_4

- Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de Diciembre 2019. Síntesis de resultados. Gobierno de Chile. Recuperado de: https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-regiones-y-comunas-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=ff748d87_4
- Malinowski. B. (1931) La Cultura. Encyclopedia of Social Sciences. Editorial Anagrama. Barcelona. Documento pdf, extraído de: https://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00_CCA/Articulos_CCA/CCA_A_PDF/037_MALINOWSKI_Cultura_B.pdf
- MINEDUC. (s. f.). *Historia*. Educación Parvularia. Extraído de <https://parvularia.mineduc.cl/historia/>
- MINEDUC. 2017. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica. Biblioteca del

Congreso Nacional de Chile. Recuperado en:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1102225&f=2017-04-25&p=>

- Mondaca C., Gajardo Y. (2015). Interculturalidad, Migrantes y Educación. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n47/art01.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2006). Glosario sobre migración N°7. Ginebra, Suiza: Organización Internacional para las Migraciones. Obtenido de https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf
- ORTIZ GRANJA, D. (2015). La Educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18),91-110.[Recuperado el 30 de diciembre de 2020]. ISSN: 1390-3861. Disponible en:
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. <http://webdocente.altacapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas%282002%29.pdf>
- Poblete, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990. *Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 1, 1-12. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf

- Quilaqueo D. & Torres H. (2013) Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación. Chile. Recuperado de:
- Quilaqueo R, Daniel, & Torres C, Héctor. (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, (37), 285-300. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Quilaqueo, Daniel, & Quintriqueo, Segundo (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. Cuadernos Interculturales, 6(10),91-110. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261006>
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 16-33. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-quintriqueotorres.html>
- Reyes Naranjo Paula. 2015. Infancia de ayer y de hoy: diferencias y claves para una buena educación. Blog Caligrafix. Recuperado en: <https://www.caligrafix.cl/entry/974-2>
- Sánchez B, Navas M y Holgado T. (2013)“Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente” Universidad Austral de Chile. Estudios

Pedagógicos XXXIX, N° 1: 239-251. Recuperado de:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art14.pdf>

- Sector de Educación. (2006). *Directrices de la Unesco sobre Educación Intercultural* (Vol. 1) [Libro electrónico]. UNESCO. <https://en.calameo.com/read/0057289233145cca05397>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rei/v48n185/art08.pdf>
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO: <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Usallán, M. (2015). “El pluralismo cultural y gestión política de la inmigración en Chile: ¿ausencia de un modelo?”. *Polis, Revista Latinoamericana* , Volumen 14, N°42. P.277-302. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v14n42/art_13.pdf
- Valdés, A., & Veloso, B. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia* (N.º 1). UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion_de_ninos_y_ninas_migrantes.pdf
- Verdeja, M., & González, X. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria

Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 76, 143-168.

<https://doi.org/10.35362/rie7602854>

ANEXOS

Anexo 1:Entrevista Educadoras de Párvulos

En el siguiente apartado se transcribieron las entrevistas efectuadas a las Educadoras de párvulos de la Sala cuna y Jardín infantil Iluña Poreko Tañi Mapu. Se crearan siglas para poder identificar a las educadoras.

Educadora 1: **(E1:)** Melissa Colina

Educadora 2: **(E2:)** Elizabeth Rivera

Educadora 3: **(E3:)** Carolina Conna

Investigador **(I:)** Katherine Gutiérrez

(E1:) Melissa Colina; 33 años. Egreso el año 2012 del Instituto Profesional Providencia

(E2:) Elizabeth Rivera; 28 años Estudio en la UMCE, Egresad 2015 pregrado y magister en Educación 2018

(E3:) Carolina Conna, 27 años. Estudio en el Instituto profesional Los Leones y Egreso 2017

(I:) Katherine Gutiérrez investigadora

1. (I:) Para comenzar esta entrevista, es necesario mencionar cada una tendrá un espacio para hablar, esto lo realizaremos a través de turnos y para que sea más ameno y natural hablara quien desee dar su opinión primero, para iniciar hablaremos sobre el primer tema transversal que es la *Interculturalidad en la vida* y para poder recordar estos momentos me gustaría saber qué recuerdos tienen ustedes sobre el jardín infantil al que fueron cuando pequeñas. Puede empezar la que desee y luego vamos otorgándole la palabra a la compañera.
2. (E3:) Emm... fui a un Jardín, mmm... se me fue la palabra, pero fui a un jardín tradicional, tengo pocos recuerdos, como de disfraces y esas cosas, creo que comencé a ir a los tres años y ahí estuve los años correspondiente a jardín y luego pase a colegio y mi Jardín no tenía sello intercultural, yo soy Mapuche, mi familia es Mapuche pero nunca nos relacionamos con el pueblo Mapuche, mis abuelos fueron

Mapuches, yo soy la cuarta generación, como que en mi muere porque mis hijos ya no pasan a ser mapuches, de hecho yo postule a becas y ese tipo de cosas. Pero nunca hemos tenido cercanía al pueblo Mapuche, de hecho yo recuerdo que era vergonzoso decir en el colegio que mi apellido es Mapuche, yo ahora me siento orgullosa de decirlo pero en la básica discriminaban a los mapuches, por lo que no lo mencionábamos.

3. (E1:) Yo fui a un Jardín particular y también era tradicional y la verdad es que son re pocos los recuerdos que tengo de ese lugar.
4. (I:) ¿Y a qué nivel fue?
5. (E1:) fui al jardín, nivel medio mayor creo que era, yo era pequeña.
6. (E2:) Yo no fui a Jardín, me crie en la casa, una crianza antigua con la mama en la casa, si después hice el kínder en un colegio municipal que quedaba cerca de donde vivía y recuerdos de la interculturalidad, siento que antes no se hablaba como concepto, pero si lo asocio a lo que se hoy en día, no recuerdo haber tenido compañeros extranjeros en kínder o que se hablara de compañeros que fueran de pueblos originarios, recuerdo que el mayor intento de interculturalidad era que en septiembre hacíamos muestras de bailes de las distintas culturas de Chile, como por zonas.
7. (I:) Durante la educación de la enseñanza Básica ¿Recuerdan haber compartido espacios educativos con personas de otras etnias o de otras nacionalidades?
8. E1: Por lo menos en el colegio que yo estudiaba no, es que era re poco lo que se veía en ese entonces
9. (E3:) no yo tampoco, en esos años lo migrantes, como dice la tía no se veía tanto como ahora.
10. (I:) ¿Y tampoco algún compañero mapuche?
11. (E3:) Yo no.
12. (E2:) Yo me acuerdo que cuando estaba... bueno después me cambie de colegio, primero la básica la hice en otro colegio en un particular subvencionado católico y recuerdo que por ser católico en ese tiempo, ponían muchos requisitos para el ingreso, entonces siento que el perfil de estudiante era el que ellos delimitaban, por ejemplo eran parejas que siguen la religión, personas casadas, que tenían que tener todos sus sacramentos, los niños tenían que estar bautizados, entonces esas cosas van en contra de la cultura de los pueblos originarios, ellos no se rigen por la religión católica entonces no habían muchos, me acuerdo que tenía una compañera que era de apellido Collao y ella era Mapuche, todos los niños lo sabíamos era de un hogar de niños de las Aldeas SOS y recuerdo que era la única. Hmm... y algún compañero de otros países, no recuerdo haber tenido en la básica.
13. (I:) ¿y en la enseñanza media?

14. (E3:) Yo en la media tuve compañeros peruanos, yo estudiaba en el centro y si habían hartos estudiantes peruanos en ese colegio al menos en ese tiempo, yo siento que nosotros como estudiantes hacíamos la diferencia, Yo recuerdo que ese tiempo hubo mucha migración de peruanos era como hoy en día llegaron los venezolanos ya en ese tiempo eran puros peruanos, nosotros mismos le hacíamos las bromas a ellos, los profesores no hacían diferencia, nosotros lo hacíamos por el tono de piel, el acento a veces hablaban rápido o cantado eran burlas entre los mismos pares, de los profesores e inspectores nunca vi otro trato
15. (I:) ¿y utilizaban alguna otra estrategia para crear ambientes más gratos?
16. (E3: No, no había inclusión, ellos se integraban a las zonas porque no había inclusión como de su patria de sus costumbres, al menos nunca vi eso, ellos tenían que participar en los bailes típicos de Chile que se dividían por zonas, pero eso era lo más cercano.
17. (E2:) Yo en media... que fue hace súper poco jajaja, yo salí el 2009 del colegio y viví todo ese proceso de la revolución pingüino que siento que también es importante y marca un hito en todo en todo el sistema educativo, entonces hubo un cambio de mirada en el colegio, siendo un colegio tan conservador y católico ellos tuvieron que cambiar las exigencias que ellos tenían entonces por ejemplo ya se cambió el tema del filtro para elegir al tipo de estudiante que ellos querían tener, claro que aquí el vuelco se cambió hacia el estrato socioeconómico por que los valores del colegio cambiaron por lo que no cualquier familia iba estar ahí y siento que ese fue un gran filtro para que no ingresaran familias de inmigrantes. También recuerdo que había un niño en mi colegio que era argentino y él estaba estigmatizado o en realidad estereotipado porque nadie se sabía el nombre él era “el Che” por ser argentino, recuerdo que no se hacía nada especial ni particular tal como menciona mi compañera los profesores mantenían una educación tradicional y no existía ningún programa de integración o algo parecido. El PEI del colegio hacían que uno lo leyera y ahí tampoco aparecía algo solo estaba muy enfocado en la religión y en los valores.
18. (I:) Ya entonces cerramos este ámbito sobre los recuerdos que tienen en su vida y nos adentramos ahora en la actualidad, viéndolo desde ahora ¿Qué piensan ustedes sobre los ambientes educativos integrados?
19. (E2:)Yo siento que dieron un vuelco a la mirada del proceso educativo... porque hmm como vimos ahora los recuerdos y yo miro hacia atrás como yo fui formada y fui formada de manera tan conductista que cuando me vi enfrentada ahora a la realidad, bueno siento que mi proceso de formación ohm tuvo muchos insumos y mucha preparación referente a lo que eran los ambientes de aprendizaje integrados entonces cuando me enfrente al mundo laboral no fue algo desconocido que no supe cómo manejar o que era algo nuevo para mí, no, siento que venía preparada y que

tenía las herramientas tanto prácticas como conceptuales o teóricas y lo que siempre he defendido es que siento que por medio de los ambientes integrados pude responder a las necesidades de todos los niños, no dejas a nadie afuera no discriminas, no dejas afuera. Antes los niños tenían que hacer lo que a mí se me ocurría planificar y no tenían de otra, no había otra opción, pero en cambio ahora al tener un ambiente integrado, permite que el niño que pueda explorar en distintas áreas y eso sea algo que a nosotros nos vimos coartados en eso.

20. (E1:) Ya! mira yo siento que tu igual saliste hace poco (refiriéndose a “E2”) de manera personal yo siento que acá en el jardín para mí fue un cambio súper radical, yo igual po, hice mi practica en colegio y era todo escolarizado y en realidad yo siempre he dicho que a mí me gusta eso pero... (Se afirma la cabeza) para mí fue difícil el cambio porque igual fue de un momento a otro, entonces emm... es verdad po, podi evaluar de muchas formas a los chiquillos, les dai opciones de trabajo, ósea... es difícil el cambio, pero siempre hemos dicho que eso todavía falta, tratar de cambiar el chip.
21. (E3:) ya yo emmm... bueno yo soy casi nueva en esto , egrese el 2017 este es mi primer trabajo oficial de Educadora, a cargo de un nivel y todo lo que conlleva, los ambientes integrados para mí era algo nuevo, yo no lo vi ni siquiera en mis prácticas, la formación que tuve en mi casa de estudio fue las planificaciones, la rutina diaria, en la mayoría de mis practicas estuve en jardines integra y este concepto no se trabajaba , no se hacía, cachai era la planificación que se hacía que era la actividad de la mañana y de la tarde y todos hacían eso y seguíamos con la rutina diaria porque todo lo demás era rutina diaria. Acá lo he estado aprendiendo y sigo aprendiendo y lo encuentro súper entretenido y maravilloso para los chiquillos, porque si po, se respeta la individualidad de cada uno, yo ahora me voy a colegio e igual es un desafío gigante, pero siento que no están articulados, porque si bien acá los chiquillos tienen los ambientes integrados y ahí ya, si decidió trabajar en este sector y se aburrió y no quiere, se va al otro sector pero... ¿cómo lo hacemos en el colegio? no se dan esas oportunidades y por mucho que yo me vaya con este aprendizaje de los ambientes integrados al colegio a lo mejor me voy a frenar por toda la normativa y reglas de los colegios y si lo hago después en primero básico no se hace, entonces van a llegar retrocedidos a una nueva forma de vida y les va llegar toda la responsabilidad de sopetón. Que yo no sea capaz de escolarizar a los chiquillos porque el tema igual es así, aquí el nivel de la tía se va directo al colegio, en donde está escolarizado todo...
22. (E2:) Es que hay un tema a nivel de políticas públicas, que mientras no se tome la importancia de esto porque siempre se ha hablado de niveles por separado, partiendo porque nosotras las educadoras de párvulos no somos consideradas profesoras y

estudiamos la pedagogía y la licenciatura en educación igual que cualquier otro docente entonces no está la articulación, siempre hemos sido consideradas como un nivel completamente aparte y es verdad lo que dice la “E1” no hay una articulación pero yo siento que eso viene desde las políticas públicas, las exigencias que se le dan a una educadora de colegio no es lo mismo que las exigencias que nos piden a nosotras, mientras no nos consideren y no articulen todos los niveles. Imagínate los niños de medio mayor salen en enero y luego en marzo entran al colegio a pre kínder, tienen un mes para madurar porque tienen un mes para acomodarse a las nuevas reglas que principalmente son permanecer sentados al menos 45 min con un cuaderno en la mesa. Recuerdo que en algún momento se habló de pasar los niveles medios al colegio y que significa eso, eso significa que quieren eliminar los jardines infantiles y nos transformemos en guarderías, ya que solo quedarían los niveles de sala cuna ellos quieren que nos quedemos solo con las salas cuna, quieren que seamos guarderías, yo siento que desde el nivel de políticas públicas se está matando la infancia, se están olvidando del verdadero significado de la infancia.

23. (E1:) de hecho vinieron, pero a ver el tema de la matrícula, vinieron a hacerle promoción a su colegio.
24. (E2:) Claro vinieron para que le mandáramos niños para allá jajajaa
25. (E3:) Pero así como que... no les enseñaron nada en el Jardín
26. (E2:) No y somos el Jardín Mapuche (Mirada de desprecio) que también estamos como estigmatizados como un jardín Mapuche, ni siquiera alargan un poquito más la oración diciendo que somos un jardín intercultural, no son un Jardín mapuche.
27. (I:) Ya vamos a hacer un corte en esta conversación es súper interesante los temas que van surgiendo pero vamos a seguir con la siguiente pregunta ¿qué piensan del sistema educativo en cuanto a la expresión de culturas que se manifiesta?
28. (E1:) Acá es mi primer experiencia y acá yo siento que se respeta mucho, no hacemos efemérides típicas de Chile, se respetan se hacen las efemérides correspondientes, viendo no sé, nos hacen contar cuentos, aquí se hacen celebridades contando en cuenta todas las nacionalidades pero en las practicas que tuve no... no los vi a lo mejor mas adelante podría ver y opinar sobre el tema pero en las practicas que yo hice no, no trabajamos como ese concepto.
29. (E2:) Yo quiero decir algo de eso, siento que en el sistema educativo el único logro que hay en base a la interculturalidad es que es uno de los principios de la LEGE, porque está reconocido en la Ley general de Educación, como el principio de interculturalidad, pero en los proyectos educativos, porque al fin y al cabo cada... y yo encuentro que es muy positivo pero cada establecimiento tiene la libertad de crear su proyecto educativo, pero según mi experiencia yo no lo vi en mi proceso de pre grado, habían muchas iniciativas, siento que la UMCE tiene como ese sello distinto

pero siento que las iniciativas surgían por medio de los estudiantes, pero no vienen proyectos de instituciones, entonces siento que están las ganas pero no hay nada formal, nada serio, son iniciativas aisladas, entonces en realidad siento que hoy en día es un tema porque los profesores y nosotras mismas las educadoras nos estamos dando cuenta que cada vez tenemos más niños de diferentes culturas en aula y que nos hemos visto enfrentadas a problemáticas que no sabemos cómo enfrentar, porque por ejemplo yo tengo un familia con un niño sirio y ya la carrera de lenguaje es un obstáculo súper fuerte de cómo lo trabajas con la familia, es un lenguaje completamente distinto una cultura completamente distinta partiendo por el sistema de crianza que tienen ellos como familia, de los alimentos que comen y siento que, al fin y al cabo claro aquí que tenemos un sello intercultural con un proyecto firme, en donde trabajamos la interculturalidad, pero en lo global cada institución yo siento que ni siquiera es tema, sino que queda casi a criterio de cada docente y como lo lleva en el aula.

30. (E3:) Para mí la interculturalidad de aula es mirar desde un punto de vista de respeto hacia el otro, si tú me preguntas quien soy, podrían decirte que soy Chilena, pero tampoco soy como todas las chilenas soy un mundo distinto.
31. (E2:) Por ejemplo yo el día de mañana tengo un hijo y lo quiero llevar a jardín yo quiero que me respeten que no quiero darle medicamentos a mi hijo porque no le quiero dar sustancias típicas siendo tan pequeño, pero si se exige en los jardines infantiles, que los niños lleguen con su certificado médico, entonces donde está la libertad mía como familia de que no es porque yo sea argentina, porque soy peruana, porque soy Boliviana, porque soy mapuche hay una cultura que me respalda, no está nada establecido esta todo a criterio del empleador como se dice
32. (E1:) Yapo yo a eso voy, porque te he dicho que a mí me gusta la escolarización pero yo creo que depende como uno lo haga en el momento con los niños, a lo mejor tu decís, la planificación dice esto y ya tu eso lo puedes hacer como un juego, no recuerdo quien fue la que me dijo que habían profesores más grandes que, que enseñaban a través del juego algo más en concreto cachai... por eso yo lo que...
33. (E2:) ¡Es que eso para mí eso ya no es escolarización po!
34. (E1:) Pero es que yo hacer mi propia pega
35. (E2:) Porque estas utilizando otras herramientas didácticas...
36. (E1:) Es lo que siempre he dicho a mí me gustan los colegios pero quiero enseñar a mi modo, haría lo mismo, lo que me pidieran pero a mi modo. Con los niños grandes es distinto y siento que uno puede enseñarles mucho más allá que educación es importante que tú les enseñes valores.
37. (E2:) (Levanta la mano pidiendo la palabra)

38. (I:) Vamos a dar los últimos minutos a este tema que surgió para que puedan expresar su punto de vista (junta sus manos formando una X) pero solo un momento más para que no nos desviemos tanto del tema y dejemos tiempo para las preguntas siguientes.
39. (E2:) Es que haber... no me quiero desviar del tema pero siento que los profesores se terminan agotando y dejándose llevar por el sistema y por exigencias que le hace el sistema, yo recuerdo profesores que cuando llegaron al colegio eran súper distintos a los profesores que yo tenía que trataron de implementar didácticas y prácticas innovadoras, pero si lo veo años después esos profesores dejaron de innovar, quizá fue por cansancio puede ser porque le pusieron otras exigencias, puede ser porque el jefe de UTP le dijo “Oye no po, cambia esto, pon tan contenido”, yo siento que la pedagogía en sí es un trabajo súper agotador que también se te van acabando un poco las ideas y somos súper mal valoradas y eso te cansa y un poco te desencanta y uno tiende a bajar los brazos yo siento que es importante que siempre volvamos a subirlos pero es agotador estas sometido! Ósea estas sometido a un estrés súper fuerte en donde eres cuestionado por todas partes, hoy en día eres cuestionado hasta por las familias de tus estudiantes, eres cuestionado por los mismos estudiantes, por los profesores de enseñanza media o enseñanza básica, eres cuestionado por tu jefe de UTP, eres cuestionado por tu jefe de departamento, eres cuestionado por el directorio el rector, por el Ministerio de Educación uno siempre tiene que estar demostrando que sabes hacer, nadie te cree porque si, ósea algún médico va y vuelve a revisar a un paciente de alta para saber si efectivamente está bien? ¡Nadie! Pero a nosotras siempre están cuestionándolo todo, los profesores en Chile son la última chupa del mate y mucho menos las Educadoras de párvulos, se piensa que nosotros estamos para cuidar a los niños mientras los papas puedan salir a trabajar.
40. (E3:) Y es súper triste porque terminas desencantadas de lo que estabas enamorada, porque eso es te enamoras de la carrera, por algo estudias y ejerces, pero te llena de... En JUNJI puedes tener dos niveles y tienes que hacer la pega de esos niveles y si te relajai un poco, se caen, se pegan se muerden y es tu problema porque uno tiene que está en todo. Y lo de la carrera docente que ahora nos exigen, el portafolio, yo creo que son demasiadas exigencias que van cada vez aumentando y claro, somos seres humanos en algún momento colapsamos en algún momento tienes que hacer vida, vida personal
41. (E2:) Qué sentido tiene si nadie te dice Dale! lo estai haciendo súper bien, lo digo a nivel de políticas públicas si hay casos aislados, cada establecimiento es un punto aparte, pero...no hay ningún reconocimiento a nuestra labor educativa, la ministra de Educación sigue llamándonos “parvularias, sigue diciendo que las tías estamos para cuidar a sus hijos mientras trabajan, nunca se ha hablado del rol profesional,

entonces con esos motivos obvio que te desencanta, somos muy cuestionadas, está bien hacer un seguimiento, pero porque somos tan supervisadas? ¿Porque se nos exigen tanto si ni siquiera estamos en sus planificaciones? De que me sirve tanta supervisión para que después de digan “la parvularia”.

42. (I:) Ya entonces cerramos este eje de actualidad y comenzaremos a conversar sobre las expectativas y proyecciones que tenemos entorno a la interculturalidad en la vida, en referente a dos preguntas, primero; ¿Qué expectativas tienes sobre la convivencia entre las personas de diferentes culturas en nuestro país?
43. (E1:) ¿Que expectativas?
44. (I:) ¿Qué expectativas tienes sobre la convivencia entre las personas de diferentes culturas en nuestro país? Son sus propias expectativas, no es algo que este.
45. (E2:) Vamos soñar un poco... Es que a mí me gustaría, aunque suene a colegio Católico, a mi hoy en día me declaro católica, pero siento que debemos aprender a respetarnos, unos con otros, la verdad porque somos personas distintas y yo insisto que para mí en la interculturalidad debiese ser considerada, sí, pero siento que al agrupar ya estas segregando al decir, los Mapuches, los Aimaras, los Atacameños, los Peruanos, los Bolivianos, los Chilenos, ya estas segregando porque ya estas agrupando, nosotros somos personas individuales y distintas, entonces para mí, yo lo que sueño es a eso, a que exista una educación más humaniza dora. (
46. (I:) Podríamos cerrar la puerta un ratito.
47. (E2:) Sí, porque mete mucho ruido, yo creo que más que humanizadora que se encargue se sobreponer la formación valórica por sobre la formación cognitiva donde sea más importante que el niño aprenda a respetar a todos por igual, eso es más importante que multiplicar por ejemplo, eso de sumar, restar, leer, escribir igual se lo va ir dando la vida , pensemos que habían familias hace muchos años que eran analfabetas y que después trabajaron en comercio y se movían increíblemente con las matemáticas porque la vida les va dando esos aprendizajes igual, pero la formación valórica el convivir con otro, el reflexionar, el respetar, el escuchar, el convivir se da en la escuela es donde estamos en grupo.
48. (E3:) Hace poco yo fui un seminario de Alberto Maturana en donde él dijo para que existimos los profesores si ahora toda la información que necesitamos saber esta en internet y nos preguntó “¿tal vez deberíamos dejar de existir?” y nos hizo entrar en una reflexión y debate de opiniones y concluimos que la única diferencia que tenían los profesores con google es que nosotros podemos humanizar con los niños y eso google no lo va enseñar, nosotros podemos enseñarle a los niños a que reflexionen, a que tengan una mirad critica de la vida, a que aprendan convivir con otros y un

buen convivir con otros y yo siento que eso es a lo que aspiro a lo que me gustaría que fuera el sistema educativo que se encargara de eso, más de tener asignaturas cognitivas que se encargara de crear aprendizajes de relaciones humanas siento que con eso cambiaría el mundo y que es lo más importante para que podamos vivir en un planeta y ahí yo me voy a decidir a tener hijos porque tendremos un mejor planeta donde vivir.

49. (E3:) Yo concuerdo con la tía, creo que sería maravilloso, yo primero haría un trabajo conmigo, como yo dejar de también etiquetarlos mentalmente como el venezolano, el peruano, el haitiano... Entonces si yo quisiera que los chiquillos asumieran en su naturaleza, tiene que pasar por mí, tengo que hacer ese trabajo conmigo
50. (E1:) tienen que tratarlos como personas, si son personas... dejar de lado las etiquetas
51. (E3:) Si y es un trabajo individual, porque si queremos hacerlo con los chiquillos tenemos que sentirlo para transmitirlo, porque en mi caso no hay problemas pero hay gente de dice “ohm que paren de llegar Venezolanos”, no se dan cuenta que ellos vicien arcando y pidiendo vivir en mejores situaciones, no vinieron acá por gusto. En verdad hoy en día nos falta mucho eso del afecto de lo humano, el otro día vi un video de un joven que se quería lanzar del costanera, todos grabando, algunos le decían tírate y era como oye ese chico par pensar en eso debe tener un montón de problemas, entonces eso voy con que falta mucho queda como en deuda todo lo afectivo, lo emocional, nos falta más humanidad, más respeto por los seres vivos, porque es verdad mucha tecnología mucho internet, mucho todo , pero estamos mecanizados...
52. (E2:) Estamos mecanizados.
53. (E3:) Nos falta por exceso de trabajo, imagínate que hermoso ha sido con el estallido social, que hermoso salir del trabajo a las tres de la tarde y tener vida...
54. (E2:) (Se ríe y afirma con la cabeza) ¡Sí! jajajaa
55. (E3:) Algunos de los chiquillos estaban acá hasta la extensión horaria y a otros lo vienen buscar cuidadores, porque sus papas siguen trabajando o no tienen los tiempos para venir retirarlos y no se dan el tiempo en la parte afectiva, ósea si el niño se pone a llorar le pasan el celular para que se calme solo porque el adulto está cansado, entonces nivel país es en donde está el foco más fuerte. Como decía “E2” humanizarnos todos, todos en conjunto con ellos.
56. (E2:) Es que cambio el sentido de la vida, ahí estamos mal, la globalización nos pegó fuerte y fuimos tan tontos par caer y caer tan fuerte caímos muy fuerte, entonces perdimos los afectos, perdimos crear lazos con otros, el encontrarnos, el conversar, el reflexionar, el discutir temas con altura de miras, es algo que se perdió

completamente... la cercanía de los papas con los hijos, ver niños jugando en los pasajes, eso se perdió, esta navidad por ejemplo yo vivo bien lejos y lo que más me gusta del lugar donde me fui a vivir es que cuando llegue vi niños jugando en el pasaje algo que hace mucho tiempo no veía en muchas partes, pero en esta navidad... en mi familia no hay hijos, ósea nietos, somos muy flojos entonces no hay niños chicos y cuando salimos al pasaje a ver después de la navidad ya no había nadie, claro después a los días los vi a todos con Tablet, celulares y otros aparatos electrónicos. Yo cuando estaba pequeña me regalaron una bicicleta y lo primero que yo hacía era mostrarle a todos los vecinos mi regalo y nos caíamos en la bicicleta, llegaba a mi casa con todas las rodillas peladas, sangrando, mi mamá me retaba porque llegaba toda cochina, pero jugábamos, compartíamos teníamos vida en común, era la vida de barrio y eso ahora no está la gente no conoce ni siquiera al vecino que tiene al lado, porque no conversan.

57. (E3:) La individualidad...
58. (E2:) porque empezamos a trabajar, vivimos para trabajar entonces no estamos viviendo porque estamos trabajando veinticuatro siete, porque cuando no estamos en el trabajo estamos cansados o queremos descansar no trabajamos para vivir, yo de repente estoy tan cansada que no puedo planificar a tiempo, porque estoy tan cansada o no puedo pasar a ver a mis papas y ellos viven súper cerca de aquí y digo para que voy a pasar porque me voy a quedar pega, tengo que lavar y llegar a cocinar y termino por cancelar todo posible panorama, se perdió la interculturalidad, el centro entre las personas, más allá del "like" que se da la gente por internet.
59. (E3:) En redes sociales no se puede estar triste ni enojado, siempre debes estar feliz y verte perfecto
60. (E2:) redes sociales que no tienen nada de sociales.
61. (E3:) Se tiene que seguir luchando para que bajen la cantidad de horas a la jornada laboral, se demostró con la crisis social que ellos podían venir a buscar a los chiquillos.
62. (I:) ¿y usted que piensa sobre lo que han hablado sus compañeras? (Refiriéndose a E1)
63. (E1:) Yo igual pienso lo mismo, pero es que igual s tema, porque igual como dicen el tema del trabajo, claro si tu no trabajai, o faltas y te quedas con tu hijo tu no podi ser responsable con tu hijo, no sé cómo explicarte, pero concuerdo con las chiquillas.
64. (I:) Y con respecto a sus expectativas... ¿Qué piensa entorno a la convivencia que puedan tener desde ahora a futuro entre las personas de diferentes culturas?
65. (E1:) Ojala fuese así como lo dicen las chiquillas, ojala fuese tan fácil, pero eso no tengo mucho que agregar es un tema difícil, es difícil pensar en eso.

66. (I:) Ya entonces raíz de todo lo que hemos conversado en estos 46 minutos, me gustaría saber ¿Que creen ustedes que pasara en el sistema educativo en 10 años más? Según lo que ustedes ven ahora, han experimentado...
67. (E2:) Que fuerte...
68. (E3:) Estábamos en versión soñadora y ahora estamos en la versión realista jajaja (Se ríe al terminar la oración)
69. (E2:) ¡Y cruda! Jajaja
70. (E3:) En realidad espero que avancemos en la articulación de la educación parvularia, que nuestros representantes si sean educadores y que no sean economistas, que de verdad sepan un poco de lo que es nuestro campo laboral y lo que decía la vez pasada, el tema de la inclusión estos súper de acuerdo, pero el tema de la educación parvularia a mí me hace ruido, yo creo que ya no debería existir nuestra profesión, creo que todos debiésemos salir con la profesión de diferencial, porque nos ayuda cuando tenemos un niño con NEE y no tenemos las herramientas, si yo ahora sé que como profesional me tengo que hacer cargo de eso pero tal vez si todos supiéramos de Educación Diferencial y parvularia, podríamos trabajar súper bien con los chiquillos y nosotros mismos tener las herramientas para trabajarlo con los chiquillos, yo me imagino que por estudiar el universidad la “E2” tiene más herramientas que yo que estudie en instituto, para mí las NEE fueron una pincelada para mí, yo no sabría cómo tratar eso porque no me enseñaron, no las manejo
71. (E1:) De hecho igual es como impactante porque tú saliste después (Hacia E3) porque ¿en qué año saliste?
72. (E2:) 2015
73. (E1:) ¿Y tú?
74. (E3:) 2017
75. (E1:) Debiese haber una diferencia o estar más actualizado, a mí tampoco me pasaron la planificación integrada y todo eso
76. (E2:) Es que la formación docente está muy en el aire en muchas cosas, siento que te mandan hacia los leones y aprendes en la práctica, pero siento que también hay muchos aprendizajes que son de la práctica, yo al revés de la “E3” siento que no debiese existir la Educación diferencial y debiese solo existir la Educación Parvularia, en el sentido de que el termino diferencial a mí ya me hace ruido...
77. (E3:) ¡Sí! tiene razón...
78. (E2:) porque no son diferentes niños, los niños son niños.
79. (E1:) antes eran todos como excluidos
80. (E2:) Nosotras debiésemos tener las herramientas para responder a las necesidades de todos los niños, pero ya por el simple hecho de que, bueno eso ya no existe, bueno por lo menos aquí no existe, pero ya no hacemos adecuaciones curriculares,

ósea porque tienes que hacerle una adecuación curricular, estás diciendo que el niño no es capaz de aprender de la misma manera que están aprendiendo todos los demás niños.

81. (E1:) Bueno en el colegio es así, bueno era si cundo yo estudiaba. Te explicaban como a un tonto más exagerados que peras y manzanas.
82. (E2:) Es que hasta hace un tiempo era así. Entonces siento que no, no tiene que ser distinta la experiencia solo tiene que ser diferente la mediación que yo como adulto quiero hacer con ese niño, pero porque tengo que hacer diferencias, ósea porque tengo que considerarlo como un ser diferente si cada uno es un ser diferente.
83. (I:) Pero ¿cómo creen ustedes que estará la educación en diez años?
84. (E2:) Con lo concreto que estoy viendo, siento que este gobierno quiere matar la infancia, yo siento que es así, nosotras por ejemplo siento que estamos siendo sometidas a un nuevo cambio que es la ley de educación pública, nosotros acabamos ahora en enero de pasar al servicio local, yo el año pasado estuve a cargo del jardín como directora, entonces me toco asistir a varias reuniones que estaban orientadas a esta nueva modalidad, por el tema de la des municipalización y vamos a pasar a esta nueva modalidad que son los servicios locales, cuando yo leí esa propuesta quede impactada porque ellos quieren preparar a los jardines infantiles con modalidad High Scope, como modelo piloto, recuerdo que lo comentamos y yo mencione que soy de un jardín intercultural, ese modelo es un modelo completamente escolarizado es de desarrollo cognitivo, ellos quieren matar la infancia, ósea tanto que hemos luchado para que el objetivo principal sea el juego como para que lleguen ellos con eso a los jardines, eso les importa, números, cifras, niños productores para el mañana y nos les interesa la formación humano de nuestra infancia.
85. (E1:) Es que las chiquillas lo han dicho todo, no me manejo en política ni esas cosas pero al verlo ahora, íbamos tan bien como jardín que ahora pasar a servicios locales es algo nuevo.
86. (E3:) Yo siento que van a existir muchas guarderías a futuro siento que se va alargar la extensión horaria, me imagino que los niveles medios pasaran a colegio y los jardines quedaran con solo las salas cuna. Si no hay un cambio de políticas públicas y valoración de la educación parvularia este nivel pasara estar dentro del sistema.
87. (E2:) Yo siento que la educación debe ser publica pero debe ser de calidad y gratuita.
88. (I:) Y entonces cerramos las expectativas y proyecciones que vemos a futuro para pasar a la segunda categoría de preguntas en donde conversaremos sobre la interculturalidad en su proceso de formación, por lo que vamos a inmiscuirnos en los recuerdos de cuando entraron a estudiar en el instituto o universidad, quiero que se trasladen mentalmente a esa época y como pregunta principal, que se hacen en algún

momento todos los educadores de párvulos me gustaría saber ¿Por qué estudiaron Educación parvularia?

89. (E3:) Yo... eee... comenzó mi interés como en séptimo básico, mis primas mayores ellas estudiaban Técnico en Educación parvularia y me pasaba que sentía que me encantaban los niños, siento que es una frase súper cliché, como que todos lo dicen pero no sé siento que tenemos un felleng especial, un pego hermoso, veo niños en la calle y me pasa lo mismo, me encantan. Después ya claro estudie Técnico en Educación Parvularia, y voy a ser súper sincera en esto, surgió el tema de que yo veía que la Educadora no hacía nada, en ese minuto yo pensaba así, la veía y no estaba en sala, a veces yo iba a contar una anécdota y las veía a todas tomando café, para mí eso era, ellas se reunían a hablar y esa era su pega.
90. (E1:) Apuesto que pensaste que tu ibas a ser distinta como educadora! (ser ríe)
91. (E3:) No yo pensaba que ellos ganaban más que yo y no hacían nada, entonces dije ya soy joven me voy meter y lo digo súper sincera, tenía como 17 años cuando tenía ese pensamiento y también al ser pequeña me llenaba mucho la educación parvularia y ahí estudie y me cayó todo en la cara porque era mucha pega que yo jamás vi.
92. (E1:) bueno yo igual estudie, soy técnico en párvulos no tuve muy buenas experiencias sobre todo con la Educadora siento que yo quería ser distinta a lo que yo había vivido en mis experiencias, bueno yo como primera opción de carrera tenía otra, pero es nada que ver a esto.
93. (I:) ¿Qué otra carrera le gustaba?
94. (E1:) La fotografía y la gastronomía, eso quería estudiar.
95. (E2:) Lo bueno es que aquí cocinas con los niños y les tomas foto (se ríe) Yo siempre quise estudiar esto, siempre, nunca me fue mal en el colegio entonces mis tíos siempre me pedían que le enseñara a mis primos lo que ellos no entendían, entonces siempre les enseñe a mis primos y me gustaba y tenía la paciencia... después yo estaba en colegio católico, fui guía de catequesis y me encantaba estar con los más chicos, a cargo de los chicos, de verdad sentía que tenía habilidades que tenía esa química para enseñarles, que tenía la paciencia que me gustaba, claro tuve la suerte de que lo experimente en distintos momentos entonces fue como que, pucha estaba en enseñanza media y fue como quiero estudiar pedagogía, no sabía cuál, pero yo sabía que quería ser profe y cuando estaba en la enseñanza media me daba rabia no poder hablar porque habían personas que sabían temas de política, y yo soy súper buena para hablar, no me gusta callar por no saber un tema y empecé a averiguar y me empecé a meter en el tema político, investigue sobre el golpe de estado en Chile. Yo por eso escogí la pedagogía porque sentía que iba a cambiar algo que lo que yo iba a hacer iba a crear un cambio y me di cuenta que la base eran los niños, porque

impactaría en ellos y en las familias, por lo que mi campo de trabajo era más grande siendo que los niños en enseñanza media uno ya está formado, no podía entrar ahí, la enseñanza básica es el fuerte del desarrollo cognitivo, ese es el foco de la enseñanza básica y los profesores, entonces yo dije yo quiero estar con los más chiquititos, yo quiero enseñarles en base al amor en base al respeto y ahí está mi cambio, yo dije si logro sembrar una semillita ahí, quizá algunos dirán no es mucho, pero tengo veinte niños y sus familias en donde podre impactar de una buena forma, así como yo estarán otras compañeras que pensarán igual y ahí me decidí en estudiar y yo quería entrar al pedagógico si o si, por su formación pedagógica, tiene una formación profesional muy distinta a las demás universidades.

96. (I:) Con respecto a... bueno en el transcurso de su formación ¿hubo algún profesor que fue significativo para ustedes o que las haya acercado un poco a la inclusión o a la educación intercultural, como un primer acercamiento y si hubo ese profesor importante que les enseñó o significó para ustedes?
97. (E2:) Yo tuve al mejor de todos, al mejor de todos... no sé, es que no fue mi profesor, el Profesor Eduardo no me hice clases nos conocimos por casualidad de la vida y por intereses de la vida yo creo... es que, no se siento que él me impacto tanto, porque fue súper duro, fue súper cruel para decirme las cosas y mi tesis de pregrado también la hice sobre una política pública de la ley de obligatoriedad del Kínder, que estaba conversándose mucho en ese tiempo, hicimos memoria de título, él nos ayudó de buena onda porque él no podía ser nuestro tutor, nos ayudó mucho más que nuestra profesora guía, esas orientaciones más que tutorías o revisiones eran conversaciones de la vida, reflexiones que nos hacían pensar más allá, fue duro, pero a mí me impacto de una manera que es muy difícil de explicar, partiendo porque lo encontré un hombre muy inteligente, muy preparado, muy aterrizado y con un pensamiento muy revolucionario y para la edad que tiene, porque es muy viejito, es muy actualizado a las nuevas corrientes, a querer innovar y no perder la esperanza de que se innove. En el postgrado hice una tesis de interculturalidad y la trabaje y la pelee y ahí la hice con ese profesor y ahí pudimos hablar formalmente de eso, yo le conté que ya estaba trabajando en este jardín intercultural y le contaba mis experiencias maravillosas y él siempre me decía “ya y tú crees que lo estás haciendo bien?” era súper cruel, pero me ayudaba a verlo desde otro punto de vista, me daba a conocer de que eran intentos de interculturalidad, conversando, reflexionando, dando experiencias de vida, él me impacto mucho ahí, cuando cuestionas quieres hacer cambio y el cambio es importante porque se quiere mejorar.
98. (E3:) Yo el concepto de interculturalidad lo aprendí acá, realmente no lo vi yo en mi formación y de profes significativos creo que sí, tenía un profesor de música que a él lo recuerdo mucho porque nos hacía trabajar las emociones, nos hizo actuar, liberar

vergüenza, como trabajar las emociones en niños, nos hizo experiencias en la oscuridad en donde debían encontrar a su compañero, debías relacionarte a través del afecto y el tacto.

99. (E1:) En mi formación yo no, no pasamos nada sobre el tema de la interculturalidad y lo que se yo ahora lo sé por el jardín y del profesor no, porque encuentro que no, solamente el tema de la inclusión, es que mi malla era súper antigua, pero solamente eso, a mí no me paso lo mismo que la “E3” a nosotros nos pasaban pura teoría, bueno hoy en día las cosas que sé son por el jardín porque igual ahora converso un poco igual como que uno va aprendiendo diferentes cosas te dai cuenta que son distintas las situaciones.
100. (I:) ¿Durante su formación alguna de ustedes realizo una práctica en algún jardín intercultural?
101. (E1:) Yo no.
102. (E3:) Yo tampoco.
103. (E2:) Yo hice, pero fue una práctica chiquitita, era una práctica de observación en donde tenía que ir como cuatro veces en el semestre, era como una vez al mes entonces no alcance a conocerla tanto, pero recuerdo que era un jardín de Peñalolén ese jardín que me toco tenia sello intercultural, pero fui poquito y además que justo casualmente (se ríe) nos topamos con un paro, entonces al final tampoco pudimos terminar la práctica, así cerrarla, fue como un cierra abrupto, esa fue mi única practica en un jardín con sello intercultural.
104. (I:) De acuerdo a lo que hemos conversado ¿consideran que les entregaron elementos o estrategias durante su formación para trabajar la diversidad cultural?
105. (E3:) No.
106. (E1:) En mi caso no, bueno yo trabaje e hice la practica en puros jardines particulares y colegios, entonces la verdad es que nunca vi eso.
107. (E3:) Harto fome mi casa de estudios ahora que lo pienso (todos ríen) porque cuando yo estaba estudiando ya había mucha migración, me acuerdo que de Haitianos, peruanos que comenzaban a llegar pero nunca vimos el tema de cómo enfrentarlos.
108. (E2:) Todavía no habían actualizaciones en la malla
109. (E3:) Yo creo que no, fue pésima la formación en ese aspecto
110. (E1:) La malla del Pedagógico está más actualizada que la de la “(E3:)” que viene saliendo ahora el 2017.
111. (E3:) Pero creo que está bien eso de que lo hayan pasado a universidad, porque ahora ya no se puede impartir esta carrera en un instituto, porque claro la universidad debiese ser más completa lo que yo y la “(E1:)” en la Universidad los Leones espero que sea más completa

112. (E2:) ahí se ve la privatización de las carreras, porque claro los sostenedores aquí imparten lo que quieren no más, prefieren tener muchos estudiantes que le generen lucas pero les da lo mismo como salgan distinto a una universidad estatal en donde tiene que responder estándares de calidad, yo siento que a lo mejor puede pasar por eso obvio si el mundo de las universidades privadas deben tener exigencias y deben cumplir estándares de calidad, porque después sales al mundo laboral y dices ¿Qué paso? No aprendí nada y todo lo que pagaron porque las universidades privadas son carísimas, siento que dan súper mal servicio.
113. (E3:): Y usted tía (E2:) en la UMCE ¿qué le enseñaron sobre interculturalidad?
114. (E2:) Emm.... La verdad es que nada, ósea nada los primeros años porque yo entre hacer la mención de integración curricular, que así se llamaba y ahí yo tuve un ramo que se llamó inclusión, pero tome la mención de integración curricular y ese ramo siento que fue más teórico que nada, pero siento que igual fue necesario pero por ejemplo ahí aprendí que el concepto de integración ya estaba obsoleto, la diferencia que tenía con el concepto de inclusión, como que eso lo aprendí, aprendí las políticas públicas que apoyaban el desarrollo de la inclusión en las escuelas también aprendí un poquito sobre normativa vigente, pero herramientas prácticas, nada, nada nada, de hecho si la inclusión porque claro tal vez no v tanto con la interculturalidad, pero si la veo con el caso de niños con NEE, nada ose anda nada, me enseñaron lo importante que era que no ocuparan chupete, o las técnicas de muda hubieron cosas que no eran necesarias y yo aunque amo la UMCE y a donde voy la defiendo con todo, siento que en ese aspecto fue nulo, fue muy poco lo que vi, fue algo teórico pero básico.
115. (I:) Ya entonces ahora vamos a pasar al siguiente eje que es la actualidad, entonces a raíz de lo que hemos conversado, me gustaría saber que elementos dentro de su formación, no referido únicamente a la interculturalidad si no que es más amplio, entonces ¿Qué elementos de su formación consideran que le han servido para trabajar en la Educación Parvularia?
116. (E3:) Hmm... neurociencias puede ser que no nos enseñaron las etapas biológicas de los niños, no se po, yo no le puedo enseñar las tijeras, ni cortar con tijeras a niños chicos.
117. (E2:) Saltar la cuerda
118. (E3:) Claro yo no puedo enseñarle estas cosas.
119. (E2:) Psicología no sirve, porque ahí tú no puedes aplicar todo lo que aprendiste en la universidad, ósea te pones a la altura del niño, le hablas, le preguntas sobre sus sentimientos, aspiraciones y entras a un mundo, le hablas con calma y claro te va a funcionar con algunos, pero con otros no porque son niños distintos y algunos no te van a escuchar, te van a golpear o te van a pasar un sinfín de situaciones.

120. (E1:) hmmm... como que pienso y pienso, pero no sé. (se muestra concentrada)
121. (E2:) Que me haya servido, las Bases curriculares de la Educación Parvularia, siento que me sirvieron, aunque ahora las actualizaron, siento que me sirvieron los aprendizajes esperados que te entregan las bases, prácticamente yo las podía recitar las BCEP jaja porque me hicieron una prueba sobre el contenido de las BCEP, me fue mal en esa prueba porque no me las aprendí y después de eso tuve que leerlas bien y después me sirvieron mucho para planificar, me sirvió mucho entenderlas, que porque había cada núcleo, cada ámbito que cada ámbito tenía sus propios objetivos, eso me ayudó mucho, el rol mediadoras de la educadora, siento que las BCEP eran como mi biblia y siento que eso en mi formación me ayudó mucho y fue muy positivo para cuando entre al mundo laboral.
122. (E3:) Yo no me acuerdo mucho como de los ramos, pero si me acuerdo de eso de ponernos a su altura, respetar, escuchar.
123. (E2:) Eso no sirve con todos, a mí un vez por ponerme a la altura del niño me pego tan fuerte que casi me fracturo la nariz.
124. (E3:) eso deberían enseñarnos a como poder conllevar esas actitudes, por ejemplo a mí el Gabriel, soy a la única de la sala a la que la agrede, le grita, a las tías no le hace eso, a mí me grita me muerde, y yo lo trato con amor, yo me acuerdo de eso de ver neurociencias, me gustó mucho música, el profesor no solo nos hacía música también nos llevaba al teatro, a los museos, él nos sacaba... hemm... el tema de ética, me encantaba igual, me encantaba a mí eso, el de no hacerte amigo de la familia, el de mantener ciertos protocolos, reglas de trabajo y todo eso.
125. (E2:) Que buena que todos lo tengan yo no lo tuve.
126. (E3:) Como el trato con las familias, nosotros si tuvimos ética, ósea aprendimos muchas cosas, también como tomar el té y esas cosas jaja (Se ríe)
127. (E2:) De verdad jaja que raro, pero siento que ahora que lo dijiste no lo había pensado y nunca lo había escuchado, siento que es importante sobre todo para la formación de las técnicas en párvulo, el tema de la ética porque al fin y al cabo nosotros como educadoras nos tenemos que hacer cargo de esa especie de déficit que tienen ellas ya cuando estamos acá en el mundo laboral
128. (E3:) Yo tuve ética en la media igual en mi colegio en Ñuñoa y ahí estaba estudiando técnico en párvulos
129. (E1:) No yo como lo cuenta l“(E3:)“tampoco pero pienso que con todas las vivencias que han dicho las chiquillas pienso que soy como súper...
130. (E2:) No te acuerdas de ninguna signatura
131. (E1:) ¡No! Es que esas cosas por ejemplo en mi instituto no fueron así, no me enseñaron cosas de ética como se lo enseñaron a la (E3:) nosotros nos presentaron

las bases y era como una pincelada, no como a ella que dice que le enseñaron lo que era y cómo funcionaban...

132. (E2:) Yo las recitaba jaja
133. (E1:) Las evaluaciones eran de cosas puntuales entonces a lo mejor por eso uno de repente vai quedando como súper ignorante, porque cada vez vai aprendiendo cosas nuevas
134. (E3:) Es que todos los días aprendemos
135. (E2:) todo va cambiando súper rápido en realidad
136. (I:) Pero darnos cuenta de esto hace referencia a un nuevo estado de conciencia entorno a estos temas
137. (E1:) Claro porque yo hora tengo curiosidad pero como que igual me da cosa, el tema de seguir estudiando, como que tengo la intención pero me da cosita.
138. (I:) Yo quiero preguntarles a usted primero (E1:) ¿Cuáles consideras que son tus fortalezas para trabajar en la educación parvularia? de manera personal, en que te desenvuelves de mejor manera.
139. (E1:) Yo siento que en... yo me considero que soy súper comprometida con el nivel y con las personas que me toque trabajar. Creo que el tema de la comunicación, quizá de tener una comunicación con los papas lo fui adquiriendo con experiencia, creo que a mí me gusta más enseñarles, a pesar de que me gusta la escolarización, para mí es importante entregarle los valores, para mí eso es algo mío.
140. (I:) Y ustedes ¿cuáles consideran que son sus fortalezas?
141. (E:) yo creo que la paciencia y me encanta enseñarles, yo ahora voy a kínder y voy como muy feliz, yo admito que sigo aprendiendo cada día, acá es primera vez que trabajo este concepto, voy a este otro nivel y tengo tantas ideas, voy explosiva, quiero que ellos hagan y aprendan a través del juego, voy abierta a como sea el colegio, quizá ll las reglas están establecidas, pero quiero enseñarles sin tanta escolarización y ver sus logros, eso.
142. (E2:) hm... mis fortalezas, yo siento que mis convicciones son mi mayor fortaleza, tengo convicciones súper firmes de cómo lo quiero, tengo mi formación, soy muy crítica y autocrítica, siento que tengo tan claro a lo que quiero apuntar, que eso hace que quiera hacer siempre lo mejor, y claro en el camino uno va cometiendo errores, porque todos cometemos errores pero siento que al tener tan claro el norte y lo que quiero logran en esto en el ámbito laboral con los chiquillos acá, que hace que siempre quiera hacer siempre las cosas mejor y que quiera prepararme para hacer esas cosas mejor, siento que yo soy mucho de informarme, soy de las que me informo de n nuevas políticas, leyes, leo nuevas teorías, estoy en muchas páginas de debate de educación y eso me ayuda a ver constantemente que es lo que quiero hacer

y aprender, siento que tengo buen manejo de equipo con los equipos técnicos, si hay algún punto débil no tengo dificultad para trabajarlo, siempre he tenido eso, tengo fundamentos para decirle las cosas, porque cuando digo algo fundamento el porqué, si alguien me dice no, yo que digo mire vamos a lograr esto, alcanzar esto y probemos, voy trabajándolo así porque logro establecer un lado de confianza con mis equipos para que mi equipo trabaje bien, lo que hablábamos delante de la sobrecarga laboral, yo necesito que mi equipo trabaje bien para que cuando yo no esté en el aula no se note mi ausencia y ellos sepan cómo actuar y que hacer, siento que una de esas habilidades es el liderazgo y soy muy mosquilla siempre ando revisando que está pasando, les pregunto las chiquillas, soy bien catete.

143. (I:) Y entonces ahora que ya hemos visto las fortalezas que tiene cada una, me gustaría que reflexionaremos sobre ¿cuáles son las debilidades que consideran que tienen como profesionales para trabajar en estos ambientes?
144. (E1:) El liderazgo...
145. (E3:) ¿En los ambientes integrados?
146. (I:) Ósea en la educación parvularia, ya que el tema macro es la interculturalidad
147. (E3:) Bueno a mí, me ha costado lo del liderazgo, llegue como con miedo de cómo le pido las cosas a la tía, como le digo, eso me costó más este año, más que adaptarme con los chiquillos, conocerlos, siento que me costó eso como llegar al equipo, creo que he mejorado un poco con mi equipo, pero si me faltan muchas cosas por fortalecer, creo que me pasa también por mi carácter pero que de apoco se va formando porque ya va asumiendo tu rol en si profesional ya que hay cosas que una debe ir diciendo porque o si no decae tu equipo o decae tu trabajo, entonces eso, creo que debo ir diciendo y comentando y lo he ido aprendiendo con la práctica, y yo creo que me falta liderazgo pero creo que es por falta de carácter, asumir más mi rol, sobrellevar las situaciones, aclarar momentos para que no se agraven, si no tienes el carácter hay que ir formándolo en la práctica.
148. (E1:) Lo mío también el liderazgo yo creo que eso en un año no lo aprendí, yo siento que igual en parte me juega en contra yo también fui técnico y el tema de las educadoras que las educadoras no sabían pedir las cosas entonces eso me falta, el tema del liderazgo de darle responsabilidad al equipo, lo que pasa es que yo siempre siento que hay personas que no están comprometidas con la pega, entonces si tú ves que los niños por ejemplo que se tienen que lavar los dientes, yo no delego ponte tu “Fabiola puedes ir a lavar” yo lo hago no más, si no veo iniciativa lo hago yo, pero me ha costado, hasta el día de hoy me ha costado el tema del liderazgo.
149. (E3:) creo que eso igual es personal, no quiero excusarme con que es la primera experiencia pero siento que si uno lo ve y lo analiza, es necesario, entonces tienes que hacerlo, si este no te costó, el otro debes lograrlo, quizá es un mal ejemplo, pero

uno tiene que llevar las riendas como se dice y potenciar tu equipo y ser siempre quien le dé el enfoque educativo, entonces siento que entre nosotras dos es algo personal, de querer hacerlo, porque así será un equipo más positivo.

150. (E1:) Pero eso no lo aprendes de la noche a la mañana
151. (E3:) Recuerdo que ha “(E2:)” también le costó, pero la práctica te va ayudando
152. (E2:) Sí si eso uno lo va haciendo con el tiempo, son las experiencias también uno tiene que tener cierta confianza con el equipo, porque tu partes el primer día y nadie se conoce o lo que nos pasa como educadoras venimos llegando a un equipo que ya estaba formado la que viene llegando soy yo, la nueva soy yo, entonces como me hago cargo yo de ser la líder de un equipo que ya venían trabajando juntas que ya tiene sus mañas y que ya se conocen entre ellas y tengo que aprender yo a conocerlas, siento que es un tema es un desafío y uno lo va logrando con el tiempo y estableciendo confianza creo yo... y mi debilidad siento que soy muy dispersa me cuesta ordenarme, siento que tengo tantas ideas y la mitad se me olvidan , quiero hacer de todo y me cuesta ordenarme, siempre he cumplido con mi trabajo administrativo, pero es algo de mí que me cuesta organizarme, los tiempos y a veces me veo entrampada porque tenía muchas cosas planeadas, me cuesta aterrizar las ideas, y siento que a veces soy muy competitiva, no personal pero me gusta que mi sala sea la mejor, que mi nivel sea el mejor, que funcione como debe hacerlo, que aprendan lo que tengan que aprender, que si yo hago una experiencia que funcione la perfección, soy muy exigente con mi equipo me gusta que todo esté bien, me gusta que las cosas funcionen, porque siento que la exigencia está a la par de la competencia, cuando estuve a cargo del jardín me gustaba que nadie tuviese tiempo de opinar de algo malo, solo cosas buenas todo solucionado, en sala que aprendieran a bailar, que contaran en mapudungun, eso me gusta, pero yo no me meto en las otras salas, solo me gusta que mi sala funcione según lo que conversamos con mi equipo.
153. (I:) Ya entonces nos vamos ahora a la proyección de este mismo tema en donde me gustaría saber en ¿qué aspectos consideran ustedes que necesitan capacitación o estrategias para trabajar en un aula intercultural?
154. (E3:) Necesito aprender Sirio tía... (se ríe)
155. (E1:) Si necesitamos todos cursos de idiomas
156. (E:3) yo creo que con respecto a las conductas porque es difícil, tengo un niño que es muy agresivo e inquieto, eso me ha costado mucho porque es un niño que golpe a sus compañeros y tiene la intención de botar todo de sacar todo, de empujar a otro, si alguien está tranquilo va y lo golpea, no sé cómo llevar esa situación, he leído y siento que lo he leído no me ha ayudado, necesito aprender de cómo llevar a

cabo estas conductas, como enfrentarlas, porque a veces me veo atada de manos, no sé cómo actuar ante las situaciones.

157. (E1:) Yo creo que más conocimiento de las culturas, porque uno sabe lo básico no más, donde viven, vestimenta ...

158. (I:) ¿Y lo básico sería?

159. (E1:) lo que te pasan en el colegio, los pueblos originarios, son cosas básicas que te enseñan. Por ejemplo para mí cuando llegue acá vi la interculturalidad y para mí fue shockeante y no sabía en un momento tire una talla muy mala en donde dije “y que le voy a enseñar... a acaso a contar en Mapudungun” porque no conocía lo que era la interculturalidad, entonces yo creo que nos falta ms conocimiento propio y expandirlo con quienes se trabaja, porque uno quiere saber las técnicas pero va ligado a uno si uno quiere aprender, entonces tiene que ser algo en conjunto con el equipo, trabajar juntos.

160. (E2:) ay, es que yo siento que nada... yo siento que conformación la incorporación de la ELCI tenemos todo acá, siento que el plus que nos da el tener un sello intercultural gracias al convenio del jardín por lo que fue creado es que tenemos la incorporación de una educadora de esa cultura específica que es la Mapuche, me pasa que siento que nadie me pueden venir a dar clases de mapudungun y de la cultura, porque para eso tengo a la papay porque ella es muy benevolente a compartir su conocimiento, por lo tanto va a estar en mi interés de que tanto yo quiero aprender como yo me acerco a ella para aprender de ella, es una persona que tiene muchos conocimientos ancestrales sobre muchas cosas por lo tanto no necesito que alguien venga a capacitarme porque tengo aquí un tesoro vivo, un tesoro cultural que va en mi si quiero aprovecharla o no, entonces yo siento que no necesito nada porque con ella tengo todo y me lo puede dar, bueno eso con referente al enfoque del pueblo Mapuche. Y con respecto a la interculturalidad en general también siento que no necesito nada porque siento que es tan valórica, que no hay ninguna teoría que me la vaya a enseñar cómo tal como ella, quizá si podría hacer algo con referencia a la educación de las emociones, la humanizadora, algo así, pero siento que lo que necesito no es teórico, me gustaría que viniera alguien y me hiciera reflexionar sobre mis prácticas, que yo me pueda tomar el tiempo de sentarme y decirme ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿Qué es lo que estoy haciendo?, ¿Qué es lo que puedo mejorar?, ¿qué es lo que no estoy haciendo tan bien?, ¿qué es lo que esto haciendo excelente, siento que eso es lo que necesito, entonces tampoco se trata de que uno conozca todo, aquí en chile son nueve etnias aproximadamente, pero leí por ahí una vez que en pero eran cincuenta etnias distintas, ósea yo no puedo con tanto.

161. (E1:) Es que ella dice eso, yo puedo aprender, pero hay personas que no están interesadas en esto, entonces ya obviamente la papay te explica cosas uno se lo

enseña al personal, pero si el personal no le gusta y no se motiva, que pasa con eso, hay gente a la que no le interesa, es verdad tenemos a la papay, pero yo creo que esa es una debilidad la disposición de la gente, porque yo también les digo que hacer...

162. (E2:) es que va en como las motives porque si para algunos la interculturalidad es bailar el purrum y nada más, obviamente a nadie le va a interesas porque eso es una danza ceremonial del pueblo mapuche que forma parte de lo que los niños aprenden en el jardín, pero no es interculturalidad, ósea si nosotras consideramos el purrum como interculturalidad, tendremos que decir que estaríamos increíblemente folclorizadas, entonces va en como motives al equipo, el cómo le fundamentas el sello , yo siento que para mí no debiesen existir los jardines con sello intercultural porque por algo es un principio de la lege, es algo transversal, si está en el sistema educativo, el objetivo es aprender a respetar y valor al otro por lo que es, para mí eso es la interculturalidad, lo respetas como personas y lo valoras como ser humano, eso debiese promoverse en todos los establecimientos del mundo, nosotros debiésemos ser un jardín con sello mapuche, porque l interculturalidad la vamos a trabajar igual, pero eso debiese trabajarse en todas partes.
163. (I:) para cerrar este tema les hare la última, la última pregunta del segundo tema, porque ahora viene el último tema de nuestra entrevista grupal
164. (E3:) ohm nos hemos alargado caleta, ya estamos a medio día
165. (E1:) Es que la “(E2:)” habla mucho
166. (I:) Vamos a tratar de responder de manera más concreta estas últimas preguntas para que alcancemos... entonces me gustaría saber ¿Cómo proyectan su desempeño profesional de aquí a cinco años?
167. (E3:) Yo pretendo estudiar este año, después de que salgamos de vacaciones vamos a ir con un amigo, pretendo estudiar y encontrar una casa de estudio que sea mejor que ahora, que tenga herramientas y mayor conocimiento y actualizados sobre la educación en cinco años más, porque estamos llenos de cambios, pero eso, espero tener más conocimientos, voy a tener más experiencias, esas son mis proyecciones de aquí cinco años más.
168. (E1:) Bueno yo igual ya llevo tiempo trabajando en esto, ahora después de esta entrevista siento que quiero actualizarme en algunas cosas, que quiero aprender más, de las nuevas metodologías o las enseñanzas que les damos a todos los niños, eso quiero ver y espero que sea pronto.
169. (E2:) Yo Quiero descansar un tiempo, siento que llevo un ritmo acelerado desde que salí del colegio, como que me entusiasme tanto que quise empezar a estudiar a estudiar que digo ahora que quiero descansar, si me gustaría seguir leyendo, informándome de lo que está pasando pero quiero descansar un poco de la educación formal, quiero aprovechar estar este año en sala, tengo programado estar en sala

tranquila, evaluarme por el tema de la carrera docente... ehm... quiero tomarme el año un poquito más relajada porque después quiero tomar un proyecto un poquito más en grande, porque después me gustaría empezar con algún tema de asesoría o seminarios, tirarme con algo así y hacer clases en algún instituto o estudiantes de formación técnica, siento que me quiero pegar un salto distinto, siento que me gusta tanto en rubro de la educación que no me quiero quedar pegada con la misma área, siento que quiero hacer clases y ese fue el motivo por el que hice el magister en educación, porque me gusta mucho la educación parvularia, pero me gusta tanto la educación que quiero llegar más allá también, tengo proyectos de aquí a fin de año hacer algo así.

170. (E3:) Eso es súper bueno, como respirar...
171. (E2:) Si! es ir renovando
172. (E1:) Si y yo siento que igual tienes conocimientos como para bajarle esa información a los institutos como para que enseñen mejor.
173. (E3:) Las mismas necesidades que tenemos nosotras debemos evidenciarlas también como una fortaleza, un estado de conciencia de que me hace falta eso
174. (E1:) yo pienso que si a nosotras de instituto nos faltó más formación, que les quedara a los técnicos de colegio, ósea que clase de pincelada les habrán enseñado a ellas.
175. (I:) La última categoría es la interculturalidad en el trabajo y ahora vamos a hablar desde aquí, desde el jardín mismo y para introducir este tema me gustaría saber ¿Cómo y porque entraste a trabajar a este jardín?
176. (E2:) Ayy porque fui la entrevista y me mandaron pa acá po, altiro.
177. (E1:) Yo estaba trabajando en un colegio particular en Maipú y por distancia me dijeron mis papas que me cambiara y ahí estuvo en uno que queda por aquí cerca, ya luego con el tiempo fui a la corporación y vine para acá y hable con la tía Jessica para entrar a trabajar, ella me conocía, yo pensaba en que par que iba a venir si era súper ignorante en el tema, no sabía nada en mapudungun la tía me entrevisto y me dejo, comencé como un reemplazo y aquí estoy.
178. (E3:) Ya no yo llegue así como por buscarlo por el sello, de hecho yo estoy aquí gracias a la tía "(E2:)" yo llegue pidiendo trabajo como técnico, porque llevaba ocho meses buscando trabajo y nadie daba la oportunidad, me dijeron si tiene experiencia y me decían ah te llamaremos y yo pensaba que como iba a tener experiencia si nadie quería contratarme y yo me puse a buscar trabajo de técnico porque no encontró y quería trabajar no mas eso quería y justo se dio la oportunidad de trabajar acá y quede, quede feliz y agradecida de la oportunidad y todo con el enfoque Mapuche me encanto cuando hicimos lo del Wiñol, vino mi pareja igual y lo que hicimos ese día fue tan especial, tan lindo...

179. (E2:) Recuerdo el viento
180. (E3:) Sí, recuerdo el viento, yo lo asumo ahora porque antes siento que estaba como dormida del hecho mapuche y es hermoso, y la papay es un ser maravilloso.
181. (I:) y ¿Cuál fue el primer desafío que tuvieron en este jardín?
182. (E3:) Para mí todo era un desafío, lo intercultural con la papay, cantar las canciones, aprenderlas, tocar los instrumentos, el hecho de que nadie de mi equipo se supiera las canciones me afectó más, las aprendimos con la práctica no más, ese fue un desafío, l papay quería que nosotros contáramos con ella
183. (E2:) Yo quede no más, fui a muchas entrevistas, me hicieron muchos controles, me vio la psicóloga, la directora, me hicieron muchas cosas y luego de eso me llamaron y me dijeron que había quedado seleccionada y que me tenía que ir al jardín esperanza, un día antes me dicen no, no te vas para allá te iras al “Iluña” y en realidad ellos me mandaron porque yo postule en la corporación, no en otra parte, solo ahí.
184. (I:) Durante el trabajo en esta área realizaron alguna capacitación o una conversación reflexiva entorno a la interculturalidad para ingresar a este jardín
185. (E1:) La papay nos enseñó la cosmovisión, ella nos hacía como talleres ¿cierto?
186. (E3:) Yo no tuve esa forma pero en la practica la papay tiene buena disposición de responder todo lo que uno pregunta, una le muestra la planificación y ella te ayuda a cómo hacerlo con sus conocimientos,
187. (E1:)te ayudaba a pronunciar también.
188. (E2:) Podría repetir la pregunta es que yo no escuche
189. (I:) preguntaba si ustedes ¿realizaron alguna capacitación entorno a la interculturalidad para ingresar a este jardín?
190. (E2:) Eh... no, ahh no...
191. (E1:) La papay nos enseñó todo
192. (E2:) No, como capacitación no, son solo las conversaciones con la papay
193. (I:) Has tenido experiencias significativas en el desarrollo de su trabajo en este jardín
194. (E3:) el wiñol para mí fue totalmente significativo, de hecho me fui a mi casa como con el corazón enriquecido y con otra energía, con otra mirada, siento que eso fue muy significativo en mi proceso por el jardín y siento que no lo voy a olvidar porque fue maravilloso, y la cercanía con los chiquillos, la ceremonia en si es así, te llena de paz.
195. (E2:) Siento que las ceremonias en si crean eso, porque me pasa lo mismo con el lacotun, siento que las ceremonias y el encuentro regional del palin, mí me encanta ,me ha tocado ir tres años, y las tres experiencias son hermosas, ver cómo se vive la cultura, tú de verdad sientes que esto no es flocklorizacion, es maravilloso ver a las

familias ver como participar, ver los elci ahí tratando de hacer todo bien, después los niños bailando, de verdad que en sí, todas las ceremonias de la cultura mapuche por el tema de nuestro enfoque, ha sido muy significativo.

196. (E3:) Yo he disfrutado mucho este tiempo porque después llegas a tu casa y le cuentas a todo y les dice mira esta joya es de lacotun, uno se queda grabado eso de por vida como que uno nunca más lo va poder olvidar, el hecho de compartir con elcis, los mates, las comidas y todas esas actividades fueron significativas para mí.
197. (E1:) Recuerdo cuando salimos a la ruca, son contadas las veces que hemos salido, yo no soy mucho de conversar y claro era significativo porque fui conociendo los elci, porque cada elci es distinto, su lenguaje, sus formas de ser, sus costumbres, el palin fue muy significativo para mí y mi nivel.
198. (I:) Ya entonces ahora vamos a entrar al segundo eje de la actualidad, en donde me gustaría saber qué significa para ustedes trabajar en este jardín
199. (E2:) Para mí es experiencia, no quiero decir que esta es mi mejor experiencia porque espero que lleguen muchas aún mejores, pero creo que me ha brindado una experiencia única, pero significa eso, adquirir nuevas habilidades y conocimientos, me que sirven el día de mañana, como decía antes quiero desarrollarme en otras cosas y esta ha sido de cierta manera mi cuna de aprendizajes.
200. (E3:) Yo en lo personal tengo familia y nunca los he conocido y me encantaría ahora ir y ser participe, porque ya tengo algo de base de por lo menos saludarlos y encontré mi identidad, descubrimiento podría decir en el ámbito personal.
201. (E1:) Para mí es lo mismo nuevos conocimientos, nuevos aprendizajes que he logrado tener, es una experiencia que no pensé que viviría y que me deja con ganas de aprender desde otras formas.
202. (I:) ¿Que desafíos o dificultades personales se le han presentado para llevar a cabo la labor en este espacio educativo?
203. (E1:) Yo creo que un desafío propio es tener los conocimientos claros, para poder expandirlos, por decirlo así y así poder tener otra experiencia de trabajo, ese es mi desafío que constantemente estoy dándome cuenta de que me falta y siento que después de esta entrevista soy otra, como que me di cuenta de más cosas y recordé cosas que me gustan que había olvidado.
204. (E3:) A mí me costó incluir a la papay, pero de verdad es difícil, yo solo debía incluirla y ella sabía desenvolverse en el espacio, pero es debía hacer, me costó pero lo fui logrando
205. (E2:) Me pasa que me cuesta mucho organizarme y me pasa que a veces trabajo tanto que dejo de lado a la persona que vive en mí, entonces estaba 24/7 preocupada

de esto y después me arrepentí porque deje muchas cosas de lado, eso siento que fue un gran dificultad porque me olvide de mí y solo me dedique a trabajar y cuando eso me paso la cuenta fue horrible.

206. (I:) Ya, nos quedan las ultimas preguntas, me gustaría saber brevemente ¿cuáles son las formas o estilos de trabajo que ustedes desarrollan en su nivel?

207. (E2:) Educación Integral, todas trabajamos eso.

208. (E1:) nosotras trabajamos con planificaciones semestrales y nos regimos por las últimas actualizaciones de normativa.

209. (E3:) Sí, bajo la educación integral.

210. (I:) Ya y con respecto a las proyecciones son dos preguntas la primera es cuales desafíos consideras que son importantes de trabajar según el nivel educativo en el que se encuentran actualmente

211. (E3:) con mis chiquillos deberíamos empezamos a practicar palin, hacer todas esas celebraciones, porque que pasaba que el siguiente año llegaban al medio menor o medio mayor y tenían campeonato de palin, entonces como que había que reforzar eso, que el choique, que el purrum, no sé.

212. (E1:) debemos aplicar ciertas reglas y normas, yo me sigo manteniendo con lo mismo uno tiene que incentivarlos y para poder tener un partner que pueda ayudarte para entregarle más mejoras a los chiquillos, el mismo tema de a las culturas.

213. (E2:) Pucha yo no sé si debo responder esta pregunta porque estuve todo el sin nivel y lo tome recién hace dos semanas, pero siento que el medio mayor es el que tiene que concretar los aprendizajes, entonces tienen que empezar a desarrollarse pero insisto en que más que las experiencias que aprenden en la cultura, el tema de lo valórico que eso les va a quedar forever, pero eso lo verán en el colegio,

214. (I:) Ahora nos vamos a la última pregunta de nuestra entrevista comprensiva grupal, ¿Si pudieras regalarle algo más a este jardín infantil para poder potenciar aún más su proyecto educativo, que le regalarías?

215. (E2:) He dado tanto para este jardín, que ya no me queda nada

216. (E3:) Hmm... le regalaría una ruca nueva, es que la ruca que esta acá le falta mantención y no están los recursos

217. (E1:) Yo creo que yo pediría instrumentos, es que a los chiquillos igual le gustan los instrumentos, entonces creo que igual hay pocos, como que no alcanza para todos, y así podríamos turnarnos.

218. (E2:) Yo regalaría una jornada para actualizar el proyecto educativo todas juntas, pero con apoyo de las comunidades y pueblos indígenas, no tengo las redes obviamente pero estoy imaginándomelo que nos apoyen distintas comunidades de pueblos originarios, de las autoridades que estén metidas en el tema de la interculturalidad y con mucha comida Mapuche, jaja porque es muy rica, pero algo así siento que falta, algo para poder actualizarlo pero con apoyo real, con gente que se maneje en estos temas, porque esta eso de que a veces uno siente que no sabe tanto que no esté preparada, entonces con eso con gente de CONADI, con gente de servicios locales, del ministerio de educación, de comunidades indígenas como que con todas las comunidades de apoyo.
219. (E3:) Y eso mismo debiésemos regalárselo a los padres, eso mismo pero solos sin niños... Que vengan a vivir la experiencia
220. (E2:) Claro que ayuden a crear el proyecto educativo infantil, en realidad actualizarlo porque ya está, pero sería bueno que ellos participaran.
221. (I:) Les agradezco mucho la disposición, la amabilidad, por el tiempo fueron dos horas y diez minutos extensos, así que les agradezco mucho sus relatos para poder concretar mi proyecto de investigación.

Anexo 2: Bitácora de Campo Jardín Infantil Iluña Poreko Tañi Mapu

El objetivo principal que tiene esta bitácora de campo es identificar las acciones que tienen las Educadoras de párvulos de la Sala Cuna y Jardín Infantil Iluña Poreko Tañi Mapu entorno a las experiencias interculturales que se desarrollan en el espacio educativo.

Las siguientes profesionales participaron de diversos momentos y experiencias interculturales, para resguardar su identidad serán nombradas por siglas que se declaran en el siguiente cuadro:

Sigla	Definición	Nombre del profesional.	Nivel actual	Técnicos E.P.
(E1:)	Educadora 1	Melissa Colina	Nivel Medio menor	3
(E2:)	Educadora 2	Elizabeth Rivera	Nivel Medio Mayor	3
(E3:)	Educadora 3	Carolina Conna	Sala Cuna Mayor	3
(E4:)	Educadora 4	Francisca Morales	Sala Cuna menor	3
(ELCI)	Educadora de Lengua y Cultura Indígena	Papay Luisa	Todos los niveles	

A continuación se enumeraran cada una de las bitácoras de campo realizadas en terreno.

Nota de Campo N°1: “Ambiente y recursos disponibles en el nivel medio menor”

Fecha: lunes 09 de diciembre del 2019

Hora: 8:00 am.

Nivel: Nivel medio menor “Antu Newen”

Cantidad de niños/as: 15 pichikeche.

Agentes Educativas: Educadora E1, Equipo Técnico dos presentes.

Contexto: Desde las 8:00 de la mañana comienzan a llegar los niños y niñas al aula en compañía de algún familiar, este horario de entrada varía según las características de las familias una vez que los y las pichikeche saludan a las agentes educativas estos ingresan al aula y realizan diversas acciones cotidianas tales como; dejar sus pertenencias en el pechero, luego abre la mochila para sacar su agenda, saluda a sus compañeros y/o compañeras. Entre las acciones que se desarrollan los pichikeche es elegir material de un

estante o algo de su interés y dejarlo mesa, es ahí en donde comienzan a explorar y jugar, siendo acciones que le permiten ir interactuando y entendiéndose con sus pares. Hasta las nueve de la mañana que es cuando llega el desayuno y los materiales o recursos se guardan.

Situación: Las agentes educativas del nivel fueron recibiendo a los niños y niñas, los pichikeche saludan e ingresan al aula y a los instantes se van y se sitúan en distintos lados del aula según sus intereses. Los espacios disponibles el día de hoy son; el sector del arte, la ruca y sobre las mesas algunos juguetes.

En la zona intercultural dos pichikeche manipulan las kaskawillas, las observan y escogen el color que más les gusta, luego de eso comienzan a hacerlas sonar, se miran y sonríen, ambas tocan el instrumento en diversas combinaciones hasta que en un momento ambas coordinaron en una melodía idéntica y comenzaron a gritar “¡yei yeii yei yei!, estuvieron unos minutos cantando y tocando instrumentos. Algunos pichikeche cambiaban de lugar por todo el aula estaban jugando con muñecos de tela los cuales pertenecen a la zona intercultural y simulaban juegos de roles, se proclamaron como “cuidadores de niños y bebés”, les daban alimento, los protegían y paseaban por el aula.

Una vez que llegó la auxiliar de la cocina con la leche, las agentes educativas solicitaron guardar los materiales, así que los y las pichikeche comenzaron a guardar, algunos tocaron el cultrún hasta que fueron a sus asientos a tomar su desayuno.

Observaciones:

El nivel tiene tres estantes que están organizados por sectores, estos poseen diversos recursos y también se visualiza una variedad de juguetes estructurados, siendo todos ellos dispuestos para que los niños y las niñas puedan utilizar durante el transcurso del día, uno de estos espacios es caracterizado como la zona intercultural del nivel, este espacio lo determina el establecimiento en su proyecto Educativo Institucional. La Ruca es una zona que se encuentra de manera permanente en el aula, y no es una ruca como tal si no que es una simulación de esta ya que está hecha con dos estantes y sobre ellos cuelga una malla que cierra el espacio, en ella los pichikeche interactúan con elementos característicos de la cultura Mapuche, la mayor parte de los niños y niñas tienen iniciativa e interés de ir al sector que más le guste por su propia cuenta, se ve que disfrutaban de tocar los instrumentos musicales, tienen cuatro cultrún, sin embargo solo hay dos trupüwe las varillas con las que se golpea el cultrún, algunos niños y niñas

improvisaron y utilizaron lápices que encontraron en la zona de arte. Creo que este espacio ofrece la oportunidad de acercarse a la cultura mapuche, sin embargo podría existir una intencionalidad o una mediación por parte de las agentes educativas siendo estas quienes interactuaban solo entre ellas. Luego de un rato se vio que una agente educativa comenzó a escribir en las agendas de los niños y las niñas, la otra recibe a los niños y niñas en la puerta y la última agente técnico estuvo sentada todo el periodo de juego libre ya que en un comienzo tenía un pichikeche en brazo, al pasar un rato el niño se fue a jugar con material desestructurado, ella permaneció ahí hasta que llegó la leche.

Nota de Campo N°2: “Ceremonia diaria el Purrum”

Fecha: miércoles 11 Diciembre del 2019

Hora: 10:30

Nivel: Sala Cuna Menor, sala cuna mayor, nivel medio menor y nivel medio mayor.

Cantidad de niños/as: 50-60 aprox. pichikeche.

Agentes Educativas: Educadoras E1, E2, E3, E4. Equipo Técnico de todos los niveles. ELCI del establecimiento.

Contexto: El Jardín Infantil tiene un patio central que une todos los niveles, este patio tiene una vereda de cemento por las entradas de cada nivel y en el centro es de tierra y es ahí en donde está ubicada la Ruca principal, en la que realizan diversas ceremonias y rituales en diversas celebraciones de la cultura. Diariamente se realiza la ceremonia del Purrum con la totalidad de los niveles, se inicia cuando una o dos adultas comienzan a tocar el cultrún al mismo tiempo, mientras que los demás pueden bailar o seguir el ritmo con diversos instrumentos.

Situación: La papay se sitúa al frente de la ruca y comienza a tocar el cultrún, este sonido avisa a las agentes educativas de los niveles quienes van saliendo con los niños y niñas a “purrucar”. A medida que van saliendo los niños y niñas de los niveles van caminando en círculo alrededor de la ruca, los bebés de sala cuna menor participan en brazos de las agentes educativas y otros que están aprendiendo a caminar lo hacen con apoyo de las educadoras y técnicos de cualquier nivel. Algunos párvulos tocan kaskawillas, sus ritmos son variados ya que algunos solo los sostienen, o los mueven más lento, mientras que otros son mucho más eufóricos y hacen notar su instrumento.

Algunos pichikeche se distraen durante este periodo y se ponen a jugar en el suelo, a mirar por la reja de acceso o a hacer cualquier juego innato que surja en el momento. Los niños y niñas que participan del Purrum tocan cultrún, kaskawillas de cascabeles y de uña de animal los cuales tienen sonidos muy relajantes, algunos de ellos adoptan la misma postura que las agentes educativas al momento de tomar y manipular los instrumentos.

En la ceremonia existe un momento en donde todos juntos comienzan a hacer un grito “yei-yei-yei-yei-yei-yei!” y agitan sus instrumentos en dirección hacia el cielo (arriba) y luego al suelo (abajo), este grito es hecho en tres periodos, al tercer momento que se realiza los niveles se devuelven a sus aulas y se da por terminada la ceremonia del día.

Observaciones: Se visualiza que la cantidad de niños y niñas no da abasto con la totalidad de agentes educativas presentes. Cuando salen a purruca a pesar de ser al menos 12 agentes educativas la cantidad total niños y niñas crea un ambiente diverso, en donde algunos desean estar cerca por un tema de apego emocional con alguna figura de confianza que es uno de los adultos del nivel, mientras que otros necesitan que solo los guíen. Existe una minoría de pichikeche que durante esta ceremonia se distraen durante este periodo y algunos de sus comportamientos fueron mirar hacia la calle a las familias que llegaban o pasaban por fuera del jardín, otros comienzan a hacer juegos individuales o grupales, otros corren, se sientan u otra acción que no fuese purruca, el equipo del establecimiento trata de interactuar e incentivar a los niños y niñas, los invitan a participar pero para algunos no es una experiencia significativa y terminan haciendo otra cosa nuevamente. La mayoría de los y las pichikeche participa de este baile, tocan kaskawillas, cultrún, pifilcas, algunas niñas disfrutaban de hacer afafan, el cual es el grito “yeiyeiyei” que hacen al terminar cada vuelta grande. El nivel de sala cuna menor tuvo dos agentes educativas presentes en el Purrum, ambas llevaban de la mano a bebés que estaban aprendiendo a caminar con apoyo, otra agente educativa estaba con los bebés que se sientan y afirman en la puerta de su sala y las otras dos agentes educativas estaban dentro del aula.

Nota de Campo N°3: “Juego de Palin entre los niveles medio menor y mayor”

Fecha: viernes 13 de diciembre del 2019

Hora: 9:30

Nivel: Nivel medio mayor y el nivel medio menor

Agentes Educativas: Educadora; E1, E2, Equipo Técnico total 3.

Contexto: Los niveles descritos salieron en compañía de sus educadoras a una plaza que se encuentra en las afueras del establecimiento, esta cuenta con áreas verdes, juegos infantiles, suelo de tierra y gravilla. Para el traslado cada uno de los niños y las niñas hicieron una hilera, en donde en el comienzo guiaba una agente educativa y las otras supervisaban a los niños y niñas al final de la hilera. En el sector en donde el suelo tiene gravilla los niños juegan al palin.

Situación: Todos los niños y niñas del Nivel de Transición 1 y 2, en compañía de sus agentes educativas salieron de sus aulas a la plaza y un vez que fueron llegando, comenzaron a determinar que espacios utilizarían es ahí en donde la E2 les dice a las niñas; “Todas las niñas se sientan en el pasto y animaran a sus compañeros para que puedan ganar haciendo sonar los sonajeros”, La Técnico del nivel medio menor les dice; “¡vamos niñas! ¡yeiyeiyei!”, una de las agentes técnicas del nivel medio mayor las guía y les otorga un espacio en el suelo a las niñas, además les entrega kaskawillas y sonajeros que son los que ellas ocupan. Los niños que jugaran al palin son seleccionados por las docentes, finalmente seleccionaron 6 niños de cada nivel, de los cuales, tres que querían participar no alcanzaron a entrar al juego, sin embargo las agentes educativas mencionan que apenas termine ese juego harán otro juego para que ellos participen.

Para comenzar seis niños por equipo se sitúan en el centro de la cancha, en sus manos tienen el weño una madera que les permite golpear la bola, en el centro de la cancha se encuentra una la bola llamada pali, esta, está hecha de madera cubierta en cuero de animal. Lo niños golpean con el weño para que avance la pali hasta la línea del fondo del equipo contrario, cada vez que lo hacían la técnico de cada nivel decía “¡Raya!” y anotaba un punto. Mientras los niños jugaban algunas niñas estaban jugando con tierra, recolectaban hojas del suelo, en un principio una agente educativa incentivo a las niñas para que formaran un ritmo con las kascawillas y sonajeros, pero luego de un rato perdieron el interés y comenzaron a explorar su entorno. Una vez que termino el juego de los niños y niñas las agentes educativas cantan y dicen que entraran a la sala, es en ese momento cuando dos niños comienzan a llorar, eran justo aquellos pichikeche que querían participar del juego, una agente educativa toma en brazos a un niño y se lo lleva,

el otro queda a cargo de otra agente que le conversa e intenta llegar a otro acuerdo. Finalmente todos los niños y niñas regresan a sus salas.

Observaciones:

Durante el periodo de juego las niñas se mostraron más interés por jugar al palin o a explorar el entorno, sin embargo las agentes educativas recalcaron que el palin es un juego de hombres y que las niñas solo debían animar a sus compañeros. Ante esta situación es un poco frustrante que las niñas se entristezcan bajo esa regla, ya que los niños y niñas en su desarrollo natural desean realizar juegos u experiencias llamativas. Considero que la cultura Mapuche tiene mucho que enseñarnos pero también quizá sería necesaria actualizar estos juegos ante una realidad con perspectiva de género que tiene como propósito la equidad y la igualdad en diversas actividades realizadas por niñas y niños.

El juego en si permite que los niños puedan liberar su energía, puedan coordinar su motricidad gruesa y fina, además pueden poner en practica la precisión, creando diversos movimientos y técnicas de juego. Se visualiza que los pichikeche disfrutaban de este juego, sin embargo no se han creado estrategias para que la cantidad de niños pueda participar en turnos si así desea hacerlo.

Nota de Campo N°4: “Convivencia a nivel general en el Jardín Iluña Poreko Tañi Mapu”

Fecha: martes 17 de diciembre del 2019

Hora: 10:17

Nivel: Sala Cuna Menor, sala cuna mayor, nivel medio menor y nivel medio mayor.

Agentes Educativas: Educadora (E1, E2 y E3) Equipo Técnico de cada sala (12) y la ELCI. Directora del Jardín.

Contexto: Los niños y niñas del nivel medio mayor durante el fin de semana asistieron a una competencia de palin, este encuentro se realizó entre distintos jardines interculturales que existen en Santiago y para celebrar su participación decidieron realizar una convivencia general en el establecimiento. Esta experiencia fue realizada en el patio central del establecimiento

Situación: las agentes educativas organizan el espacio y llevan a las mesas platos y bandejas con algunos alimentos típicos de la cultura mapuche, como sopaipillas, pebre para niños y niñas, pan amasado y frutas cortadas, eran dos bandejas llenas de plátano, naranja, manzana y pera. Una vez que terminaron de cocinar y ordenar el espacio fueron dos agentes educativas a invitar a los pichikeche sala por sala, comenzaron por lo niveles más pequeños a los grandes. Poco a poco comenzaron a salir los niños y niñas y se alegraban al ver tanta comida, el foco de atención fue la comida, algunos se fueron directo a la fruta otros querían comer pan o sopaipillas, en un momento un niño quería abrir solo una botella de 2,5 litros de jugo a lo que una agente educativa lo vio y lo ayudo. Los niveles de sala cuna mayor, medio menor y mayor transitaban y comían por el lugar que les interesara sin embargo la sala cuna menor requería de apoyo para poder sostener bebes y darles a todos de probar, a los niños que saben sentarse les sacaron una cuna y ahí estaban comiendo tres bebes entre ellos comían y en ocasiones se compartían alimentos.

A los quince minutos desde el primer nivel que salió (sala cuna mayor) las agentes educativas dieron un espacio para decir unas palabras sobre la experiencia que tuvieron los niños y niñas de nivel medio mayor en la competencia de palin, quien hablo fue la (E2:); “Quiero decir unas palabras de agradecimiento a todo el trabajo que se hizo para la competencia de palin, los niños que fueron, lo disfrutaron. No ganamos... ¡pero no importa! Lo importante es participar y disfrutar con nuestros pichikeche, así que ¡a comer! Jajaja (se ríe y tapa el rostro) está comidita es para que disfrutemos ¡todos juntos!”. (Todas las agentes educativas aplauden).

Los niños y niñas estaban degustando de todo un poco, se veían muy felices comiendo frutas, habían dos niños que solo podían comer galletas de arroz porque eran alérgicos, uno de sala cuna mayor y otro de nivel medio menor. El pebre que hicieron tenía tomate, cilantro, manzana rayada y ajo, reemplazaban la cebolla por la manzana y varios pichikeche se lo agregaron a su pan o sopaipilla.

Finalmente una vez que los niños y niñas ya no estaban interesados por la comida y solo jugaban las agentes educativas los agruparon, esto ocurrió alrededor de las 11:13 de la mañana, se dirigieron a sus salas en compañía de las Educadoras y equipo técnico, la ELCI se quedó limpiando y ordenando el patio para poder ingresar.

Observaciones:

Esta experiencia fue una convivencia bastante agradable para todos los niveles, porque tuvieron la instancia de poder compartir con sus compañeros, probar nuevos alimentos, jugar, conversar, es necesario para los niveles más pequeños poder compartir con sus compañeros más grandes, ellos aprenden de su lenguaje, de sus actitudes y todo aquello que ven por lo tanto fue enriquecedor que el nivel de sala cuna menor participara de esta instancia y junto con esto un grupo de agentes educativas se hicieron cargo de algunos niños y niñas para una mejor movilidad y un acompañamiento más personalizado por niño/a. El objetivo bajo el sello intercultural que se puede deducir que tuvo esta convivencia fue la comida típica que cocinaron las mismas agentes educativas y la ELCI del establecimiento, hicieron un pan amasado sin levadura y sopaipillas, cada uno de los ingredientes seleccionados son propios de la cultura y en base a la experiencia les hacen algunas modificaciones para que les guste a los niños y niñas, sin embargo esto no fue un tema comprendido a cabalidad ya que todos degustaban pero no nombraron nombres en mapudungun, lo menciono en el inicio una educadora pero no fue tema en la experiencia en general.

Nota de Campo N°5: “Partes del cuerpo en Mapudungün”**Fecha:** jueves 19 Diciembre del 2019

Hora: 10:52

Nivel: Nivel medio mayor.**Agentes Educativas:** Educadora (E2), Equipo Técnico Jaqueline flores y Anita Contreras.**Contexto:** Una vez que los niños y niñas terminaron de purrucar ingresaron nuevamente a las salas. En el nivel medio mayor crearon tres zonas para que los pichikeche puedan explorar, la primera estaba en el patio y consistía en jugar con material desestructurado, la segunda zona tenía muñecos de genero que simulaban diversos personajes y por último en la esquina del aula se encontraba la papay (ELCI) quien estaba mostrando en una gigantografía que trajo sobre las partes de nuestro cuerpo, mencionando su nombre en mapudungun para potenciar la lengua a los y las pichikeche del nivel.

Situación: Se establecieron las zonas y las agentes educativas les dijeron a los y las pichikeche cuáles eran las experiencias que podían escoger, los niños y niñas se fueron dividiendo, algunos salieron de la sala al patio trasero a jugar con material desestructurado y otros con los muñecos de género, los y las pichikeche que permanecieron en el aula se fueron a sentar con la papay y esta comenzó a enseñarles y contarles que había traído:

- **ELCI:** “*Mari mari pichikeche, hoy traje la foto de este pichikeche ¿saben el nombre de la cabeza? Es Longko*” (afirma la imagen, luego de repetir la frase inicial deja la imagen sobre una mesa)
- **Pichikeche:** “*Loonko*” (los niños y niñas se tocan la cabeza)
- **ELCI:** “*¡la cabeza es longko! y el pelo es kal longko, kal lon-g-ko*” (pichikeche repiten las palabras de la papay, tocan su cabeza y su cabello). *Miren donde me estoy tocando la tol* (frente) y *¿alguien recuerda el nombre de esta zona?* (se toca las cejas) *¡Se llama zuñin! Haber repitamos y comienza a tocar las partes ya mencionadas...*
- **Pichikeche:** “*Lonko!* (longko) (se toca la cabeza) otros recuerdan el cabello y lo repiten. “*Zuñin dice una niña*” (tocando sus cejas) la papay apunta su frente y dice tol.
- **ELCI:** “*Tol*” (frente) “*miren mis nge*” (muestra sus ojos) “*y mi yü, miren esta es la yü, repitan*” (la yü es la nariz)
- **Pichikeche:** “*tol*” “*thool*” (los niños y niñas se tocan la frente), (luego miran a la ELCI y se tocan los ojos) repiten: “*Ge*” “*nge*” (luego de repetir un par de veces tocan su nariz y dicen “*yu*”).

(Algunos pichikeche comienzan a abandonar esta zona y se cambian a otra con material desestructurado en el patio)

- **ELCI:** “*wün esta es la wün*” (muestra su boca) “*y esta es mi ketre*” (apunta con sus manos hacia su mentón o pera.)
- **Pichikeche:** “*gun*” (repiten los niños y niñas) “*ketre*”, “*kete*”, “*ketrie*” (apuntaban su mentón)

(Finalmente quedaron solo dos niñas con la papay)

- **ELCI:** “*este son las pilun*”(toca ambas orejas con sus manos) “*arriba de nuestro pel*” (toca su cuello) uuff... quedamos solitas”
- **Pichikeche:** “*pilun*” (y se toca las orejas una niña) (la otra niña se para de su silla y se va al patio) “*peel*” (y toca su cuello y repite)

- **ELCI:** “*ufff... quedamos solitas*” (la niña se levanta de su silla y se va al patio) la ELCI sonríe.

(Finalmente la papay quedo sola y se retiró del aula.)

Observaciones: Durante la experiencia la ELCI, llamada como; papay en el establecimiento no tuvo apoyo de las agentes educativas, esta, inicio la experiencia sola, las demás estaban en el patio trasero, durante el inicio se vio con dificultades para sostener la imagen, lo que la hizo tomar la decisión de dejar sobre la mesa la imagen grande, dejando como primera opción visual para los pichikeche el mostrar y apuntar su cuerpo. Los niños y niñas en un comienzo se veían interesados en los nombres, repitieron y apuntaron las zonas de su cabeza, sin embargo esto fue perdiendo la atención de algunos de ellos al ver que los demás se reían y jugaban con otros elementos del nivel.

Creo que por parte de las agentes educativas debió existir más apoyo y organización al momento de concretar una experiencia con la ELCI, al parecer no hubo organización previa ya que la imagen grande con apoyo hubiese sido afirmada o pegada por alguien que conociera en donde encontrar el scotch, también una agente educativa que hubiese estado apoyando a la papay permite mantener un ambiente más personalizado con los y las pichikeche, entorno a la pronunciación y la potenciación de determinar y diferenciar cada una de las zonas del rostro y cabeza.

Nota de Campo N° 6: “Niñas y niños bailando el Choique pürún”

Fecha: Lunes 6 de Enero del 2020:

Hora: 9:46

Nivel: Nivel medio menor “Antu Newen”

Agentes Educativas: Equipo Técnico Fabiola Bustamante y Daniela San Martín junto a la Papay Luisa (ELCI).

Contexto: La siguiente experiencia se vivió en el aula del nivel medio menor, la organización del espacio fue sacar todas las mesas al patio trasero y dejar las sillas en

una media luna, permitiendo un mayor desplazamiento por el aula, en la zona de los percheros sitúan dos sillas en donde se sienta la técnica a tocar el cultrún y la papaya luisa a su lado esta última es la que cantara algunas canciones, la otra agente educativa restante toca las cascagüillas para animar y baila al ritmo de la música.

Situación: Una vez que organizaron el espacio las agentes educativas tomaron posición para iniciar la danza ceremonial, mientras que los niños y niñas se reunirán en dos grupos los cuales se irán turnando de manera consecutiva. La agente educativa comienza a tocar el cultrún y la ELCI a cantar, la otra agente educativa restante se encontraba sentada con el grupo que debía esperar su turno y desde ahí tocaba la cascagüilla. Los niños y niñas que participarían del baile se debían poner sobre su espalda una manta de lana y con eso bailar, cada uno se movía a su ritmo, uno daba pequeños saltitos, otro solo corría y daba vueltas, algunos caminaban más lento y con otras con prisa, mientras que el grupo que esperaba su turno comenzaba a mostrarse más impaciente, las agentes educativas les pidieron a los niños y niñas que se sienten y les explico de deben esperar un ratito más; “pichikeche ya les tocará su turno por favor! ¡Siéntense! y ¡esperen un ratito más!”. Los niños y niñas escucharon a la palu y se demostraron más tranquilos durante un periodo e intentaron seguir esperando observando a sus compañeros. Los pichikeche después de unos minutos de baile pararon los instrumentos dando paso a que el siguiente grupo de pichikeche pudiese bailar el Choique. Este segundo grupo estaba muy animado, dos niñas sabían el paso base moviendo la capa de lana, otros corrían y saltaban, todos se veían alegres, reían y gritaban. Las agentes educativas cantaron tres canciones principales las cuales fueron repitiendo.

Observaciones: Durante esta experiencia en el nivel medio menor participo activamente, se notaba de manera visible la motivación y el goce que les producía bailar el Choique, para ellos fue una instancia que les permitió liberar energías, compartir con sus compañeros y bailar a su propio ritmo los llevo a improvisar nuevos pasos de baile e imitar los de sus compañeros. Se valora rotundamente que hayan estipulado periodos de goce para ambos grupos de niños y niñas y sobre todo que efectivamente se haya cumplido con lo acordado que era que el segundo grupo debía esperar su turno. Durante esta experiencia la mayoría de los pichikeche participaron, a excepción de un niño que requería contención emocional ya que había estado algunos días con licencia y recién hoy se reincorporaba. Creo que hubiese sido importante para los niños y niñas saber el por qué se baila el Choique o que alguna de las agentes educativas mencionara su historia ancestral, para que los niños y niñas vayan comprendiendo y recordando algunas

costumbres de la cultura. Otra observación que para mí fue importante es que cuando los pichikeche comenzaron a bailar una de las agentes educativas demostró ante todos como era el paso base del baile, esto permitió que pudiesen recrear ese paso, siendo repetido por la técnico cada vez que fuese necesario.

Nota de Campo N°7: “Canción los cuatro elementos”

Fecha: Lunes 6 de Enero del 2020: Hora: 10:14

Nivel: Nivel medio menor

Agentes Educativas: Educadora Melissa Colina (E1:), Equipo Técnico Fabiola Bustamante y ELCI.

Contexto: Los y las pichikeche se encontraban dentro de la sala realizando el Choique, con las técnicos y la ELCI, alrededor de las 10:14 de la mañana la educadora ingresa al aula con un cultrún grande y les solicita que vayan a buscar instrumentos musicales para cantar una canción y luego se sienten en el suelo, la ELCI se queda y toca un cultrún también, mientras que la técnico Fabiola canta la canción. (La otra técnico sale a tomar desayuno).

Situación: Para comenzar la E1 les cuenta que se aprenderán una nueva canción para cantar a la hora del saludo, les solicita a los niños y niñas que vayan a buscar a la zona un instrumento que les guste, aquí los y las pichikeche escogen cascagüillas, cultrún y cascabeles de uñas de animal, una vez que todos vuelven a su lugar la educadora se sienta en el suelo y mira a la ELCI para comenzar a tocar el cultrún al mismo ritmo que ella, una vez que ambas se complementan tocando el cultrún, la agente educativa restante comienza a cantar la siguiente canción;

Canción “Los Cuatro elementos”;
--

<p>“El viento es en el aire, el fuego es el del sol, el rio tiene el agua y la tierra es donde estoy.</p> <p>Son los cuatro elementos todos tienen su lugar, aire, fuego, agua y tierra Todos de origen natural.</p> <p>Respiramos el aire que el oxígeno nos da, Nos mojamos en el agua del mar, en la tierra cultivamos y podemos sembrar y con el fuego iluminamos toda la oscuridad.</p>	<p>El viento es en el aire, el fuego es el del sol, el rio encuentro el agua y la tierra es donde estoy.</p> <p>Son cuatro los elementos de origen natural Agua, tierra, aire y fuego todos tienen su lugar</p> <p>Son cuatro los elementos del origen natural Agua, tierra, aire y fuego, todos tienen su lugar.</p>
--	--

(Esta canción fue fotografiada al finalizar la experiencia, esto permitió la transcripción exacta de cómo fue coreada)

Mientras las agentes educativas del nivel cantaban y tocaban los instrumentos los niños y niñas las miraban muy interesados, la mayor parte del nivel estaba concentrado en la letra de la canción, otros preferían coordinar el movimiento del cultrún o cascagüillas al mismo ritmo que el equipo, la cantaron tres veces, la tercera vez que la cantaron los niños siguieron y recordaron ciertas frases como “*son los cuatro elementos (...) su lugar*”, “*mojamos en el agua del mar*”, “*El fuego es el sol*”.

Observaciones:

Los niños y niñas del nivel disfrutaban de las canciones y melodías que toca el equipo, se mostró interesado en la letra la mayoría del nivel, sin embargo seis niños quedaron sin la posibilidad de tocar instrumentos musicales ya que estos no alcanzaron para todos, algunos instrumentos estaban incompletos lo que no permitía una melodía provechosa y significativa, niños golpeaban sus cultrunes con lápices a falta de varas, considero que es necesario restaurar material didáctico para propiciar un mejor uso por los y las pichikeche. Finalmente si se cuentan con los materiales adecuados los niños y las niñas podrán desarrollar al máximo sus dotes artísticas y musicales, todo esto suponiendo que el material didáctico diera abasto para la totalidad del nivel. Otra observación fue que la experiencia se dio en el aula del nivel un espacio con poca luz natural y con espacio

insuficiente como para que la totalidad del nivel pudiese bailar, quizá hubiese sido mejor que esta experiencia se desarrollará en el patio del establecimiento o en las afueras del jardín, es decir en las áreas verdes que ofrece la plaza del frente.

Nota de Campo N°8: “Lacotun una ceremonia celebrada en el establecimiento”

Fecha: miércoles 8 de enero del 2020

Hora: 10:12 – 13:

Nivel: Sala Cuna menor, Sala Cuna mayor, Nivel medio menor y Nivel medio mayor.

Agentes Educativas: E1, E2, E3, E4, Directora del establecimiento. Equipo Técnico de cada nivel, ELCI.

Contexto: En el patio central del establecimiento se encontraba la papay, la ELCI del establecimiento, junto con ella cada núcleo familiar clasificado por niveles que desee llevar su hijo/a la papay para que de manera simbólica le entregue buenas energías, lo acompañe en su formación valórica entre otros significados para la cultura. Cada nivel tendrá su tiempo determinado según cuanto dure la ceremonia por familia. Se iniciara con el nivel de sala cuna menor, luego mayor, luego medio menor y finalmente medio mayor.

Situación: En el patio central del Jardín se situó la papay la ELCI al frente de la ruca, en esta habían dos mesones con algunos objetos que ella necesitaría para llevar a cabo la ceremonia, dos jarros de greda tenían en un interior agua de hierbas, sobre el mesón derecho tenía un cerro de ramas secas, en la otra habían vasos, pocillos y platos de greda.

La ceremonia comenzó con el nivel de sala cuna menor, todos los padres, familias y pichikeche formaron una fila para poder recibir la bendición de la ELCI. El primer niño que se acercó a la papay lo sostuvieron en brazos sus padres mientras que la ELCI le decía algunas palabras en Mapudungün, aquí les mojaban la cabeza con agua de hierbas y una vez que la papay terminaba de hablar le puso una cadena y le pidió que tomara agua de un vaso, una vez que bebían, terminaba el ritual con ese pichikeche y venía el siguiente niño/a. Durante la ceremonia con este nivel las familias estuvieron muy alegres

esperando su turno, algunas madres se veían algo cansadas por sostener a sus bebés todo el tiempo, sin embargo eran solo 15 niños y niñas junto a sus familias los que asistieron en el nivel de Sala Cuna Menor el día de hoy.

Antes de que terminaran con el último pichikeche la E2 se acercó al nivel de Sala cuna Mayor para avisarles que ahora era el turno de su nivel, una vez hecho esto, comenzaron a salir de sus aulas los niños y niñas junto a sus familias, en este nivel eran más que en el anterior unas 19 familias, hicieron una fila al igual que el nivel anterior, inicio a las 10:38 y terminaron alrededor de las 11:14. Durante este periodo se vio que los y las pichikeche estaban un poco inquietos, algunos estaban aburridos por el tiempo de espera. Algunos pichikeche utilizaron como recuerdo cadenas, aros, medallas y pulseras todas estas fueron bendecidas por la ELCI.

Cuando terminó el nivel anterior les dieron aviso al nivel medio menor, en donde la E1 fue organizando a las familias para que salieran mientras que los técnicos del nivel los ordenaban en una fila, en este nivel habían aproximadamente 28 pichikeche, aquí se logró ver más cantidad de personas ya que en este nivel no solo llegaron los padres, sino que también asistieron otros familiares o personas cercanas al pichikeche. La mitad del nivel estaba de pie haciendo la fila mientras que los niños y niñas que estaban más lejos a su turno se fueron a esperar a la sala y dejaron a un familiar que pudiese cuidar el puesto en la fila. El ambiente que se vivió alrededor de las 11:30 de la mañana, era bastante caluroso, algunos de los niños y niñas utilizaban prendas únicas de confección mapuche las cuales son ropas más gruesas de las que acostumbra a utilizar la gente como ponchos de lana, vestidos de aguayo y cintillos de lana. A las 11:46 las familias ya se veían acaloradas y cansadas y solo cuatro pichikeche habían hecho la ceremonia con la papay, quedaban aun 24 familias. Se veía a la ELCI del establecimiento cansada, acalorada, ella durante todo este periodo estuvo bajo el sol haciendo el ritual, era la única que no se sentaba, no se movía de su lugar... solo bebía agua de hierbas. A las 12:13 habían realizado la ceremonia 13 pichikeche en compañía de sus familias., alrededor de las 13:02 horas la totalidad de los niños y niñas del nivel medio menor realizaron la ceremonia de Lacotun, en este periodo la papay se toma un receso para hidratarse, ir al baño y cambiarse de vestuario, también les solicita a algunas agentes educativas del nivel medio mayor que preparen más agua de hierbas.

A las 13:17 fue el turno del nivel medio mayor en donde los niños y niñas junto a sus familias se situaron cerca de la Ruca, las familias hicieron una fila tal cual lo hicieron los otros niveles y las familias esperaron su turno e hicieron la fila para poder participar de la ceremonia, mientras tanto algunos de los niños y niñas que estaban esperando jugaban

en una esquina del patio y otros alrededor del patio central. La totalidad de pichikeche que asistió hoy fue de 31.

Observaciones:

La ceremonia se realizó en el patio central del establecimiento, se observó que el espacio era amplio pero cuando estuvo todo el nivel medio mayor en el patio se veían todas las familias juntas y muchos niños y niñas en el patio. En este espacio del establecimiento no hay techo, por lo que llega durante toda la mañana el sol, toda aquella familia que debía esperar obligadamente en la zona que llegaba el sol se observaban abrumados, cansados y acalorados. Los pichikeche del nivel medio mayor mientras esperaban jugaban por el patio. Los del nivel medio menor jugaron algunos dentro de la sala y otros fuera, pero la mayor parte del grupo estaba jugando con una educadora en práctica dentro del aula, mientras tanto las familias estaban formadas en fila para poder esperar su turno. La papay y las agentes educativas del establecimiento se mostraron más a gusto la primera hora de ceremonia, sin embargo, con lo extenso de está al llevar cuatro horas, el cansancio y el calor se apoderaron del patio central del establecimiento, todos aquellos que se encontraban en él en algún momento se sintieron acalorados y cansados ya que estaban esperando todos de pie y en períodos quedaban expuestos al sol y otras en la sombra. Creo que el espacio no era el óptimo para toda la ceremonia ya que eran muchas personas y además la vestimenta que utilizaron para este ritual era muy gruesa.

Anexo 3: La muestra

La muestra

0 Muestreo Intencional.

Los sujetos no son elegidos por las leyes del azar, sino de forma intencional. En él no hay modo de estimar la probabilidad que cada sujeto tiene de ser incluido en la muestra ni la seguridad de que cada uno tiene alguna oportunidad de ser incluido. El investigador selecciona a los sujetos, no al azar, ni siguiendo un cálculo o ley de probabilidades, sino según dos modalidades:

- a) **Muestreo opinático:** El investigador selecciona los informantes siguiendo un criterio estratégico personal: los más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero,...), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que puede lograr para una entrevista.), los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente (Muestreo de bola de nieve).
- b) **Muestreo Teórico:** Se utiliza para generar teorías en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos y decide qué datos coleccionar en adelante y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría mejor a medida que la va perfeccionando. Permite encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que desea explorar más en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo encontrarlos y qué datos solicitar de ellos, se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada.

*J.I.Ruiz Olabu;enaga (2012 Pág.65) Metodología de la Investigación cualitativa.
Universidad de Deusto, Bilbao.*

Anexo 4: Sistematización del Proyecto Educativo Institucional

La siguiente sistematización pretende comprender los significados que el Proyecto Educativo Institucional le otorga a la interculturalidad en el contexto de enseñanza aprendizaje con niños y niñas del centro. Este establecimiento posee un sello intercultural el cual tiene un ideario de lo que aspiran como educadores de la primera infancia.

Visión: *“El jardín infantil y sala cuna Iluña Poreko Tañi Mapu aspira a ser reconocido como un espacio inclusivo y de respeto a la diversidad, pueblos originarios, diferentes nacionalidades y situaciones de discapacidad, formando futuros ciudadanos con conocimiento de la cosmovisión de los pueblos originarios y respetuosos de las diferencias.”*

Misión: *“El jardín infantil y sala cuna Iluña Poreko Tañi Mapu tiene como misión entregar educación integral, inclusiva y de calidad a todos los niños y niñas entre los 3 meses a 3 años 11 meses, de diferentes sectores de la sociedad, con un enfoque intercultural, a través de experiencias significativas, que propicien el protagonismo a niños y niñas, además dando énfasis al dialogo entre culturas”.*

Este PEI menciona algunos principios importantes para promover la interculturalidad los cuales son descritos como los “Saberes Ancestrales”.

Saberes Ancestrales

✓ Incompletabilidad:

Este concepto contempla que ningún ser vivo es autosuficiente ni completo, por lo tanto todos necesitan del otro. Así se va en busca de sí mismo y de los otros seres existentes en la naturaleza, para conseguir la integralidad por medio de la complementariedad con cada uno de ellos y, donde cada uno cumple una función específica dentro del Universo y espacio físico determinado.

✓ Reciprocidad:

Consiste en la acción de devolución, compensación o restitución, que implica hacer por todos y cada uno de los elementos existentes en la naturaleza, lo que ellos hicieron por uno. Implica agradecer por la subsistencia diaria y pedir a las fuerzas y dueños de los distintos espacios, bienestar social, familiar, comunitario y espiritual, considerando que toda acción socio-espiritual conlleva cuatro acciones importantes: pedir, dar, recibir y agradecer. Por medio de la reciprocidad se sustenta el equilibrio de la vida sociocultural,

material, espiritual y del ecosistema, como también permite restablecer el equilibrio cuando éste ha sido roto por alguna causa, reivindicándose con los dueños y fuerzas de los diferentes espacios para evitar nuevamente el desequilibrio.

✓ **Dualidad**

La dualidad es la existencia de dos elementos diferentes. Los elementos duales y pares no son vistos como principios opuestos que forman pareja de oposición, sino como principio de complementariedad donde se mantienen y potencian las diferencias, 22 en un espacio común que permite la convivencia equilibrada entre seres diferentes. Desde esta perspectiva, se fundamenta la relación entre persona y naturaleza, a partir de la cual las personas explican su mundo, acceden y construyen conocimientos, establecen pautas y normas culturales para el control social. Lo anterior favorece formas de convivir complementarias, armoniosas con la naturaleza, las divinidades, y con todos los elementos existentes visibles y no visibles en el Universo

El perfil de las Educadoras de párvulo que trabajan en el Jardín pretenden ser líderes transformacionales de los procesos pedagógicos, respetuosas y conocedoras de las culturas, si mismo impulsoras de experiencias centradas en el protagonismo e integralidad de los niños y niñas. Además se menciona que deben sentirse identificadas con el sello intercultural del jardín infantil, sin visiones sesgadas o conductas discriminatorias, deben ser docentes empáticos, con interés de avanzar y aprender sobre

la temática interculturales. En el área del trabajo en el aula se les solicita a las educadoras que antes de planificar las experiencias las educadoras de aula se debiesen reunir con la ELCI, la educadora de Lenguas Indígenas.

Anexo 5: Carta de consentimiento informado que validan la investigación.

Anexo 6: Validación de instrumento por juicio de expertos:

NOMBRE Y APELLIDOS DE LA EVALUADORA	Bernarda Toledo Toledo
FORMACIÓN ACADÉMICA	Doctora en Educación
AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL	Docencia e investigación: Educación emocional y Prácticas profesionales
CARGO ACTUAL	Docente en las siguientes asignaturas: Práctica Inicial I; Práctica Inicial II; Pensamiento Crítico; Comunicación Oral y Escrita
INSTITUCIÓN	Universidad Central de Chile.
CORREO ELECTRÓNICO	btoledotoledo@gmail.com ; bernarda.toledo@ucentral.cl

I. ASPECTOS GENERALES

TÍTULO DE LA TESIS	Significados que las Educadoras de párvulos le otorgan a la interculturalidad en el contexto de enseñanza aprendizaje con niños y niñas de la Sala cuna y Jardín infantil Iluña Poreko Tañi Mapu ubicado en la Comuna de Macul.
TIPO DE INVESTIGACIÓN	Comprensiva interpretativa
OBJETIVOS	Comprender los significados que las educadoras de párvulos le otorgan a la interculturalidad en el contexto de enseñanza aprendizaje con niños y niñas de una sala cuna y jardín con un proyecto educativo intercultural.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Identificar relatos y acciones de las Educadoras de párvulos de la Sala Cuna y Jardín Infantil Iluña Poreko Tañi Mapu<input type="checkbox"/> Analizar los discursos levantando ejes de significado sobre las experiencias de interculturalidad de las Educadoras de Párvulos.<input type="checkbox"/> Interpretar los relatos y las acciones de las educadoras desde los ejes de significado relativos a la interculturalidad levantados en la etapa de análisis
MUESTRA - PARTICIPANTES	Muestra intencionada de 4 Educadoras de Párvulos en ejercicio
LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN	Jardín infantil Iluña Poreko Tañi Mapu
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	Entrevista comprensiva grupal Registros de observación o Nota de campo
NOMBRE AUTOR/ES	Katherine Gutiérrez Araya

DE LA INVESTIGACIÓN	
NOMBRE DIRECTOR/A DE LA TESIS	Dra. Teresa Ríos Saavedra

II. CATEGORÍAS, EJES Y TEMAS A EVALUAR

Primera etapa: Pauta de preguntas

Ejes/Categorías	Eje 1 Recuerdos	Eje 2 Actualidad	Eje 3 Proyecciones
1. Interculturalidad en la vida	<p>-¿Qué recuerdos tienes sobre el jardín infantil de tu infancia?</p> <p>¿Recuerdas haber compartido espacios educativos con personas de otras etnias o nacionalidades?,</p> <p>-¿Cómo se relacionaban?</p> <p>-¿Durante tu educación secundaria como fue tu actuar ante las diferencias que notabas con personas de otras etnias o nacionalidades?</p> <p>-¿Qué estrategias utilizaban los y las docentes para crear un ambiente educativo más grato?</p>	<p>-¿Qué piensas sobre los ambientes educativos integrados?</p> <p>En general, en el país se vive un ambiente donde las diferentes culturas pueden manifestarse?</p> <p>-¿Qué piensas del sistema educativo en cuanto a la expresión de las culturas que lo componen?</p>	<p>-¿Qué expectativas tienes sobre la convivencia entre las personas de las diferentes culturas en nuestro país?</p> <p>-¿Qué crees que pasará en el sistema educativo de aquí a 10 años más en referencia a la diversidad cultural?</p>

<p>2. Interculturalidad en la formación</p>	<p>-¿Cuál o cuáles fueron tus motivaciones para estudiar Educación Parvularia? ¿Recuerdas alguna experiencia o a algún profesor que en tu casa de estudio te haya acercado a la educación intercultural?, ¿Qué te enseñó o que significó para ti? -¿Realizaste prácticas en jardines interculturales? -¿Cómo fue tu primera experiencia o acercamiento a esta experiencia? -¿Consideras que te entregaron elementos y estrategias para trabajar con la diversidad cultural? ¿Cuáles?</p>	<p>-¿Qué elementos de tu formación profesional te han servido para trabajar en una diversidad cultural? -¿Qué podrías decirme de tu experiencia en el trabajo en un jardín Intercultural? -¿Cuáles consideras que son tus fortalezas para trabajar en un ambiente intercultural? -¿Cuáles son tus debilidades como profesional de la educación para trabajar en ambientes de diversidad cultural?</p>	<p>-¿En qué aspectos consideras que necesitas capacitación y estrategias para el trabajo en un aula intercultural? -¿Cómo proyectas tu desempeño profesional de aquí a cinco años? -¿Cuáles son tus expectativas actuales sobre la educación en contextos de diversidad cultural?</p>
<p>3. interculturalidad en el trabajo</p>	<p>¿Cómo y por qué entraste a trabajar en este jardín infantil? ¿Cuál fue tu primer desafío? -¿Durante tu trabajo en esta área realizaste alguna capacitación para integrarte a un centro con proyecto educativo intercultural? -¿Has trabajado en otros jardines? ¿Cuáles? -¿Has vivido experiencias significativas en desarrollo de tu trabajo pedagógico en el jardín?</p>	<p>- ¿Qué significa para ti trabajar en un jardín con sello intercultural? (Mapuche)¿Qué desafíos implica trabajar en un contexto intercultural? -¿Cuáles son tus potencialidades personales y académicas que se requieren para trabajar en un jardín con diversidad cultural? -¿Qué dificultades personales y académicas se te han presentado para -llevar a cabo tu labor en este</p>	<p>-¿Cuáles desafíos consideras que son importantes de trabajar según el nivel educativo en el que te encuentras? -Si pudieras regalarle algo a está jardín para potenciar más su proyecto educativo ¿Qué le regalarías?</p>

		espacio educativo? -¿Cuáles son las formas o estilos de trabajo que desarrollan en el jardín?	
--	--	--	--

Segunda etapa: Construcción de pauta temática.

Ejes/Categorías	Eje 1 Recuerdos	Eje 2 Actualidad	Eje 3 Proyecciones
1. Interculturalidad en la vida	-Experiencia en Educación Parvularia -Experiencia en Educación básica. -Experiencia en Educación media.	-Situación a nivel país. -Interacción de culturas	-Convivencia entre diversas culturas. -Sistema educativo chileno.
2. Interculturalidad en la formación	-Relevancia de la Educación Parvularia. -Experiencias significativas en su formación profesional. -Aprendizaje de estrategias para trabajar la diversidad cultural.	-Formación profesional. -Fortalezas y debilidades en ambientes de diversidad cultural.	-Rol de la educadora -Capacitación y estrategias metodológicas. -Proyecciones de su desempeño profesional. -Expectativas en contextos de diversidad cultural.
3. Interculturalidad en el trabajo	-Capacitación o formación en el área. -Experiencia en educación Parvularia. -Experiencia en un Jardín con sello intercultural.	-Significados en un jardín intercultural. -Rol de la educadora de párvulos. -Estrategias en contextos de diversidad cultural.	-Desafíos y proyecciones en educación intercultural.

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS:

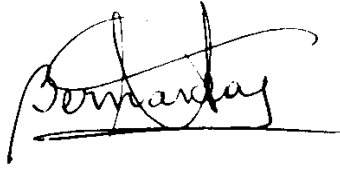
1. En primer lugar, en cuanto a los aspectos generales de la tesis, considero que están bien diseñados, hay coherencia entre el tema y los objetivos. La propuesta de técnica de recogida de información, como la muestra son atingentes al tipo de investigación que se espera llevar adelante.
2. En el primer objetivo específico “Identificar relatos y acciones de las Educadoras de párvulos...”, pregunto: ¿se aplicará otra técnica para la identificación de acciones?
3. Las categorías, ejes y temas están muy bien desarrollados, tienen un carácter a la vez amplio y consistente con los objetivos del tema de la tesis.
4. La pauta de preguntas, está bien estructurada, las preguntas son claras, directas y consistentes con los temas que se esperan abordar en la entrevista comprensiva. En el planteamiento de algunas preguntas he hecho correcciones menores y sugerencias.
5. La construcción de la pauta temática presenta un adecuado planeamiento de los contenidos y tienen perfecta relación con las categorías, no tengo aportes en este punto.
6. Sugiero en relación a los temas / preguntas, subrayar aquellos que tengan que abordarse obligatoriamente, puesto que en ocasiones en razón del tiempo algunos quedan fuera, dadas las características de este tipo de entrevistas, en que se da espacio a los informantes a explayarse en sus relatos.

Instrumento con observaciones menores para validación por Bernarda Toledo Toledo.

Doctora en Educación. Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magister en Ciencias de la Educación. Mención Docencia e Investigación Universitarias. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile. Licenciada en Ciencias Religiosas. Facultad de Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Docente de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central.

13 de enero de 2020

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Bernarda". The signature is stylized with a large, sweeping initial letter and a horizontal line underneath the name.

Bernarda Toledo Toledo