

Orientaciones
curriculares
para una
educación parvularia
intercultural

Orientaciones
curriculares
para una
educación parvularia
intercultural

Marina Grabivker Novakosky
Gudrun Marholz Aránguiz
Luis Castro Castro
Luis Manzo Guaquil
Marcela Lozano Riquelme
Clara Antinao Varas
Timi Pakomio Riroroko

Centro de Estudios Interculturales
y del Patrimonio (CEIP)
Carrera de Educación Parvularia

Corporación Nacional de Desarrollo
Indígena - Universidad de Valparaíso

Registro de Propiedad Intelectual N° 177948
ISBN N° 978-956-214-095-9

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)
Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso

Coordinación:
Juan Álvarez Ticuna
Corporación Nacional de Desarrollo Indígena

Institución Técnica Responsable:
Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso
Carrera de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso

Equipo Técnico:
Marina Grabivker Novakosky (Carrera de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso)
Gudrun Marholz Aránguiz (Carrera de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso)
Luis Castro Castro (CEIP, Universidad de Valparaíso)
Luis Manzo Guaquil (CEIP, Universidad de Valparaíso)
Marcela Lozano Riquelme (Educatora de Párvulos, Aymara)
Clara Antinao Varas (Monitora Indígena Intercultural, Mapuche)
Timi Pakomio Riroroko (Monitor Indígena Intercultural, Rapa Nui)

Entidades colaboradoras:
Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)
INTEGRA

Diseño y Diagramación: Gonzalo Catalán
CEIP Ediciones
Primera Edición
Viña del Mar, Chile
2009

INDICE

Presentación	11
Prólogo	13
Introducción	
PRIMERA PARTE:	
Categorías analíticas y conceptos	
Capítulo 1:	
La interculturalidad y la Educación Parvularia	23
1.1. La interculturalidad: el diálogo en la diversidad	23
1.2. La Educación Parvularia como primer nivel educativo para todos los niños y niñas de Chile	25
1.3. Reforma educacional en Educación Parvularia: las Bases Curriculares como lineamientos pedagógicos para orientar aprendizajes con todos los niños y niñas de Chile	26
1.4. La Educación Intercultural en y desde la primera infancia como derecho y garantía de desarrollo inclusivo de la diversidad	27
1.5. Educación Parvularia Intercultural	28
1.6. Rol y perfil del (de la) educador(a) en contextos interculturales: sus características, competencias y desafíos	29

1.7. Los engranajes que sustentan la interculturalidad en la Educación Parvularia	30	4.1.2. Desde la perspectiva de los contextos interculturales	47
Capítulo 2:		4.1.2.1. Modulo: contexto Pueblos Originarios	47
Ejes y contextos interculturales	33	a) Pautas de crianza	47
2.1. Ejes	33	a.1. Pueblo Aymara	
2.2. Contextos	34	a.2. Pueblo Mapuche	
Capítulo 3:		a.3. Pueblo Rapa Nui	
Pueblos originarios	36	b) Orientaciones para transitar desde la familia (y/o la comunidad) al Jardín Infantil: rol de la familia y la comunidad étnica y multiétnica en la co-gestión educativa	56
3.1. Relación interculturalidad y pueblos indígenas	36	c) Orientaciones curriculares interculturales para el ámbito formación personal y social	58
3.2. La Educación Intercultural y lo indígena en el contexto urbano	37	d) Orientaciones curriculares interculturales para el ámbito comunicación y expresividad	61
3.3. La enseñanza de las lenguas indígenas como L2	39	e) Orientaciones curriculares interculturales para el ámbito relación con el medio natural y cultural diverso	63
		4.1.2.2. Actividades: sugerencias para la incorporación de orientaciones curriculares interculturales en programas formales y no formales de JUNJI e INTEGRA	69
SEGUNDA PARTE			
Propuestas pedagógicas y experiencias significativas			
Capítulo 4:		Capítulo 5:	
Las propuestas pedagógicas	43	Experiencias significativas de Educación Parvularia en contextos culturalmente diversos	73
4.1. Lo intercultural y su acercamiento curricular	43	5.1. Unidades Pedagógicas y Planificaciones	73
4.1.1. Desde la perspectiva general de las Bases Curriculares para Educación Parvularia y los programas NT1 y NT2	44	5.1.1. Programa Intercultural Jardín Infantil Relmu	73
4.1.1.1. Los principios pedagógicos declarados en las Bases Curriculares y su comprensión desde la interculturalidad	44	5.1.2. Daniela Fajardo y Marcela Lozano: Unidad Pedagógica Intercultural	75

5.1.3. Ximena Hernández y R. Yáñez (Técnico): Esquema de contenidos interculturales Jardín Infantil Rayito de Luz, proyecto “Somos artis- tas, nuestro norte”	76
5.1.4. Francisca Cayul: Unidad Pedagógica Inter- cultural “Nuestras Raíces” Jardín Infantil Kipai Antu, 2° Nivel Transición	77
5.1.5. Francisca Cayul, E. Medina (Técnico) y K. Hidalgo (Técnico): Unidad Pedagógica Inter- cultural “Nuestras Raíces” Jardín Infantil Kipai Antu, Nivel Medio Mayor	78
5.1.6. Julia Muñoz, C. Quiero (Técnico) y S. Jara (Técnico): Unidad Pedagógica Intercultural “Nuestras Raíces” Jardín Infantil Kipai Antu, Nivel Sala Cuna Mayor	79
5.1.7. Marilyn Ordenes y Cristina Videla (Estudiantes en Práctica Profesional, Carrera de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso): “De- mos un paseo por nuestra comunidad” Jardín Infantil Hare nga poki de Isla de Pascua, Nivel Medio Mayor	80
5.2. Canciones y Registros	80
5.2.1. Canciones	82
5.2.1.1. Canciones Rapa Nui	82
5.2.1.2. Canciones Mapuche	82
5.2.2. Registros	83
5.2.2.1. Claudia Retamal (Estudiante en Práctica Profesional, Carrera de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso): Registro de Visita de la Congregación Rasta Fari al Jardín Infantil Familiar/JUNJI de Villa Alemana.	83
5.2.2.2. Vielka Araya: “Maletita de esperanza: El pueblo Rom”	83

Bibliografía

90

PRESENTACIÓN

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI, está consciente que el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y étnica es un imperativo urgente en la educación chilena.

Por ello, desde nuestra creación institucional, hemos impulsado procesos participativos de construcción social de la EIB, de recuperación de la memoria histórica de los pueblos indígenas, de instancias de recuperación y revitalización de las lenguas nativas.

En el plano de la educación parvularia, en cooperación con JUNJI e INTEGRRA hemos iniciado una serie de actividades y experiencias tendientes a introducir e instalar la interculturalidad en a lo menos 30 jardines infantiles distribuidos a lo largo del país.

Sin embargo, una de las tareas más relevantes para asentar los procesos pedagógicos en educación inicial, dice relación con el diseño de ejes y orientaciones curriculares de la educación parvularia intercultural.

El documento que presentamos a continuación se hace cargo de esta labor, realizada exitosamente por la Universidad de Valparaíso durante el año 2008, a través del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) y la Carrera de Educación Parvularia de la misma casa universitaria.

Este estudio además contó con el aporte y colaboración de un equipo técnico multi-institucional e interdisciplinario de CONADI, JUNJI, INTEGRRA y MINEDUC Educación Parvularia, quienes revisaron e hicieron observaciones a los informes de avance de la ejecución, a través de reuniones periódicas.

El equipo de trabajo se propuso abordar un doble desafío curricular y pedagógico: a) ¿Qué elementos del patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos indígenas debieran ser considerados y relevados en la educación inicial? y b) ¿Cómo el resto de la sociedad nacional, comienza a internalizar y valorar desde la niñez, un mundo y una sociedad diversa y complementaria?

Por lo tanto, este estudio y propuesta, se constituye en un importante instrumento reflexivo y propositivo, por donde ir encausando participativamente las diversas etapas de la interculturalidad, desde la educación inicial; lo que redundará positivamente en delinear, una educación más democrática y comprometida con la realidad de nuestro país.

Álvaro Marifil Hernández

Director Nacional

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena

PRÓLOGO

1. Breves antecedentes históricos sobre la interculturalidad forjada desde sus indígenas

Ha mediados del siglo pasado la escuela, como institución formal, comenzó a llegar a las zonas rurales de América Latina, especialmente a poblaciones indígenas. Su inserción en estas regiones, no fue fácil debido a la oposición de las oligarquías y poderes locales, para quienes no era conveniente que los indígenas se apropiasen de herramientas culturales, como la lectura y la escritura, que les permitieran salir de su estado de dependencia.

Durante ese periodo, fue nula la posibilidad de adecuar la educación escolarizada a las particularidades lingüísticas y culturales de los niños indígenas, por lo que la enseñanza se realizó solo en castellano. Sin embargo, es solo a partir de los años treinta de esta década cuando comienzan a surgir iniciativas aisladas, en busca de una mayor pertinencia educativa, que recurren al uso de las lenguas indígenas y algunos elementos culturales nativos.

Desde entonces, este tipo de programas ha experimentado un incremento sustantivo, tanto en el uso que se hace del idioma indígena, como del tratamiento pedagógico de ciertos contenidos vernáculos dentro del currículo escolar. Con el correr del tiempo, la gran mayoría de los países latinoamericanos han reconocido las lenguas indígenas como vehículo de enseñanza, y han adoptado sistemas educativos en que se incorpora decididamente la lengua y la cultura nativa dentro de la formación del alumno indígena.

De esta manera, ya dieciséis países de América Latina, desde el Río Grande hasta Tierra del Fuego, han adoptado la Educación Intercultural Bilingüe, modelo educativo que considera paulatina y crecientemente estos aspectos junto a la formación nacional.

Las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto de siglo. Estas experiencias han formado parte de la retórica innovadora de los proyectos pioneros experimentales de educación bilingüe en que se articulan: las demandas de las organizaciones indígenas, la apertura del estado, el apoyo financiero internacional y la mirada visionaria de lingüistas, antropólogos y pedagogos con claro compromiso con el cambio (Experiencias de Puno-Perú y Cuenca-Ecuador).

Hasta la década de los noventa, el sistema educativo chileno se caracterizó por una concepción homogeneizadora de sus propuestas, aún cuando en el discurso se propugnaba la flexibilidad del currículo y la adecuación a las realidades de los estudiantes. El argumento socio-político del estado respecto a la inflexibilidad de acoger la diversidad étnica en el currículo escolar nacional, era que existe sólo un pueblo (el chileno), sin reparar en que la identidad nacional está constituida por la suma y fusión histórica y geográfica de un conjunto de pueblos y culturas originarias y exógenas.

Este hecho dificultó el reconocimiento de las distintas identidades presentes en el ámbito nacional. Al respecto, Marimán en referencia al pueblo mapuche, plantea que "la escuela ha sido concebida como un elemento de homogenización cultural por excelencia y seguramente ha operado como un elemento aculturizante en desmedro de las generaciones de escolares mapuches que acuden masivamente a ellas"¹. Igual aseveración es aplicable

a la región norte del país, espacio de asentamiento de aymaras y atacameños.

En el caso del Norte del país, esta intencionalidad de la educación se concretó a través del proceso de "chilenización" de los habitantes de las regiones anexadas luego de la Guerra del Pacífico² así como por la intencionalidad del Estado chileno de establecer soberanía en territorios proclives a conflictos con países limítrofes (décadas del '70 y '80).

La enseñanza bilingüe en las escuelas indígenas surge entonces como una doble aspiración: como una necesidad pedagógica derivada de la situación lingüística en que los escolares indígenas son casi monolingües en castellano en donde resulta pertinente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua indígena, y como una aspiración etno-política de que las lenguas indígenas se restablezcan a partir de los niños, manteniéndose y desarrollándose en el curso de las generaciones, revirtiendo el proceso de sustitución lingüística mediante la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua entre los escolares indígenas monolingües en castellano.

2. La Educación Intercultural en contextos urbanos

La mayoría de las personas indígenas en nuestro país viven en las ciudades, donde emergen problemáticas nuevas. En ellas se hace más difícil conservar la identidad cultural, pues desaparecen los referentes históricos de la cultura indígena, principalmente la

1 Pablo Marimán, "Demanda por Educación en el Movimiento Mapuche en Chile 1910-1995", p.132. En: Álvaro Bello et. al., Pueblos Indígenas, Educación y desarrollo. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, 1997.

2 Sergio González, "La chilenización de Tarapacá a través de la escuela fiscal primaria". Ponencia presentada en el Seminario "Prejuicios, estereotipos y discriminaciones en la Educación", PIIE-UAHC, Santiago, junio, 1999.

tierra y la comunidad. No obstante, en algunos contextos se han desarrollado estrategias de refuncionalización de la cultura indígena en espacios urbanos.

Si bien la EIB tiene en su génesis una raigambre rural, el desplazamiento de la población joven hacia las ciudades, nos planteó la necesidad de establecer escuelas con pertinencia cultural y lingüística referidas a dicha población.

Esta población indígena urbana, en su mayoría, se ubica en zonas de pobreza, de fuerte conflicto social y cultural, lo cual complica la acción intercultural. En otras instancias, el mismo espacio es compartido por pobladores originarios de otras latitudes, que practican rasgos culturales diversos.

El desafío principal es integrar la dicotomía de ser indígena en la comunidad y al mismo tiempo ser y sentirse indígena en la ciudad. Esto implica modelar la identidad indígena en cualquiera que sea el ámbito en que se desenvuelve la persona, lo cual lleva aparejada la necesidad de un proyecto de sociedad indígena que incluya también los espacios urbanos, que implique además superar condiciones de extrema pobreza material y marginalidad social, política, económica.

En contextos urbanos no se visualiza nítidamente la comunidad indígena, por tanto, la contraparte social deberá adscribirse a las organizaciones indígenas urbanas organizadas, que crean y recrean la cultura y lengua de sus ancestros, en la medida de lo posible. La educación intercultural en contextos urbanos es entonces, es una tarea nacional, que involucre la restauración de derechos de los pueblos, y la formación de una convivencia entre personas y grupos distintos.

3. Interculturalidad para todos

Sin proponérselo, casi de un modo exclusivo, la educación intercultural (y bilingüe) se asoció con una teoría global y pedagógica de

transformación de las sociedades y de los sujetos aplicables a las nacientes formas escolarizadas de la educación indígena.

Con el tiempo, el hecho que la educación intercultural haya emergido en escuelas indígenas se tornaría un obstáculo ideológico para generalizar la propuesta de cambio en el sistema nacional. Sintomáticamente, esta vinculación sectorizada prevalece hasta el presente, pese a que las reformas educativas interculturales siguen esforzándose por involucrar a todos los sectores de la educación. Pues bien, de esta época provienen los primeros y ambiguos intentos por pedagogizar el multiculturalismo³.

La discusión que se lleva cabo en países donde la educación intercultural ha dado los primeros pasos, plantea que no basta que los indígenas recobren su lengua y cultura y por tanto su identidad, sino que es necesario que toda la sociedad nacional conozca de la diversidad cultural y lingüística que se da dentro de su territorio.

Sin duda este es un avance en torno a dimensionar que el problema de la inequidad del sistema con respecto a los indígenas no está en ellos mismos, sino en la valoración y consideración que hacen otros de ellos; la de una sociedad que no estima o procura una relación de mutua colaboración con otra cultura, considerada como igualitaria y con los mismos derechos.

Por tanto, no basta enseñar a los indígenas a reconocer otros mundos donde les toca convivir, aún cuando se estimule su autoestima, para enfrentar el rechazo y la discriminación. Mucho más dignificante para una nación, es procurar que todos los grupos o nacionalidades se reconozcan y necesiten para compartir un futuro en común. En consecuencia, la interculturalidad, no es para algunos, es para toda la sociedad global.

3 Héctor Muñoz, " Interculturalidad y Educación multicultural en la sociedad: ¿Paralelos o Convergentes?", p.1. En: <http://interbilingüe.ajusco.upn.mx/modules.php.:21-02-2008>.

A nuestro juicio:

“ la interculturalidad puede entenderse 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.

La interculturalidad entonces, no esconde la realidad existente de 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 ético-sociales que cada sociedad ha institucionalizado.”⁴

Sin embargo, y aunque parezca utópico, la realidad intercultural que empezamos a construir desde la educación inicial ya la vivieron nuestros pueblos indígenas de antaño. De hecho se sabe que en la zona andina, a la llegada de los españoles, convivían perfectamente los idiomas kunza, puquina, aymara, chipalla como lenguas regionales, siendo el quechua la lengua de interrelación. Del mismo modo en la zona mapuche en tiempo de la colonia, establecidos los límites del territorio mapuche y español, los mapuches comerciaban perfectamente joyas de plata con los españoles haciéndose asesorar por intérpretes bilingües.

Por tanto, lo que estamos volviendo a construir -una sociedad equitativa, respetuosa y valorativa de la diversidad- ya lo habían conseguido nuestros ancestros, en tiempos de mayor reconocimiento y autonomía. Con lo cual estamos volviendo los ojos al pasado para construir el presente, pensamiento muy de acuerdo con la lógica temporal indígena.

Mg. Juan Álvarez Ticuna
Encargado del Programa EIB
CONADI

INTRODUCCIÓN

En el último tiempo si bien la Educación Intercultural se ha asentado en importantes sectores socio-educativos, todavía sigue siendo un territorio pedagógico desconocido para una gran mayoría de quienes actúan en este ámbito. Por lo mismo, se hace evidente que lo intercultural no ha logrado permear al conjunto del sistema educacional chileno.

Uno de estos sectores socio-educativos todavía alejados de una interacción más integral con lo intercultural ha sido la Educación Parvularia, la que se ha visto afectada tanto por lo fragmentadas que han sido las experiencias de este tipo¹, como por el énfasis puesto por parte de los distintos programas y proyectos estatales y universitarios en lo “indígena rural” y en fortalecimiento de lo bilingüe en la Educación Básica y Media. No obstante lo anterior, en este último tiempo la introducción de las nociones de “diversidad” e “indígena urbano” han permitido también poner atención en la educación inicial. Es en este contexto que se inserta este trabajo que hemos denominado “Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural” y que ponemos a disposición de las educadoras, educadores, auxiliares, técnicos y monitores

1 En este punto conviene recalcar que a pesar de todos los avances políticos, teóricos y pedagógicos-curriculares, la Educación Intercultural todavía está lejos de ser un sustento paradigmático del sistema educativo chileno, por lo mismo está relegada a un conjunto variado de programas para áreas especiales y/o de interacción con minorías étnicas ejecutados por instancias públicas, universitarias y privadas que se llevan a cabo sin mayor coordinación y conocimiento entre ellos.

indígenas interculturales que se desempeñan en la que, sin duda, es la etapa más relevante de todo el proceso educativo por el que transitamos todos los seres humanos.

La propuesta que se presenta a continuación -elaborada por un equipo técnico encabezado por el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio adscrito a la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y por la Carrera de Educación Parvularia de la Facultad de Medicina, ambos de la Universidad de Valparaíso- constituye exactamente eso: una PRO-PUESTA referida a los fundamentos y posibles abordajes de la Educación Intercultural en el campo de la Educación Parvularia chilena. Desde esta perspectiva, el presente texto debe ser entendido como un conjunto de orientaciones elaboradas colectivamente y nutridas de experiencias diversas de educadoras, técnicos, monitores interculturales, comunidades y otros actores del proceso educativo con el propósito de favorecer la reflexión y el trabajo pedagógico en torno a esta temática. De este modo los fundamentos están contruidos desde el cruce de los campos de la Interculturalidad y la Educación Parvularia, lo que significa incorporar en el análisis las complejidades y desafíos de nuestra época.

El documento se estructura en torno a dos partes y cinco capítulos:

- La primera parte, referida a las categorías analíticas y los conceptos, contiene los siguientes apartados: el Capítulo 1 que aborda el sustento teórico y los marcos legales que determinan los campos de la Interculturalidad y la Educación Parvularia, sintetizando los posibles objetivos de una Educación Parvularia Intercultural; el Capítulo 2 que define los ejes y delinea los principales contextos para el desarrollo en Chile de una Educación Parvularia Intercultural; y el Capítulo 3 que desarrolla, por su relevancia, específicamente el contexto de los pueblos originarios.
- La segunda parte, en tanto, centrada en las orientaciones pedagógicas y las experiencias significativas, reúne dos acápite

con un perfil instrumental orientado al trabajo pedagógico de las educadoras y educadores de párvulos: el Capítulo 4 que se refiere a las propuestas pedagógicas desde la perspectiva de las políticas oficiales para el nivel de Educación Parvularia, centrándose particularmente en el contexto de los pueblos originarios; y el Capítulo 5 que presenta un conjunto de experiencias para compartir generadas y facilitadas generosamente por distintos profesionales, técnicos e instituciones involucradas con esta iniciativa, además de una muestra de canciones y registros.

Cabe hacer mención que, por tratarse de un texto de orientación y apoyo, finaliza con un apartado bibliográfico diseñado y presentado como un soporte de consulta y profundización de temas y experiencias relacionados con la interculturalidad. Esperamos que las herramientas que aquí se presentan les sean de utilidad a todos quienes se aventuren en la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural a nivel parvulario.

No podemos finalizar sin dejar de reconocer a todas las educadoras y equipos de trabajo en educación de párvulos que participaron en las reuniones técnicas de trabajo aportando y sugiriendo contenidos, enfoques y aproximaciones conceptuales, como también a todos aquellos que nos enviaron sus experiencias, tesis y trabajos de los cuales se nutrió la reflexión y las propuestas aquí vertidas, entre ellos a Verónica Maliqueo, Claudia Retamal, Francisca Kayul, Julia Muñoz, Marilyn Ordenes, Cristina Videla, Daniela Fajardo, Ximena Hernández y Vielka Araya; a la Sala Cuna Estrellita del Desierto de Huara; a los Jardines Infantiles Dragoncito, Payasito, Arturo Prat, Arenita, Los Patitos y Florcita del Desierto de Iquique; a los Jardines Infantiles Gotita del Desierto, Rayito de Luz, Brumita, Purun Naira, Qury Mayiri, Santa Catalina y Camino al Sol de Alto Hospicio; a los Jardines Infantiles Los Peumos de La Florida, Estrella Andina de Huechuraba, Pupeni de La Pintana, Copito de Nieve de Peñalolen, Kipai Antu de La Pintana y Relmu de

Cerro Navia; al Jardín Infantil Tia Monona de Miraflores Alto, Viña del Mar; y al Jardín Infantil Hare nga poki de Isla de Pascua.

Tampoco podemos dejar de agradecer a la CONADI, que con su financiamiento y decidido apoyo posibilitó la materialización de estas Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural.

El Equipo Técnico

Primera parte

Categorías analíticas y conceptos

CAPÍTULO 1

La interculturalidad y la educación parvularia

1.1. La interculturalidad: el diálogo en la diversidad

La reforma educacional puesta en marcha en nuestro país planteó la necesidad de establecer un nuevo paradigma en relación a la manera de enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje, trasladando el objetivo educativo desde la transmisión de contenidos de tipo académico hacia un énfasis en la construcción por parte de los alumnos de nuevas competencias y capacidades que les permitieran aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. La descentralización, equidad, indicadores de logro, adecuaciones curriculares, son algunos conceptos que marcan las metas, a corto y largo plazo, de la agenda educativa.

En este ámbito se han dejado traslucir distintos fenómenos sociales y culturales contemporáneos, parte de los cuales han abierto brechas que aún no se han logrado solucionar de forma eficiente. Una de estas fisuras son las reivindicaciones realizadas por distintos grupos heterogéneos impulsando la formalización de políticas estatales que conllevan a su reconocimiento y a la adopción de políticas especiales. La ley indígena, la ley de la discapacidad y las leyes que tienden a mejorar la igualdad entre el hombre y la mujer, son parte de estas metas que se han introducido en el quehacer educativo, pero que hasta ahora han funcionado como programas especiales acotados a un determinado grupo sin que la sociedad

en su conjunto los asuma de forma sistémica; en efecto, todavía son muchos los sectores que asumen estos elementos en pro de la diversidad como un aspecto negativo que evita el avance social².

El respeto y valoración de la diversidad no ha logrado cimentarse en las estructuras curriculares ni en las prácticas pedagógicas, lo que ocasiona que parte de la comunidad sea excluida. De este modo, la falta de una infraestructura que se adecue a las condiciones necesarias de una persona con algún tipo de problema motriz, parálisis o la falta de un miembro corporal, la escasez de material bibliográfico y didáctico sobre las poblaciones indígenas de Chile, las metodologías que no respetan la diversidad, los planes y programas que no se ajustan al contexto en el cual está inmerso el establecimiento, etc., son parte de la problemática a la cual se deben enfrentar cientos de alumnos, funcionarios, profesores y monitores de numerosas comunidades educativas.

El sistema educacional, aun cuando existe una reforma educativa y nuestro país se reconoce como pluricultural, ha tendido a mantener a través de sus instrumentos y metodologías un rol más bien homogeneizador, lo cual se contrapone a los derechos y deberes que están conferidos a las personas y a la realidad diversa. Quizá uno de los problemas de fondo que subsiste es el de tener un marco para establecer lo que llamamos "diversidad". En este sentido la diversidad puede presentarse mediante tres grandes dimensiones: la social, la personal y la referida a los aspectos psicológicos relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje. Más específicamente, se habla de los siguientes aspectos como factores de diversidad:

- Aspectos sociales: procedencia geográfica y cultural, nivel socioeconómico, rol social (tipologías familiares, percepción social del trabajo de las familias, etc.)
- Aspectos personales o físicos: aquellas diferencias que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la herencia, o aquellas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los modelos culturales imponen (color de piel, femenino/masculino, aproximación o alejamiento del patrón de belleza, etc.)
- Aspectos psicológicos: aquellos ligados a los procesos de enseñanza aprendizaje, conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, capacidades y formas de establecer la comunicación, ritmos de trabajo y atención, motivación, intereses, relaciones afectivas.

En estos términos, la diversidad planteada no se especifica en el ámbito endógeno de los grupos identificados con cierta propiedad cultural distintiva (fundamentalmente de tipo étnica), sino que en gran parte lo determinan las políticas públicas referidas a la Educación Intercultural Bilingüe, la cual es asociada -con buenas razones- a una educación eminentemente indígena o a la Educación Especial como intento superador de "discapacidades". En ambos casos se trata de programas especiales para atender a un grupo social específico, más que modos comprensivos y amplios de aceptación de la diversidad cultural tal como lo plantean ciertas corrientes interculturales y multiculturalistas. Esta última forma de entender la diversidad se refiere a la valoración positiva de ella, y a que la explicitación de la diferencia es enriquecedora cuando interactúan unos con otros entendiendo la distinciones³ y

2 Ver el Informe de la UNICEF y Timeresearch realizado en el mes de noviembre del año 2004 en donde se analizan los prejuicios con respecto a personas de otras nacionalidades, indígenas, tipos de familia, sida, género, homosexualidad, nivel socioeconómico y la discapacidad.

3 Nótese que usamos la palabra "distinción" en vez de la noción "diferencia". Las categorías son fundamentales para hacer efectiva la práctica intercultural en ámbitos educativos, de esta manera el primer concepto nos remite a particularidades dentro de un conjunto, en cambio el segundo denota cierta tendencia a la exclusión, a aquello que está fuera de mis marcos culturales y que, por tanto, tiendo a no aceptarlo.

las similitudes entre ellos. Ello obliga no sólo a un planteamiento axiológico, sino también a uno actitudinal frente a las inequidades y asimetrías políticas y legales, lo cual se refleja en la postura frente a la democracia; postura que necesariamente conlleva un cambio en el rol del ciudadano, especialmente hacia uno más participativo y abierto a lo diverso, es decir, hacia la configuración de una “ciudadanía intercultural” (Alfaro, Ansión y Tubino, 2008).

En términos educativos la propuesta es la de construir una educación abierta a todos y a todas, una educación que no excluya a nadie sino que incluya las voces de todos, sean cuales sean sus diferencias, una educación que asuma las diferencias como un valor, como una fuente de enriquecimiento y de mejora de las concepciones y las prácticas educativas, una educación en la cual se hagan partícipes, en forma integral, las comunidades educativas. En definitiva, una educación más justa y solidaria, una educación en la diversidad, se plantea como reto para los años venideros.

El concebir una educación en la diversidad equivale, en estricto rigor, a hablar de Educación Intercultural, pues el reconocer la diversidad y valorar positivamente las diferencias nos remite a un nuevo marco cultural, amplio y flexible, en el que se reconozcan, respeten y acepten las múltiples singularidades individuales y sociales que integran nuestra realidad social, aspectos fundamentales en esta concepción ya que pueden colaborar en sí a un cambio cultural.

1.2. La Educación Parvularia como primer nivel educativo para todos los niños y niñas de Chile

La Ley N°19.634 señala que la “Educación Parvularia es el primer nivel del sistema educacional chileno, reconocido en la Constitución Política del Estado el año 1999”. Como tal, atiende integralmente

a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica, sin constituirse como nivel obligatorio. Su propósito es favorecer en “forma sistemática, oportuna y pertinente aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años, a través de instituciones y organismos, en forma complementaria a la educación que realizan las familias”.

Desde la recuperación de la democracia, en Chile las políticas gubernamentales referidas a Educación Parvularia, entendiendo como tal el primer nivel del sistema educativo formal, es decir la etapa de la vida entre 0 y 6 años de edad, se han centrado en la ampliación de su cobertura y en la mejora de la calidad de los programas educativos como alternativa de equidad desde los primeros años de vida.

La valoración de la infancia, como etapa clave y decisiva en la generación de aprendizajes potenciadores del desarrollo humano, es una tendencia mundial sustentada en las últimas décadas, entre otros elementos, por los aportes de las neurociencias a partir de numerosas investigaciones que han enfatizado lo relevante que resulta el medio ambiente socio-afectivo en la formación y el desarrollo del pensamiento, del lenguaje y las formas sociales. De este modo, las neurociencias en particular han aportado en la valoración de la flexibilidad y riqueza del cerebro infantil. Es en estos términos que Edelman, premio Nóbel de Fisiología y Medicina en 1972, sostiene que:

“son el contexto y la historia del desarrollo cerebral de un individuo los que determinan en gran parte la estructura de su cerebro y no la mera información genética. No hay dos cerebros idénticos, ni siquiera los de dos gemelos.” (Edelman, 1997. En: Peralta, 2002: 70)

Siguiendo a Peralta (2006) la tecnología actual es la que ha permitido revelar lo que los científicos denominan “mapeos

neuronales”, determinando que a los dos años de edad ya está conformada la tres cuarta parte de la red de conexiones neuronales, por lo que las experiencias de aprendizaje en esta etapa de la vida son cruciales ya que las sinapsis en este período se multiplican rápidamente generando las estructuras que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje.

Para la Educación Parvularia de hoy, la labor de transmisión y generación de cultura entre los 0 y 6 años de edad debe considerar la interacción tanto con los niños y niñas, como con sus familias y sus comunidades, dada la dependencia explícita que se presenta en la primera infancia con los núcleos primarios de socialización. Por lo tanto, la labor educativa se refiere directamente a los procesos de aprendizaje que puedan vivir los niños y niñas, sus familias y comunidades como sujetos de una sociedad para apropiarse de los saberes que ésta les demanda. Es decir, saberes que le permitan potenciar su desarrollo como personas a partir de experiencias de aprendizajes integrales y plenas.

1.3. Reforma educacional en Educación Parvularia: las Bases Curriculares como lineamientos pedagógicos para orientar aprendizajes con todos los niños y niñas de Chile

Para responder a las demandas de una educación actualizada que considere los cambios socioculturales, generadora de más y mejores oportunidades a los niños y niñas de 0 a 6 años, que coordine el currículo en un instrumento unificador de criterios básicos y que permita la armonización con la reforma implementada en todos los niveles del sistema educativo, es que se inicia en el segundo semestre del año 1998 la Reforma Curricular para la Educación Parvularia, proceso basado en un enfoque de construcción participativa del currículo, el cual dio origen a las Bases Curriculares.

Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP), marco curricular establecido dentro de las políticas educativas del gobierno de Chile, fueron aprobadas el año 2001 a través del Decreto N°0289 del Ministerio de Educación. En estas Bases Curriculares se señala como una prioridad la de continuar con la ampliación de la cobertura en el sector, además de constituirse en un marco de referencia amplio y flexible a efecto de posibilitar el trabajo con diferentes énfasis curriculares, ofreciendo a las educadoras y educadores fundamentos, principios y valores inspirados en la Constitución Política del Estado y en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del niño.

Este marco curricular reconoce a los niños y niñas como personas en desarrollo constante y progresivo, que se van identificando a sí mismo y que van avanzando en el descubrimiento de sus emociones y capacidades de manera integrada y en relación y comunicación con los otros y con la comunidad de la que forma parte, siendo protagonistas de la época que les toca vivir.

Este tipo de currículo reconoce las fortalezas de los niños y niñas, siendo este el punto de partida para la proyección de sus próximas etapas de educación sistemática. En consecuencia, expresa una visión constructivista del currículo, en donde el “rol” de quien aprende es percibido como de un sujeto activo, comprometido con su propio aprendizaje.

En este proceso de formación integral y construcción del aprendizaje, se le otorga un rol preponderante a la familia, especialmente al considerar la educación como una labor compartida. Entonces la familia es entendida como el núcleo central básico en donde los niños y niñas adquieren lo que Berger y Luckmann en el año 1968 denominaron “ las socializaciones primarias”, es decir, las vivencias y normas simples para “ ordenar” la vida cotidiana en tanto partícipes y “ ciudadanos” activos de la sociedad. Específicamente, las Bases Curriculares consideran que es:

“ en la familia [donde] se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos de la sociedad.” (BCEP, 2001: 14)

Las Bases Curriculares pretenden propiciar una sociedad más democrática donde todos y todas puedan participar y aportar desde sus características personales, culturales y étnicas a efecto de lograr un aprendizaje en conjunto con otros individuos tanto en ambientes naturales como en aquellos contruidos culturalmente. Al referirse a los ambientes culturales, las Bases Curriculares señalan que:

“ son fundamentales aquellas que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos. El respeto y valoración de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades del país hace necesario su reconocimiento e incorporación en la construcción e implementación curricular. Por esta razón, aparece como fundamental la consideración de los párvulos como agentes activos de estas culturas específicas, aportando desde su perspectiva de niñas y niños.” (BCEP, 2001: 14)

Esta concepción también se expresa en los materiales de apoyo técnico-pedagógicos que las distintas instituciones dedicadas a la atención educativa de niños y niñas (JUNJI, INTEGRA, etc.) elaboran; materiales en donde se resalta la importancia del reconocimiento del propio entorno, la pertinencia cultural y la relevancia de las relaciones de apego seguro en los primeros vínculos para la construcción de la identidad y de los aprendizajes.

Explícitamente las Bases Curriculares hacen referencia a educarse en “ la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza, en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza, en el sentido de convivencia democrática, (...), de su identidad y tradiciones” desde una perspectiva de respeto y valoración de la diversidad.

1.4. La Educación Intercultural en y desde la primera infancia como derecho y garantía de desarrollo inclusivo de la diversidad

Reconociendo que en las formulaciones que plantea la Educación Parvularia ha existido la intención durante los últimos años de incluir temas vinculados con las distintas culturas y etnias de nuestro territorio, es posible señalar que aún falta mucho por hacer. Es necesario otorgar un mayor énfasis a la concepción de la persona desde una perspectiva integral y contextualizada, particularmente desde las prácticas pedagógicas, en donde por una parte se propicie que los educandos se sientan parte del mundo y puedan reconocerse en él, y, por otra, se reconozca y se acepte que existen numerosos párvulos que crecen en una “ dualidad” entre su realidad familiar y la de las realidades de las instituciones educativas a las que asisten.

Debido a esta dualidad es primordial que el nivel educativo inicial les garantice a los párvulos y a sus familias una inserción segura establecida a partir del conocimiento y el reconocimiento de las distintas culturas que participan en la comunidad educativa.

En ese sentido resulta relevante generar una propuesta curricular de vinculación explícita entre los fundamentos actuales de la Educación Parvularia (expresados en las Bases Curriculares en los ámbitos orientaciones valóricas, la familia y el medio, la educación parvularia y el rol de la educadora, desarrollo del aprendizaje y enseñanza, principios pedagógicos y énfasis curriculares) y una

comprensión intercultural de los mismos que oriente prácticas pedagógicas efectivas en el nivel educativo.

Nos referimos a orientaciones curriculares interculturales que profundicen en los aspectos didáctico-pedagógicos relacionados con estas ideas, de modo de generar situaciones de aprendizaje que posibiliten realmente el desarrollo de todos nuestros niños y niñas. Desde esta perspectiva, entendemos el currículum como una "construcción permanente" que sólo es posible realizar en una concepción dialógica en donde los actores participan tomando en cuenta sus contextos, es decir en interacciones culturales. Así, es posible construir los saberes referidos a la "con-vivencia" y al reconocimiento de "nosotros" y "los otros" de modo simultáneo al redescubrimiento para unos y/o descubrimiento para otros de las cosmovisiones, tradiciones y costumbres de todos aquellos que participan del proceso educativo, valorando en consecuencia las culturas de origen y/o los entornos culturales.

En estos términos, aspiramos que las Orientaciones Curriculares Interculturales se constituyan en un nexo y al mismo tiempo fortalezcan el vínculo entre las familias, la comunidad y la institución educativa, y que puedan considerarse como un instrumento de referencia respecto a la Educación Parvularia Intercultural en distintos contextos (por de pronto rurales y urbanos), tanto para educadoras y técnicos que desconocen aspectos "propios de algunas culturas", o viven una interculturalidad desde la interacción de otras comprensiones (tales como religiosas, migratorias, etc.), como para quienes trabajan en una realidad étnica determinada, en particular de nuestros pueblos originarios, conociendo dicha cultura y dominando sus "contenidos" étnicos y lingüísticos y/o son parte de la misma.

En todos los casos se trata de abordar en paralelo y desde una concepción amplia e inclusiva de los enfoques pedagógicos y didácticos los aspectos de diversidad cultural en general y étnicos/lingüísticos en particular; es decir, desde la construcción y apropiación de un paradigma intercultural. Esto permitiría, por una parte, el desarrollo identitario y el reconocimiento del otro, aspectos que

deben primar como derechos de la infancia, y al mismo tiempo ir construyendo una dinámica de relaciones de pertenencia, respeto, conocimiento, aceptación y convivencia desde los primeros años de vida. Los aprendizajes significativos generados en ese sentido son los que se deberían ir consolidando hacia el futuro.

Según María Victoria Peralta (2008: s/p.) para avanzar es necesario:

"Fortalecer la formación y especialización de agentes educativos en el ciclo 0 a 3 años. Desarrollar ampliamente la base histórico-filosófica-social y cultural, además de lo neuro-sicológico-pedagógico (la neurodidáctica). Implementar diferentes modalidades de atención con calidad, tanto de tipo formal como no-formal. Desarrollar procesos de sensibilización con la sociedad en general sobre el derecho de los bebés a una educación oportuna y pertinente. Fortalecer familia para su rol de apoyo desde la concepción. Conocer prácticas de crianza de las familias."

1.5. Educación Parvularia Intercultural

A partir de lo expuesto, La Educación Parvularia Intercultural debería tender a constituirse como un espacio de encuentro entre el conocimiento de la diversidad, la revaloración de cada cultura, el rescate de la identidad y la memoria a partir y desde las vivencias de los niños y niñas menores de 6 años, sus familias y contextos, y los nuevos conocimientos y desafíos referidos a la infancia que cruzan nuestros mundos en la actualidad.

Los objetivos que se deberían cumplir en este tipo de educación se podrían resumir de la siguiente manera:

- a. Garantizar a los párvulos y sus familias una inserción socio-educativa que se establezca desde el conocimiento y el

- reconocimiento de las distintas culturas que participan en la comunidad educativa.
- b. Generar desde un paradigma intercultural orientaciones pedagógicas que puedan ser desarrolladas por las diferentes modalidades y programas del nivel educativo, y que “ tengan” un efecto concreto en los aprendizajes de los niños y niñas.
 - c. Reconocer la diversidad cultural aportando en la comprensión y difusión de sus complejidades, así como en la valoración paradigmática de la misma en coordinación y articulación al interior del nivel y con otros niveles educativos.
 - d. Propender al reconocimiento y el descubrimiento del “ otro” a partir del descubrimiento de las cosmovisiones, tradiciones y costumbres de todos los partícipes del proceso y sus culturas de origen y/o entornos culturales.
 - e. Asumir los derechos de la infancia como sustento básico común en la construcción de una pedagogía intercultural.
 - f. Promover el respeto por la persona, por el otro, por la familia y por la comunidad, así como por el respeto por el entorno, y el amor y cuidado de la naturaleza.
 - g. Fomentar el pluralismo como condición de desarrollo de una sociedad democrática.

Tomando en cuenta estos elementos, la Educación Parvularia Intercultural se debe entender y asumir de forma sustancial como una práctica pedagógica colaborativa.

El que sea una práctica pedagógica colaborativa, implica que la Educación Parvularia Intercultural articula, relaciona y respeta a todos los sujetos-actores del proceso educativo y sus contextos culturales, además de validar curricularmente el vínculo entre los infantes, el espacio educativo y las especificidades que portan.

1.6. Rol y perfil del (de la) educador(a) en contextos interculturales: sus características, competencias y desafíos

Hoy en día lo que la sociedad demanda del(a) educador(a) de párvulos es que sea un agente mediador de los aprendizajes de sus educandos, por tanto ser un(a) docente que conozca y re-conozca a cada uno de ellos como sus respectivos contextos, visualizando de este modo al niño/a no como un simple sujeto receptor de información, sino más bien como una persona en progresivo desarrollo que se va identificando a sí mismo y va avanzando en el descubrimiento de sus emociones y capacidades de manera integrada, en relación y comunicación con los otros y con la comunidad de la que forma parte.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se declara el rol que desempeña el/la educador(a) de párvulos como:

“ formador/a y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional” (BCEP, 2001: 14)

Estas expresiones conllevan la comprensión de un(a) profesional capaz de desenvolverse como tal en una diversidad de contextos. Los saberes de una educadora de párvulos debieran reflejar, entonces, una perspectiva que armoniza con un paradigma intercultural ya que su tarea consiste en hacer visibles y en ayudar a descubrir todos los componentes, particulares y/o generales,

involucrados tanto en el desarrollo de los niños y niñas con los que trabaje como en las formas de conocer, comprender y apropiarse del mundo que los rodea.

En este sentido el/la educador(a) debe crear ambientes familiares, acogedores en afecto, seguridad y apoyo para afianzar la autoestima y la confianza de los niños y niñas como de las familias involucradas; además debe mantener altas expectativas sobre los infantes con el propósito de potenciar su desarrollo. De este modo, el conocimiento por parte de las familias y el autoconocimiento de las posibilidades de aprendizaje que los niños y niñas tienen ayuda al objetivo de potenciar sus capacidades, virtudes y fortalezas mediante interacciones pedagógicas que transmitan tranquilidad y optimismo para así lograr también actitudes que apunten a la capacidad de sobreponerse a la frustración y a la adversidad. Consecuentemente, se trata de procurar:

“ el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que lo rodea.” (BCEP, 2001: 23)

La tarea del/a educador(a) de párvulos debe considerar, por consiguiente, el trabajo colaborativo, participativo y permanente con la familia y la comunidad educativa. El trabajo conjunto y las interacciones constantes de la institución o programa educativo con la familia otorgarán a cada niño y niña la sensación de confianza y seguridad necesaria, permitiéndole un desarrollo integral y en contextos saludables.

Un aspecto relevante, en estos términos, lo constituye el respeto real y la valoración explícita que la educadora o educador manifieste respecto a sus niños y niñas, sus familias, comunidades y contextos. Se requiere, por lo tanto, de profesionales sumamente creativos, capaces de investigar y adquirir nuevos saberes sobre

las costumbres, necesidades, cosmovisiones y tradiciones de las comunidades en donde se desempeñan, del mismo modo que sean capaces -junto a otros- de cuestionarse, indagar, buscar explicaciones y alternativas, comprender enfoques, etc. De este modo, podrán atender pedagógicamente los requerimientos específicos de todos los niños y niñas, además de contribuir en la construcción de las identidades para una sociedad multicultural y diversa.

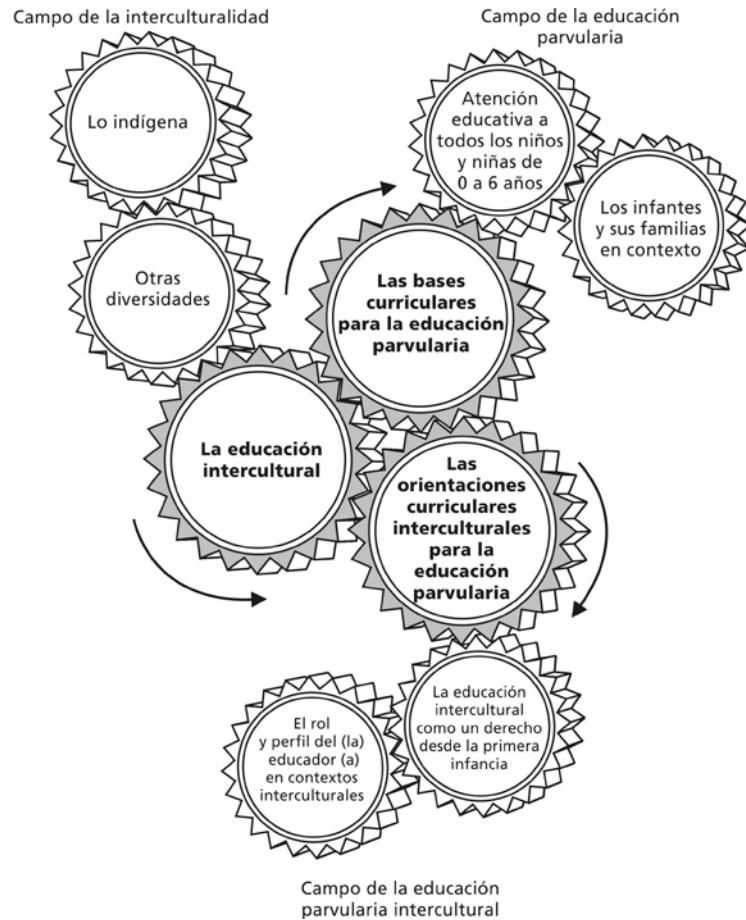
1.7. Los engranajes que sustentan la interculturalidad en la Educación Parvularia

Metodológicamente, la Educación Parvularia Intercultural se sostiene en un conjunto de engranajes que posibilitan un “ movimiento” (entiéndase acción pedagógica) armonioso de los diferentes componentes que concurren a ella. La falta de uno de estos engranajes y su vínculo con el conjunto inmediatamente frena e imposibilita la inserción de lo intercultural.

Los componentes centrales (o engranajes principales) son tres: La Educación Intercultural, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y las Orientaciones Curriculares Interculturales.

Cada uno de ellos, a su vez, contiene elementos cardinales que aportan distintas herramientas didácticas y conceptuales desde sus propios campos de competencia. Por ejemplo desde la Educación Intercultural se desprenden los contenidos indígenas (su historia, cultura, cosmovisión y lengua) y la noción de diversidad; desde las Bases Curriculares el derecho a la atención educativa de todos los niños y niñas entre 0 y 6 años y la pertinencia de atender a los infantes y sus familias tomando en cuenta sus contextos culturales; y desde las Orientaciones Curriculares la premisa de que la docencia intercultural es un derecho desde la primera infancia y la definición de los roles y perfiles de las educadoras y educadores en contextos interculturales.

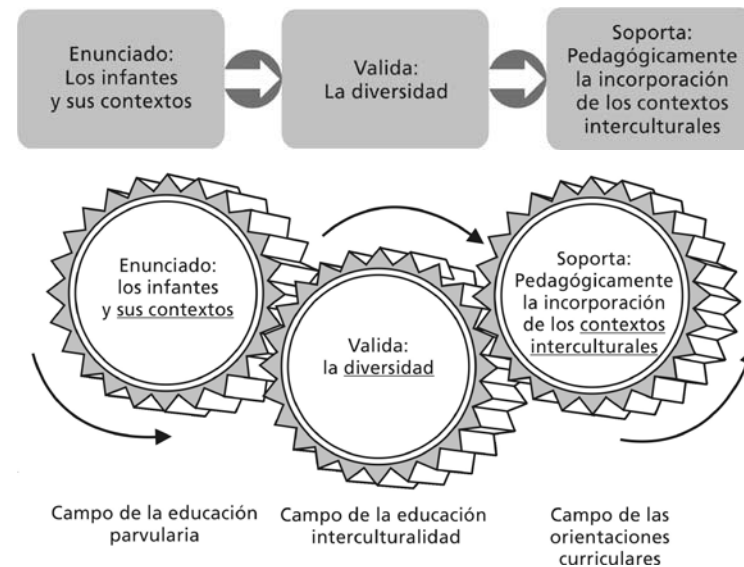
Esquema: los engranajes de la educación parvularia intercultural



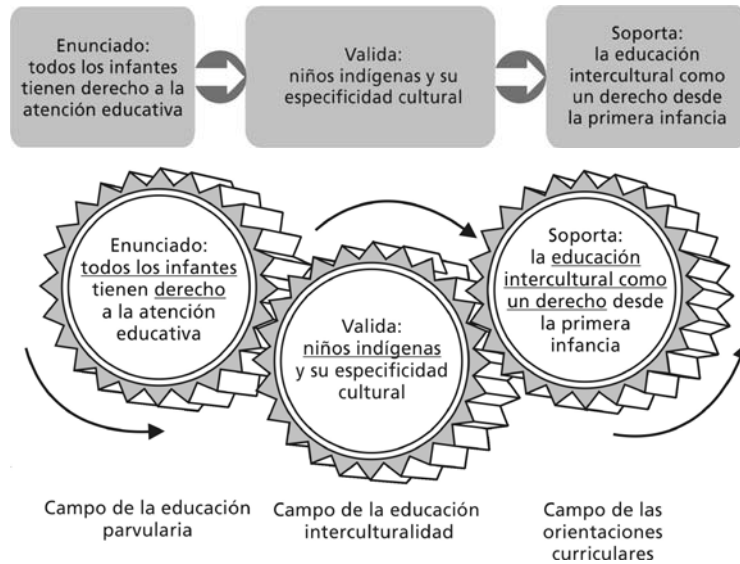
La potencialidad de trabajar metodológicamente la Educación Parvularia Intercultural bajo un esquema de componentes articulados, es la de ir superando la idea de que la Educación Intercultural -salvo en ámbitos especiales como lo étnico, e incluso en estos- entra en tensión con los lineamientos educativos (enseñanza-aprendizajes) requeridos por el sistema escolar. Aquí entonces, hay una fundamentación de primer orden en torno a validar la pertinencia curricular intercultural. También es relevante porque impide el aislamiento (tanto en la formulación como en la aplicación) de los elementos del currículo, y por lo mismo obliga a tomar en cuenta la articulación y la consideración de los "ingredientes" (es decir, políticas, fundamentos, taxonomías, conceptos, métodos, etc.) de cada uno de los campos involucrados.

A modo de muestra, graficamos algunas de estas posibilidades articuladoras como fundamento de la pertinencia curricular intercultural en la Educación Parvularia:

Ejemplo 1



Ejemplo 2



CAPÍTULO 2

Ejes y contextos interculturales

Lo intercultural, sobre todo como ejercicio pedagógico, supone la consideración de conceptos relevantes que articulen ejes que permitan, por un lado, a La Educación Parvularia Intercultural ubicarla como un paradigma educativo y no como una conceptualización técnica aplicada a ciertos aspectos de un programa determinado, y, por otro, como una práctica educativa pertinente referida a contextos culturales y educativos diversos. De lo que se trata entonces es de establecer:

“ criterios y orientaciones que permitan integrar en los contextos y procesos de aprendizaje de la educación parvularia, los intereses, necesidades, características y fortalezas de las niñas y niños, con las intenciones educativas que reflejan la selección cultural de la sociedad para la nueva generación y que es plasmada en el currículum.” (BCEP, 2001: 10)

Ejes y Contextos, de este modo, soportan la bisagra del reconocimiento de la diversidad en el ejercicio docente.

2.1. Ejes

Los ejes que aquí proponemos surgen a partir de una reflexión de la experiencia y conocimiento producido en el ámbito de la Educación Parvularia. Se entienden como aspectos (léase como criterios

y orientaciones) que deben estar incluidos como fundamentos en la planificación, evaluación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que permitan articular una nueva manera de enseñar y aprender.

- **La interculturalidad, una tarea de y para todos:** El proyecto educativo, las planificaciones y la intención pedagógica deben estar inmersos en la idea de tolerancia y respeto hacia la diversidad, sea cual sea su manifestación. Esto último requiere que se la valore positivamente y que la participación de los sujetos sea, por tanto, activa en el proceso educativo. No sólo es la labor del educador o de la educadora sino también de los miembros de la comunidad el de llevarla a cabo.
- **La Interculturalidad como comprensión inclusiva e integradora de la diversidad:** La valoración positiva de la diversidad contrae la aceptación del otro desde su propia cultura y acontecer, propiciando con esto un contexto de equidad en las relaciones interpersonales y sociales. En este sentido, la interculturalidad no debe vincularse a la relación con un grupo determinado sino al diálogo entre distintas culturas que tratan de comprenderse, incluirse e integrarse mutuamente.
- **La diversidad y sus múltiples formas:** Por medio de la interculturalidad se pueden visibilizar aspectos que antes eran invisibles para el individuo y la sociedad. Es por ello que el educador y la educadora deben saber reconocer aquellos aspectos relevantes que conforman la diversidad sean estas físicas, psicológicas, sociales, lingüísticas, religiosas y culturales, y trabajarlas durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- **Tensiones y problemáticas de la diversidad:** Los valores, conocimientos, saberes y prácticas culturales, en muchos casos, son distintas y provocan una tensión entre una cultura y otra. Es por ello que el educador y la educadora deben

propender a una actitud activa, dialógica y comprensiva en la comunidad educativa, sobre todo para que ellos mismos puedan tener la posibilidad de dar respuesta a aquellos aspectos que resultan ser problematizadores. Desde este punto de vista, la problematización de no debe ser vista como algo negativo que tiene que excluirse, sino más bien como una situación que posibilita el aprendizaje emocional, social y cognitivo. La búsqueda de consensos no puede estar exenta de las diversas percepciones y miradas de los actores involucrados. La posibilidad de una convivencia democrática se relaciona con el reconocimiento y la explicitación de lo común y de lo diferente, incluso dentro de las propias relaciones de poder que se establecen entre ellos.

- **La Educación Parvularia Intercultural:** Debe entenderse, entonces, como una práctica pedagógica dialógica, participativa y colaborativa entre los distintos sujetos, y que propicia el vínculo familiar y comunitario.

2.2. Contextos

Por contexto intercultural vamos a entender aquellas situaciones pedagógicas que el educador o la educadora deben enfrentar y que se relacionan con la existencia de una comunidad educativa culturalmente diversa.

Esta diversidad, de la cual hemos hablado antes, se puede componer de:

- **Contexto Pueblos Originarios:** Este contexto se debe considerar de modo prioritario debido a cuatro razones. Primero, porque el sistema educativo como práctica cultural ha sido la portadora de una de las mayores “deudas homogeneizadoras” en torno a los pueblos indígenas al privilegiar, y en la mayoría de los casos imponer compulsivamente, una

comprensión occidental y europea de su historia y cultura. Segundo, porque es en este contexto que en nuestro país desde la década de 1990 se han venido desarrollado y aplicando las políticas de Educación Intercultural (Bilingüe) e interculturalidad. Tercero, porque ha sido el sector que ha manifestado una demanda clara por mantener y fortalecer sus pautas culturales. Cuarto, porque parte importante de la sociedad dominante visualiza en los pueblos originarios la existencia de la diversidad cultural en el país.

- **Contexto Migrantes:** Otros grupos segregados lo conforman los diferentes conjuntos de migrantes, tanto internos que se desplazan por las regiones, como los que ingresan al país (inmigrantes) en busca de oportunidades generalmente laborales o aquellos en situación de refugiados, como el caso de las familias palestinas arribadas recientemente. A modo de ejemplo, en la Región Metropolitana “ el total de párvulos inmigrantes provenientes de nacionalidades vecinas existentes en los 131 Jardines Infantiles Clásicos de JUNJI son 367, lo que corresponde al 2,06% del total de párvulos matriculados. Mayoritariamente los párvulos de origen peruano son los que acceden a los Jardines Infantiles Clásicos de JUNJI. Su número alcanza a 302, lo que es igual al 82%. Siguen los párvulos argentinos 14, brasileños 11, ecuatorianos 10, colombianos 8, y bolivianos 6. Los que continúan se encuentran en número igual a 3 e inferior a este” (Reyes y Maliqueo, 2008: sin pág.). En esta categoría también hacemos referencia a otros pueblos como los gitanos⁴.

4 En el ámbito del pueblo gitano, la educadora de la JUNJI Vielka Araya, cuyas reflexiones se incluyen en este documento, viene realizando un trabajo sistemático en la Región de Valparaíso con niños y niñas pertenecientes a la Comunidad Rom. Del mismo modo, podrían incorporarse aquí las experiencias con la comunidad Rastafari, también incorporadas en este texto, recogidas por Claudia Retamal, estudiante en práctica profesional de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso. Este último registro, desde otra perspectiva, también se puede clasificar dentro del contexto religioso.

- **Contexto Local:** Podríamos considerar este contexto como una sub-clasificación del anterior que involucra las diferencias entre lo rural y lo urbano, las diferencias entre regiones, costumbres, tradiciones, formas idiomáticas, y que son necesarias tener en cuenta en el momento de educar.
- **Contexto Necesidades Educativas Especiales:** Los niños y niñas considerados dentro de las necesidades educativas especiales constituyen un grupo al que si bien se ha intentado incorporar mediante las políticas educativas actuales y diversos programas, sigue constituyendo un desafío para la sociedad, especialmente en lo que toca el asumir la aceptación y la inclusión como actitud social y no desde una perspectiva de “ insuficiencia” o “ problema” personal. Las ideas en torno al tema, las interacciones generadas, van conformando prácticas que se instalan, van recreando o reproduciendo cultura. La mirada desde la interculturalidad no sólo se refiere a la inclusión del otro (en algo que está “ diseñado” o creado), sino que pretende involucrar a cada uno desde su realidad, necesidad y perspectiva con la intención de crear algo en conjunto, una convivencia.
- **Contextos Específicamente Religiosos:** La presencia y el crecimiento de una diversidad de formas, cultos y religiones se manifiestan en los niños y niñas que atiende la Educación Parvularia y sus familias. Esto obliga a prestar atención a las formas en que abordamos pedagógicamente dicha heterogeneidad. Las concepciones religiosas y cosmovisuales son parte del acervo cultural de los grupos humanos, las creencias determinan prácticas culturales.
- **Otros Contextos:** Ubicamos aquí situaciones que podemos considerar como temporales, tales como ambientes hospitalarios, carcelarios, campamentos, etc. Los niños y niñas que se encuentran con sus familias en estas situaciones necesitan de un trabajo educativo que les permitan conocer y comprender de manera pertinente dicha realidad, asumiendo que sus experiencias concretas aquí y ahora se efectúan en dichos contextos.

CAPÍTULO 3

Pueblos originarios

De los anteriores contextos señalados, en este capítulo queremos enfatizar el denominado “Pueblos Originarios”. La razón de esta opción radica en que, por un lado, gran parte de la construcción teórica y práctica realizada en América Latina en el ámbito de la Educación Intercultural se refiere a las poblaciones indígenas, y, por otro, a que estas orientaciones, con sus debidas propuestas pedagógicas, enfatizan el trabajo específico con ellos.

3.1. Relación interculturalidad y pueblos indígenas

En este ámbito la Educación Intercultural se ha asentado con relevancia dentro de las transformaciones educativas emprendidas en el país. Parte de este fenómeno tiene que ver con una mayor valoración social de la diversidad cultural existente en nuestra realidad como también en el reconocer con propiedad legal, política e histórica a nuestras poblaciones indígenas. Lo anterior permite describir dos caminos prominentes de gestión pública. Por una parte, la implementación de una Comisión de Verdad y Reparación orientada a reposicionar los derechos de estos pueblos ancestrales perdidos en la relación asimétrica que han sostenido con el Estado nacional en los últimos dos siglos. Por otra, el asentamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la búsqueda de modos de eliminación de todo sesgo de discriminación socio-cultural, en

especial mediante un conocimiento más acabado de los pueblos Mapuche, Rapa Nui, Diaguita, Aymara, Kolla, Atacameño, Kaweshkar y Yámana.

3.2. La Educación Intercultural y lo indígena en el contexto urbano

Este marco general nos permite señalar, con propiedad, que el proceso de desarrollo de una estrategia para la incorporación de la Educación Intercultural en los establecimientos educacionales y redes sociales situados en contextos urbanos obligadamente precisa de una estrategia diferente a la desarrollada en una realidad rural o en un área étnica nuclear. Es decir, una especificidad que opera en la medida que la presencia de la población indígena en las ciudades resulta ser minoritaria, sin dejar de ser importante; también debido al proceso de transculturación al que han estado sometidos los miembros de estos grupos étnicos en los espacios urbanos, proceso que ha operado sobre la base de su condición de migrantes; del mismo modo, por el profundo desconocimiento que tienen los residentes no indígenas de la cultura y la historia de los pueblos originarios; y, por último, porque han sufrido una mimetización cultural con el entorno en el cual viven como un recurso social para no ser discriminados.

Si bien desde la promulgación de la Ley Indígena N°19.253 hasta la actualidad la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha experimentado notables avances a partir de los esfuerzos técnico-pedagógicos desplegados por los equipos del Ministerio de Educación y la CONADI, su desarrollo no ha sido cabal desde la perspectiva de una inserción plena en los planes y programas generales impulsados por el sistema educativo formal y aplicados por los distintos colegios del país, como tampoco en lo que se refiere al mandato establecido por el mencionado cuerpo normativo en su artículo 28, letra b, donde específicamente se señala el " establecimiento

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

Lo anterior nos permite constatar una realidad donde la EIB se circunscribe mayoritariamente -y con cierta legitimidad entre los actores del proceso educativo- en los lugares que se han definido como nucleares a partir de una alta presencia de población y estudiantes indígenas, a su haber las Regiones de Arica-Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, del Bío-Bío, de La Frontera, de Los Ríos y de Los Lagos. No obstante reconocer que este diagnóstico delata una acción coherente por parte de los organismos competentes (CONADI y MINEDUC) respecto a los requerimientos más inmediatos que se generaron a partir de un reconocimiento político de los derechos de los pueblos indígenas, también se debe dejar en evidencia la necesidad de establecer algunos saltos cualitativos que permitan consolidar y ampliar los alcances de la Educación Intercultural.

La inflexión señalada debe apuntar a superar los siguientes inconvenientes que se han ido generalizando y que pueden provocar un importante retroceso en el desarrollo futuro de la Educación Intercultural:

- a. El asociar equivocadamente la Educación Intercultural en el ámbito estricto de un contexto rural o con una alta concentración de población (escolar y no escolar) indígena.
- b. El restringir los logros más significativos de la Educación Intercultural al exclusivo fortalecimiento del bilingüismo, como también a la asociación " alumno indígena, pobreza y bajos aprendizajes" .
- c. El privilegiar la inserción de la Educación Intercultural en el ámbito de lo estrictamente socio-cultural, en cuanto revaloración y reconocimiento de la sociedad dominante, y no como

una herramienta altamente potencial para obtener logros en el aprendizaje escolar general.

- d. El centrar la Educación Intercultural en una aplicación segmentada para los alumnos de ascendencia indígena.
- e. Reducir la formación pedagógica en EIB al estricto ámbito de los profesores de ascendencia indígena y descuidar el perfeccionamiento de los educadores en general, cuestión que ha provocado que entre el gremio de profesores la Educación Intercultural sea desconocida o bien ignorada como relevante para el logro de aprendizajes relevantes.

En efecto, la presencia de estos cinco problemas ha redundado en el escaso desarrollo y fortalecimiento que ha tenido la Educación Intercultural en aquellos ámbitos socio-espaciales que no se reconocen como los más propios, especialmente los contextos urbanos que describen más bien relaciones multiculturales⁵.

En este marco son numerosas las dificultades a sortear, entre ellas:

- Primero, el entender que la Educación Intercultural es necesaria y útil para la mayoría. Lo contrario nos lleva contradictoriamente a fortalecer la discriminación e inhibir su superación. De modo más explícito, no se puede seguir sosteniendo la Educación Intercultural en cuanto reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios del país circunscrito exclusivamente al segmento minoritario, es decir, la población escolar de ascendencia indígena. Esta debe, necesaria y obligadamente, llegar a cada uno de las niñas, niños y jóvenes estudiantes, aquellos que constituyen sociológicamente

los grupos dominantes. Es aquí donde se debe reproducir el conocimiento sobre la historia, la cultura y los valores ancestrales de los distintos grupos étnicos. En otras palabras, es en el amplio espectro de la realidad educativa formal del país donde debe insertarse la Educación Intercultural para romper las barreras y reproducir la interculturalidad en tanto reconocimiento de la diversidad y el legítimo derecho a ser parte de un colectivo nacional conservando la identidad.

- Segundo, no se puede seguir entendiendo la Educación Intercultural como una dinámica paralela a los requerimientos centrales de logros en el aprender especificados tanto en el marco de los contenidos mínimos y obligatorios establecidos por el MINEDUC para la Educación Básica como en las Bases Curriculares, Planes y Programas de NT1 y NT2 y programas para la Educación Parvularia formulados por la JUNJI e INTEGRA. Tanto los directivos de los Jardines Infantiles y de las Unidades Educativas, como las educadoras y docentes, deben ver en la Educación Intercultural una herramienta potencial para la consecución de éxitos en el aprendizaje, y para ello es necesario construir una inserción con adecuación pedagógica y creatividad en los distintos niveles, sectores y subsectores. Al amparo de esta perspectiva, por ejemplo, la valoración de las lenguas vernáculas en el marco de la lecto-escritura se amplía aún para aquellos estudiantes donde la consecución del bilingüismo no tiene ningún sentido. Lo anterior, sin tomar en cuenta que para muchos escolares de ascendencia indígena urbanos el bilingüismo ya no es posible.
- Tercero, reconocer la existencia sociológica y antropológica de la realidad indígena no sólo en el ámbito rural, sino también en el urbano, un aspecto que se justifica sólo tomando en cuenta los índices de los últimos dos censos de población. Por tanto, la Educación Intercultural debe entenderse legítimamente como parte de la multiforme realidad educativa de los espacios ciudadanos. Para que esto sea procedente, es necesario la

5 Problemas en el entendido que ya no dan cuenta de modo suficiente de los nuevos requerimientos a que debe hacer frente la Educación Intercultural para ir consolidándose en el sistema educativo nacional.

aplicación de la Educación Intercultural bajo una metodología participativa donde se articulen el entorno social, los directivos docentes de los Jardines Infantiles y colegios, las educadoras (y los profesores) y los alumnos, evitando así la folclorización y privilegiando la formación sistematizada en lo curricular e informada en lo que respecta a los contenidos. Esto último debe venir acompañado, y aquí hay una gran tarea para lo mediato, con estrategias didácticas e instrumentos metodológicos y pedagógicos de apoyo tanto a las educadoras (y/o profesores) como a los directivos docentes.

3.3. La enseñanza de las lenguas indígenas como L2

Como se ha dicho en más de alguna vez, la recuperación de las lenguas indígenas es un imperativo que debemos asumir con la responsabilidad de construir soportes técnicos y metodológicos que permitan ver sus progresos sustantivos, tanto en el orden académico como en el plano social-comunicativo. La importancia de ello se refiere a que resulta ser el vehículo que permite transmitir, conservar y desarrollar las creencias, costumbres y conocimientos de un pueblo.

La enseñanza de lengua indígena en Chile es un tema muy reciente, mucho más en el sistema formal, por lo cual se deben recoger experiencias y apuestas que nos permitan generar con certeza aprendizajes significativos. En concreto, se plantean estrategias de enseñanza formal que buscan materializar los propósitos que diversos organismos públicos y privados han tratado de impulsar.

La enseñanza de la lengua puede tener una o varias estrategias dependiendo del contexto al cual se refieren. Contextos que se pueden referir a lo rural o a lo urbano.

El abordaje sistemático y formal de la enseñanza de las lenguas indígenas si bien ha sido una demanda sentida en el plano

social, recién comienza a encaminarse dada una serie de complicaciones que tienen que ver con la falta de experiencia institucional, como por situaciones pendientes respecto a la oficialización de grafemarios.

En Chile, para la Educación Básica, se ha postulado por parte del Ministerio de Educación un subsector de lengua indígena el cual se encuentra desarrollándose para los diferentes ciclos de este nivel escolar y para las lenguas indígenas vigentes. El subsector se organiza en dos ejes: Oralidad y Comunicación escrita. En Oralidad se abordan, por una parte, las tradiciones orales que comprenden prácticas lingüísticas asociadas a la cultura y que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo, y, por otra, la comunicación oral que incluye y refuerza las interacciones cotidianas y las prácticas discursivas y conocimiento y manejo de la lengua indígena. En Comunicación escrita, en tanto, se aborda gradualmente la forma de escribir una lengua indígena, reforzando la comunicación oral y alcanzando el dominio de la expresión escrita también en la lengua indígena (Álvarez Ticuna, 2008).

Si bien tenemos algunas experiencias iniciales de inmersión lingüísticas con lenguas indígenas en Chile, ya podemos recomendar estas estrategias complementada con la enseñanza más escolarizada. Se tratan de estrategias intensivas de enseñanza de lenguas que consideraran un contexto o ambiente de aprendizaje más bien amplio, que va desde el círculo más cercano al más lejano. En la práctica, abarca todos aquellos elementos (recursos humanos y físicos) que coadyuven a este propósito. En tal circunstancia, para crear un contexto de inmersión propicio se debe generar un ambiente exigente e intercomunicativo que motive al aprendiz a alcanzar rápidamente capacidades de comunicación y expresión a fin de vincularse de manera efectiva en el nivel oral con sus interlocutores, puesto que de otra manera quedaría incomunicado.

La constatación que una inmensa mayoría de los indígenas habitan en las grandes ciudades, es ya un indicador importante para abordar la enseñanza de las lenguas indígenas en las ciudades.

No obstante dada la gran dispersión dialectal y de prejuicio y descalificación por parte de la sociedad dominante sobre las lenguas originarias debemos abordar este tema con mayor amplitud.

En este sentido, algunos aspectos que podemos considerar, siguiendo las recomendaciones de Juan Álvarez Ticuna (2008), son los siguientes:

- Motivación: El abordaje de las lenguas indígenas en un territorio urbano debe inferir primero el por qué queremos incorporar L2 en contextos urbanos (porque se quiere reafirmar nuestra identidad con la lengua, costumbres y tradiciones; porque existe gente originaria del lugar; porque las personas migrantes del campo a la ciudad necesitan reafirmar su identidad, etc.)
- Estrategias educativas: Se recomienda utilizar una metodología que tenga un orden lógico (escuchar, hablar, leer y escribir). Además se debe ampliar los ámbitos de uso de las segundas lenguas desde el aula a otros espacios extraescolares. Utilizar canciones para la enseñanza de L2. Los módulos educativos deben ser de ambas lenguas en contacto (bilingües). Orientar el uso de las computadoras para el aprendizaje de L2. Se recomienda la enseñanza de L2 en primer ciclo a nivel oral y segundo y tercer ciclo incorporar progresivamente la escritura. Se sugiere contextualizar aulas y otros ambientes del Jardín con L2.
- La propuesta curricular: Se debe partir de un diagnóstico sociolingüístico de las necesidades básicas de aprendizaje. La enseñanza debe fortalecer la conciencia y sensibilización de la identidad indígena (como también, en caso que se presenten estos contextos, de otras identidades culturales con lenguas propias, por ejemplo: los gitanos, los inmigrantes). Se debe respetar las diversas identidades culturales y lingüísticas.

En cuanto a la capacitación, las educadoras y educadores deben capacitarse permanentemente en L2 para incorporarla con propiedad gradualmente en todos los niveles educativos. Implementar procesos de formación docente proporcionando estrategias metodológicas sobre la base de un enfoque de segundas lenguas. Conformar equipos de trabajo para implementar estrategias de la enseñanza de L2.

Segunda parte

Propuestas pedagógicas y experiencias significativas

CAPÍTULO 4

Las propuestas pedagógicas

4.1. Lo intercultural y su acercamiento curricular

Las crecientes demandas y condiciones de vida de la sociedad actual se caracterizan por la velocidad de los cambios sociales, las constantes migraciones, la globalización y la variedad de sujetos que conviven en un espacio común. La institución educativa, del mismo modo que el nivel educativo, independiente del espacio físico o programático donde se desarrollen, no se encuentran ajenos a esto ya que conforman un “lugar” donde se relacionan variados y distintos tipos de individuos, ya sea por su credo religioso, características físicas, condiciones socioeconómicas, nacionalidades, pertenencia étnica o de estilos de vida.

La educadora y el educador deben estar consciente de esto y asumir a la diversidad como sinónimo de la riqueza de la singularidad que existe entre los grupos humanos. Precisamente porque somos humanidad diversa y es esto lo que nos acerca, es que las educadoras y educadores deben formar a los niños como ciudadanos de una sociedad democrática en la que existen diversas tradiciones y se practican variadas costumbres a la luz de los valores que cimientan a cada uno de los grupos sociales.

Ya mencionamos que para que esto ocurra, las educadoras y los educadores deben (de entrada) aprender a conocer a sus alumnos, tomarse el tiempo para reconocer la comunidad, el entorno, las familias, enterarse de sus características, costumbres, prácticas, necesidades, etc.

Por otra parte la educadora y el educador necesitan revisar las propias creencias, reconocer prejuicios, cuestionarse y reposicionarse a partir de ello en sus roles profesionales con el propósito de centrarse en la generación de situaciones de aprendizajes para todos los niños y niñas. Del mismo modo enriquecerse acudiendo a las fuentes de primer orden y con bibliografía complementaria para poder planificar y contextualizar la labor del aula a las realidades que coexisten allí, de modo de dominar los contenidos que se propone abordar con los niños y niñas.

Las situaciones de aprendizaje que luego planifiquen e intencionen, deben ser presentadas dentro de un marco pertinente, contextualizado e integral. Esta modalidad les permitirá a los niños y niñas ir aprehendiendo la realidad desde los ámbitos en donde están inmersos. En ese sentido es fundamental el conocimiento respecto a las formas en que los niños y niñas aprenden, tanto desde la perspectiva de los avances de las disciplinas del área como desde los aportes de cada familia y de las concepciones culturales en las que se encuentran inmersos. Ahí es donde se evidencia la capacidad profesional de entablar “diálogo intercultural”.

Por lo tanto se sugiere que la educadora y el educador realicen propuestas integrales de trabajo pedagógico (proyectos, temas, etc.), las que se pueden constituir mediante distintos ejes articuladores con el fin de dar sentido, continuidad y coherencia a la experiencia de aprendizaje.

Generalmente, un primer paso en el trabajo es alentar a los niños y niñas a realizar preguntas referidas a su propio reconocimiento y a sus propias características personales tanto como individuos como sujetos pertenecientes a un grupo. ¿Cómo soy?, ¿quién soy?, ¿con quien vivo?, ¿qué me gusta hacer, comer?, etc., son puntos de partida para abordar la identidad y la diferencia desde lo que nos une: el ser personas. Hablar, mostrar y compartir lo que diferencia y lo que acerca significa poder debatir sobre enfoques, posturas e historias, intencionando en todo momento el respeto y la capacidad de saber diferenciar para no segregar.

4.1.1. Desde la perspectiva general de las Bases Curriculares para Educación Parvularia y los programas NT1 y NT2

Los fundamentos de las Bases Curriculares para Educación Parvularia (BCEP) resultan un sustento lo suficientemente contundente, amplio y flexible como para contener en sí mismos un paradigma intercultural, por ese motivo no nos detendremos en su análisis, sólo recordaremos que cada uno de los títulos —Orientaciones valóricas, La familia y el medio, La educación parvularia y el rol de la educadora, Desarrollo, aprendizaje y enseñanza, y Principios pedagógicos— al considerarse en el trabajo cotidiano no sólo posibilitan, sino que intencionan propuestas interculturales.

4.1.1.1. Los principios pedagógicos declarados en las Bases Curriculares y su comprensión desde la interculturalidad

Principio de bienestar: “ Toda situación educativa debe propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses de protección, protagonismo, afectividad y cognición” .

Queda de manifiesto que este principio se relaciona íntimamente con una mirada intercultural, de respeto a la integración de todas las diversidades existentes. La expresión “ cada niño y niña” es una evidencia de ello.

Por lo mismo, es que la labor educativa intercultural implica considerar el bienestar en diferentes contextos, para desde estos y desde sus saberes ir generando consensos.

Principio de actividad: “ La niña y el niño deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir,

generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades”.

Desde una perspectiva intercultural, se concibe a la educadora y al educador como generadores de situaciones que, a través del contacto, movimiento, exploración, expresión de sentimientos, ideas y pensamientos, favorezcan la construcción de aprendizajes significativos; entendiendo la “actividad” de niños y niñas con y sobre los objetos, con los otros (pares y adultos) y con la información y el conocimiento.

Principio de singularidad: “Cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios”.

Desde una perspectiva intercultural es importante considerar que cada niño y niña proviene de un contexto o comunidad particular, y esa pertenencia actúa como uno de los factores determinantes de su singularidad. Considerar la singularidad, por lo tanto, significa reconocer a cada niño y niña dentro del conjunto de interacciones, biografía y entorno en las que se desarrolla.

Principio de potenciación: “El proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar en las niñas y en los niños un sentimiento de confianza en sus propias capacidades para enfrentar mayores y nuevos desafíos, fortaleciendo sus potencialidades integralmente. Ello implica también una toma de conciencia paulatina de sus propias capacidades para contribuir a su medio desde su perspectiva de párvulo”.

El reconocimiento y la valoración del medio es un elemento decisivo para desarrollar acciones educativas potenciadoras, entendiendo por éstas las que consideran al desarrollo humano desde una perspectiva no lineal y como producto de las interacciones con el medio.

Si el aprendizaje genera mejoras, adelantos, impulsos y avances, debiera por lo tanto considerarse el nivel de desarrollo que presenta cada niño y niña como un punto de partida para intencionar la construcción de nuevos aprendizajes, reconociendo con ello las diferencias que se presentan en este sentido en los diversos contextos socioculturales y sus valoraciones.

Principio de relación: “Las situaciones de aprendizaje que se le ofrezcan al niño deben favorecer la interacción significativa con otros niños y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje, e inicio de su contribución social”.

Todo aprendizaje se construye desde una perspectiva social y a partir de las relaciones que se establecen con los otros y con el ambiente. Esto se produce desde las vivencias concretas y los referentes significativos. De ahí la importancia de posibilitar interacciones variadas en contextos diversos.

Principio de unidad: “El niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece. Ello implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico”.

Desde este principio se puede comprender la necesidad de abordar la realidad desde una perspectiva holística que permita reconocer los distintos elementos y múltiples interacciones que conforman un todo.

Principio del significado: “Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos”.

La posibilidad de significar la realidad se produce debido al cúmulo de experiencias y conocimientos previos que cada niño y niña trae consigo. Las vivencias personales y colectivas en comunidad son la base para la construcción de nuevos saberes. Es relevante que la educadora considere dichas experiencias y

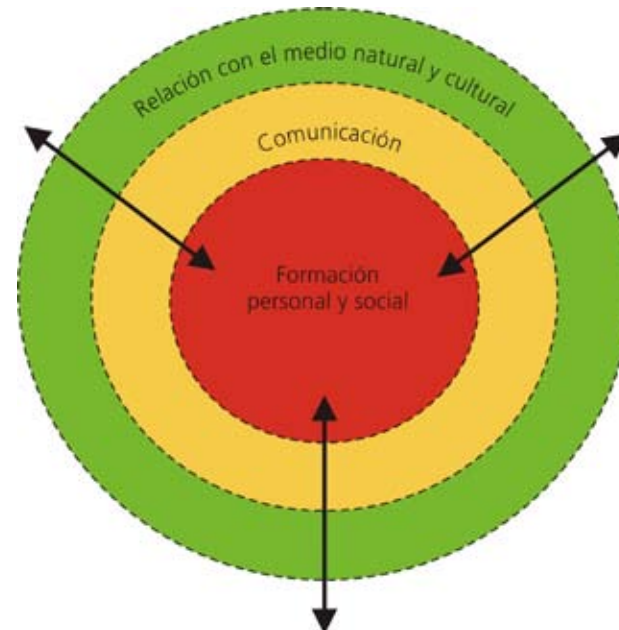
conocimientos con intencionalidad pedagógica, reconociéndolos como saberes válidos.

Principio del juego: “ Enfatiza el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad” .

El juego es la actividad por excelencia en la primera etapa de la vida humana. Se produce más allá de las diferencias y diversidades culturales. Reconociendo que este responde a las particularidades de cada contexto, es posible considerarlo como una actividad integradora de lo humano: el juego reúne, contacta, comunica, vincula, acerca, representa, permite descubrir al otro, ayuda a entender y a ponerse en el lugar del otro. Como lo especifica la UNESCO (1995): “ Condicionados por los tipos de hábitat o de subsistencia, limitado o estimulado por las instituciones familiares, políticas y religiosas, el juego constituye un auténtico espejo social” .

Recordemos que las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP), se estructuran en tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje: 1) Formación Personal y Social, 2) Comunicación, 3) Relación con el Medio Natural y Cultural, organizados en núcleos de aprendizaje:

Diagrama de Interrelación⁶



6 Extraído de las Bases Curriculares para Educación Parvularia.

El diagrama que presentan las B CEP, da cuenta de las interrelaciones que se producen desde la persona que se comunica con el medio natural y cultural, en un proceso bidireccional. Es evidente que la persona es parte de la misma realidad, la que puede ser muy diversa, con una multiplicidad de expresiones, visiones, acciones y comprensiones culturales, las que requieren ser entendidas y atendidas pertinentemente.

Los núcleos del aprendizaje hacen referencia a distintos focos de un mismo ámbito. El enfoque de trabajo debiera permitir abordar propuestas pedagógicas para los niños y niñas de manera interrelacionada entre diferentes ámbitos y núcleos, con estrategias como proyectos de aula por ejemplo, independientemente que para efectos de la evaluación que realiza la educadora se considere una actividad en correspondencia con un aprendizaje esperado de un núcleo determinado. Es decir, en muchas ocasiones, una situación pedagógica nos permitirá trabajar aprendizajes esperados de todos los ámbitos, será la educadora, conocedora de las necesidades e intereses de su grupo de niños y niñas quien seleccione y focalice las intencionalidades pedagógicas (Ver ejemplos en el Módulo Pueblo Originarios).

Los Programas Pedagógicos para el Primer y Segundo Nivel de Transición desarrollados por el Ministerio de Educación, publicados en septiembre de 2008, “ están diseñados para fortalecer el proceso de implementación de las Bases Curriculares, relevando desde una perspectiva actualizada, la progresión y seguimiento de los aprendizajes”, proponiéndose como una alternativa “ adaptable a los diferentes contextos educativos” (MINEDUC, 2008: Programa Pedagógico NT1 y NT2). Queda claro que tienden a la formación integral de niños y niñas; en ese sentido expresan más explícitamente un conjunto de aprendizajes esperados y sugerencias de experiencias de aprendizaje que pueden adecuarse, posibilitando el trabajo intercultural con niños y niñas entre 4 y 6 años.

4.1.2. Desde la perspectiva de los contextos interculturales

4.1.2.1. Módulo: contexto Pueblos Originarios

a) Pautas de crianza

Si nos preguntamos que son las pautas de crianza, deberíamos decir que son “ las actividades realizadas para el cuidado de los niños, que difieren entre sí dependiendo del entorno inmediato de cada familia, su situación socioeconómica, sus creencias y conocimientos” (Myers, 1996: 62).

El estudio de las pautas de crianza para entender a los niños y su escolarización inicial ha tomando cada vez más importancia, dejando de ser solo tema puramente antropológico. Según Myers esta relevancia se sustenta en: “ a) construir y probar teorías de comportamiento relacionadas con el desarrollo infantil; b) comprender que su práctica tiende a la revitalización o reconstrucción de las culturas c) contribuir a mejorar procesos de diseños de programas, capacitación de recursos humanos y creación de materiales para promover el aprendizaje de los niños, d) estudiar las necesidades compartidas por todos los niños como: alimentación, protección, salud, sueño, amor, interacción, estimulación, etc., sabiendo que las formas de responder a estas necesidades varía según las culturas” (Myers, 1996: 62).

El cúmulo de aspectos que abarcan los estudios de pauta o prácticas de crianza es amplio y va desde los cuidados y concepciones del embarazo hasta las prácticas de formación de valores y habilidades en los niños para ser más autosuficientes. Analizando un grupo de experiencias latinoamericanas, María Victoria Peralta (1996: 43) concluye que la crianza infantil se desarrolla a través de un conjunto de componentes ideacionales conformados básicamente por:

- Concepciones sobre el embarazo, el parto y el puerperio.
- Expectativas, sentimientos e ideas sobre la maternidad, la paternidad y el niño.
- Aspiraciones o expectativas sobre lo que se desea para el niño. (Valores, logros, contenidos, deseos, etc.)
- Creencias y preconcepciones sobre el crecimiento y desarrollo del niño, y su cuidado espiritual y material.
- Patrones y normas sobre crianza y el comportamiento infantil.

Para el vínculo con el jardín desde un punto de vista formal, interesa conocer del párvulo las condiciones en crece, convive y se forma en el ámbito familiar y comunitario.

a.1. Pueblo Aymara (por Marcela Lozano Riquelme, Educadora de Párvulos)

a.1.1. Formación de la unidad doméstica

La unidad doméstica se forma tempranamente entre las familias de origen aymara. El promedio de edad al casarse no supera los 20 años en el altiplano. Al parecer esto se debe a que los jóvenes cuentan con ingresos propios lo que les permite formar una familia.

En general, los jóvenes serranos varones y mujeres salen a estudiar después de terminada la escuela básica. La deserción en la educación primaria y media es alta en el caso de las mujeres, ya que ayudan en el hogar o deben hacerse cargo de sus bienes. Los hombres son más exigidos a concluir la enseñanza media. Las familias aymaras en la actualidad invierten muchos recursos en la educación de los hijos.

Tener un bebé mujer o hombre no es igual, lo mismo si

se trata del primer hijo o hija. Entre las familias con menor grado de aculturación aún se cree que el primer hijo debe ser mujer para dar suerte a la unidad doméstica. Lo femenino está asociado a la fertilidad y abundancia.

Las costumbres vinculadas al matrimonio o chachawarmi han ido cambiando por influencia de otras culturas, sin embargo la convivencia previa al matrimonio es una costumbre que persiste. Aun se celebran matrimonios tradicionales que representan la armonía de las familias involucradas, la propiciación a las divinidades para el feliz desenvolvimiento de la nueva pareja, arreglos de asignación de chacras y ganado, y la construcción y dotación del hogar. Aquí se aconseja largamente acerca de los valores muy fuertemente sentidos como el trabajo tesonero, la frugalidad del consumo, la responsabilidad o la paz entre los esposos y la dureza de temple para enfrentar las dificultades de la vida.

Siendo que la nueva pareja se establece como una entidad emancipada de las familias de origen, se genera un vínculo muy fuerte de respeto hacia los padrinos, los que intervendrán para aconsejar, ayudar, reprender e incluso castigar al joven matrimonio en el caso de desatender sus obligaciones en el matrimonio. En fin, los padrinos de casamiento son el aval de los cónyuges. Cuando el matrimonio tiene problema acude a los padrinos y no a sus padres, pues los primeros tienen una posición más neutral.

a.1.2. Terminología del ciclo vital Aymara

Esta terminología ha sido extraída de Vivian Gavilán et. al. (2006).

Masculino

Sullu: Desde la fecundación hasta antes de nacer

Asuwawa: Recién nacido, hasta los seis meses

Wawa: Cuando baja de la espalda y comienza a andar
Wawa yuqalla: Niño. Cuando comienza a andar hasta los 3-4 años
Jisk'a yuqalla: Pequeño yuqalla
Yuqalla: Niño púber
Jach'a yuqalla: Yuqalla mayor. Hasta los 14-15 años
Wayna: A partir de los 15 años (no es exacto) hasta que se casa
Chacha: Esposo. También alude al sexo masculino
Auki: Padre. Varón maduro
Ancha auki: Muy viejo
Jiwata: Muerto
Amaya: Concepto más general que alude a todos los muertos

Femenino

Sullu: Desde la fecundación hasta antes de nacer
Asuwawa: Recién nacido, hasta los seis meses
Wawa: Cuando baja de la espalda y comienza a andar
Wawa imilla: Niña. Cuando comienza a andar hasta los 3-4 años
Jisk'a imilla: Pequeña imilla
Imilla: Niña púber
Jach'a imilla: Imilla mayor. Hasta los 14-15 años
Tawaqu: A partir de los 15 años (no es exacto) hasta que se casa
Warmi: Esposa. También alude al sexo femenino
Tayka: Madre. Mujer madura
Ancha tayka: Muy vieja
Jiwata: Muerta
Amaya: Concepto más general que alude a todos los muertos

a.1.3. Descripción de la terminología del ciclo vital Aymara

Asuwawa:

Se usa para nombrar a los bebés recién nacidos hasta los cuatro, cinco o seis meses de vida. "Es como un angelito" que no sabe hablar, que no tiene mayor capacidad de raciocinio y que es capaz de hacer cosas muy simples. Está recién adaptándose a la vida familiar, es débil y propenso a enfermedades y "agarraduras" (expresión que se refiere a las enfermedades ocasionadas por las "chullpas", es decir los antepasados o entidades ubicadas en el campo).

Los aymaras consideran a sus recién nacidos muy delicados, y por ello se le nombra como asuwawa. Esto significa que deben tener muchos cuidados, sobre todo para protegerlos de cualquier accidente que los lesione o los deforme. Como medida de protección se les envuelve prolijamente. Se cuenta que antiguamente se entablillaban y vendaban los miembros y la cabeza de los niños pequeños.

La vinculación de los recién nacidos con el pasado (gentiles) supone que estas entidades buscan permanentemente "comérselos" o "llevárselos" porque pertenecen a su mundo y aún no al del presente. De aquí que el bautizo doméstico cristiano opere como el primer rito de pasaje hacia la constitución de la persona.

Wawa:

Esta etapa es de los cuatro meses hasta los 2 años. Madre y abuela son las principales agentes del cuidado y la socialización. Bajarla de la espalda es el momento que marca este período. Comienzan a hablar, perciben y actúan de manera simple y a propósito de cuestiones básicas. Son objeto de muchos mimos y caricias. Junto con darle leche materna, se les ofrece paulatinamente el alimento de los mayores. La

lactancia es libre, lo cual no impide a las mamás desarrollar las actividades normales.

Wawa yuqalla y Wawa imilla:

Esta etapa de la vida es importante ya que se marca el género. No dependen tanto de la madre. Juegan o comen solo/as y/o acompañados de hermano/as o primo/as. Las Wawa imilla son instruidas por las madres y hermanas mayores en las labores cotidianas que ellas desempeñan, demandándoles que se comporten como mujeres. Los wawa yuqalla tienen mayor libertad para jugar, visitar amigos, permanecer largos ratos con otros familiares, etc. La enseñanza de los hijos pequeños varones corresponde tanto a la madre como al padre. Las sanciones verbales a los niños en relación a la definición de género empiezan a ser fuertes: cuando las niñas son muy inquietas se les dice "mari machas", lo que significa niña con conducta de varón; inversamente si el niño demuestra conductas parecidas a las que son características de una mujer es motejado de "marica". De este modo, los padres y otros parientes van transmitiendo comportamientos ideales de género.

Los niños deben "ganarse el cariño", es decir, no se les debe regalar y consentir en exceso. Deben empezar a ser útiles. Se entiende que el niño sobre esta edad reflexiona. Tiene que contribuir. Dejó de ser "angelito".

Hasta este momento el niño ha recibido el afecto y cuidado de la familia, sin embargo necesita ser socializado con la comunidad entera, en ese momento la familia considera necesario realizar la ceremonia del primer corte de pelo o murusiñ'a. Walter Quispe describe sucintamente esta ceremonia del siguiente modo:

"El bautizo aymara es distinto al cristiano que se hace con agua, y tienen como propósito presentar

al pequeño o a la pequeña ante la comunidad, para que le agasaje con presentes y regalos que lo ayudarán en su vida adulta. Lo primero que se hace es buscar a dos padrinos del menor que generalmente son muy amigos de los padres y que son considerados de mucho respeto. Se formaliza la petición para que sean padrinos, con una visita a su casa llevando presentes, como licores, coca, para rogar y conversar sobre su hijo y que se acepte ser padrinos, lo que a veces cuesta por que ello implica la responsabilidad de hacer una fiesta y eso implica recursos." (Quispe, s/f: 51)

Una vez acordado la realización de la ceremonia se elige la fecha y el lugar. En la casa del infante se hace una ceremonia para pedir bendiciones por el niño. El ritual propiamente tal consiste en el primer corte de pelo del niño o niña, lo que implica que el infante hasta este momento tuvo un pelo sin corte previo y trenzado en pequeños mechones adornados. Los padres entregan una bandeja a los padrinos cubiertos por una inkuña con mixtura, hojas de coca y las tijeras. A medida que se hace un corte los comensales empiezan a depositar dinero en la bandeja o bien prenderla a la ropa del niño. Durante esta actividad los padrinos agasajan a los invitados con licores y comidas.

Antiguamente, cuando se utilizaba poco el dinero, los regalos consistía en crías de corderos o llamas y/o alpacas para que el niño o niña formara de a poco su rebaño o tropa de ganado, constituyéndose como un/a buen/a pastor/a y ganadero/a y de paso acrecentar un capital para cuando fuera un joven o adulto.

A través de esta ceremonia se busca marcar la incorporación de la niña o el niño a la comunidad, el inicio del camino que seguirá el futuro miembro de la familia.

Jisk'a yuqalla y Jisk'a imilla:

Cerca de los cinco años niños y niñas comienzan a colaborar con las tareas domésticas. En el campo estas labores consisten fundamentalmente en acompañar a hermanos/as mayores o a los adultos para buscar agua, recoger leña, cocinar, trabajar en la chacra, pastear ovejas. El manejo de los animales (llamas y alpacas) se aprende cuando son más grandes. No sólo los padres son los agentes socializadores, también abuelos/as y tíos/as. Los premios y castigos son los mecanismos más importantes para modelar el comportamiento de niños y niñas. Una buena actitud y/o conducta se premia con afecto, alimento, regalo. Un mal comportamiento se sanciona con voz enérgica o regaños. Un castigo que aparece de modo frecuente es la asignación de tareas de mayor dificultad.

a.1.4. Juegos Aymaras

Los primeros años de vida el tiempo transcurre al lado de la madre casi en su totalidad. Cuando se bajan de la espalda de la madre caminan, pueden jugar con hermanos/as y abuelos/as, tomando objetos y escuchando lo que hablan. Cuando caminan los hermanos/as cumplen un rol central en sus cuidados. Van aprendiendo gradualmente a cómo comportarse como niñas y niños, según las normas de género. La abuela y el abuelo son figuras importantes en los juegos infantiles. Ellos permanecen más tiempo en casa a cargo de niños y niñas. Les cuentan cuentos o los invitan a imitar la vida de los adultos. Las bolitas, el cordel, las rondas, la pelota son juegos aprendidos en la escuela. En la actualidad se incorporaron juegos industrializados: naipes, camiones, muñecas, juegos de loza, entre otros. Asimismo, en la ciudad es más fácil conseguirlos y jugar en los tiempos libres. Alrededor de los seis años, junto con entrar a la escuela, van ganando mayores responsabilidades

en las tareas domésticas, por lo tanto el tiempo para jugar se reduce.

a.2. Pueblo Mapuche (por Clara Antinao Varas, Profesora de idioma y cultura mapuche)

a.2.1. La familia Mapuche

La familia es una organización base de la sociedad. Es la organización más pequeña y la más importante, ya que de ella nacen todos los miembros de la sociedad. La familia está compuesta por un jefe de hogar que es el papá "Chau" y por una dueña de casa que es la mamá "Ñuke" y los hijos de ambos. Ellos son una pareja o un matrimonio "Kurewen".

El hombre dice a su esposa "Kure" y la mujer dice a su esposo "Füta". Pero, a pesar de haber formado un vínculo matrimonial tienen distintas palabras para referirse a sus hijos e hijas. El padre dice y a sus hijos e hijas (plural genérico) "Yall", a su hijo "Fotüm" y a su hija "Ñawe". En cambio la madre dice a sus hijos e hijas (plural genérico) "Püñeñ", a su hijo "Wentru püñeñ" y a su hija "Domo püñeñ".

a.2.2. Crianza del niño o niña Mapuche

El nacimiento de un niño o niña siempre es una alegría para la familia pero también una gran responsabilidad del cual hay que preocuparse de su crianza y bienestar. Cuando la mujer se embaraza pone en conocimiento de su estado a su esposo y a toda la familia ya todo el entorno familiar es responsable de la crianza del nuevo ser. Uno de los primeros preparativos es la construcción de una cuna mapuche (kupülwe) la que generalmente es un armazón en madera que lo hace el futuro padre, la parte del telar lo hace la futura madre; si ellos no están capacitados para hacer la cuna la confecciona un familiar.

La cuna mapuche o kupülwe está hecha con dos listones que van en los laterales y con tablillas próximas unas a otras sobre las que se extiende un cuero de oveja a medida sin trasquilar que funciona como colchón, además se agrega una almohada muy bajita. En los listones laterales va cocido con cáñamo un telar de 10 centímetros con muchos ojales en uno de los bordes, donde irá pasando el otro telar de 5 a 6 centímetros. Para sujetar a la guagua se la envuelve con sus pañales desde los pies hasta los hombros.

Al estar trabajando la madre o el padre pueden apoyar la cuna en la pared o en otro lugar dejándolo semi-inclinada para que la guagua al moverse no se vaya de bruces. Al hacer los trabajos de campo la cuna se apoya en algún árbol sujetando en la tierra las dos patas inferiores, la guagua al estar de este modo de pie contempla el paisaje, conversa con los árboles en movimiento con el viento sin perder de vista a sus progenitores.

Para transportar la guagua en su cuna se le coloca un tirante en la parte de la almohada, la que pasa por la frente y termina en la espalda. Además se le coloca un arco de mimbre del que suspende un reducido toldo que protege al pequeño de los rayos del sol, del frío, del viento, de las brisas o de las gotas de aguas.

El kupülwe tiene la misma utilidad al igual que todas las cunas, solo que en esta cuna la guagua se mantiene semi-inclinada, casi de pie, y siempre cerca de la madre o de alguna persona mayor.

Después de cada muda, la guagua se tiene liberada por unas horas. Pero la madre para cumplir con sus quehaceres muchas veces la vuelve a poner en la cuna con las manos liberadas para que juegue con algo que no la lastime o con un chupete de cochayuyo de 12 a 15 centímetros para fortalecer sus dientes y nutrirse de yodo.

La cuna es muy útil desde que nace la guagua hasta los 4 a 5 meses, después puede dormir la siesta en su camita o

en la cama de los padres y cuando está despierta puede estar sentada jugando con algo.

La elección del nombre lo hacen los padres, antiguamente cada niño o niña tenía un nombre secreto y otro público. Hoy en día no es común ponerle un nombre secreto a un recién nacido por la chilenización que ha ayudado a adoptar otras costumbres.

En cuanto al nombre, si es varón y desean ponerle el nombre del abuelo paterno (laku) se tendrá que solicitar el nombre al anciano. Para éste será un honor que su nieto lleve su nombre. Una vez formalizado el trámite los padres dicen "lakuntukun" al ponerle el nombre del abuelo paterno a su hijo, y el abuelo dirá lakutungepan. Para la celebración del lakutun no hay una fecha rígida, esto puede ser durante el año o después de uno, dos o tres años.

La primera escuela de un niño o niña mapuche comienza en su hogar junto a sus padres, abuelos, abuelas y otros mayores. En los primeros meses de vida el niño/a es estimulado con canciones de cunas, con gestos y señas. Posteriormente vendrán los cuentos (epeu) relacionados con la naturaleza, animales y otros personajes.

a.2.3. Terminología del ciclo vital Mapuche

Masculino = Wentru

Yall: Desde la gestación hasta antes de nacer

Fotüm: Después de nacido, para el padre si es varón

Ñawe: Después de nacida, para el padre si es niña

Pichi che: Después de nacer hasta los tres años

Moyol püñen: Mientras toma pecho

Pichi elaweni: Desde los 4 a 5 años

Pichi wentru: Desde los 6 a 14 años

Weche: Desde los 15 hasta los 19 años

Kauchu: Mientras se mantiene soltero

Femenino = Domo

Püñen: Desde la gestación hasta antes de nacer

Wentru püñen: Después de nacido, para la mamá si es varón

Domo püñen: Después de nacida, para la mamá si es niña

Pichi che: Después de nacer hasta los tres años

Moyol püñen: Mientras toma pecho

Pichi malen o Pichi domo: Desde los 4 a 5 años

Pichi domo o Pichi üllcha: Desde los 6 a 14 años

Üllcha: Desde los 15 hasta los 19 años

Kauchu: Mientras se mantiene soltero

En el momento de nacer el niño o niña se vincula con sus antepasados y con la naturaleza mostrándole y presentándole a los astros si ha nacido de noche, lo mismo si ha nacido de día. Con una pequeña oración (chalintukun o ngillañman) la guagua se muestra hacia el oriente, luego se gira siguiendo el movimiento del planeta (contrario al puntero del reloj) cubriendo el contorno. Esto lo hace generalmente el padre y cuando éste está ausente lo hace el abuelo u otro miembro mayor de la familia.

La guagua es amamantada por la madre, pero si ella tuviera muy poca o se le secase la leche lo amamanta otra mamá. Cumplido los cuatro meses se les alimenta con alimentos de los mayores, pero casi siempre con comida líquida o molida para que no se atore.

El niño o niña mapuche es instruido/da por el padre y la madre pero también por los abuelos y abuelas. A medida que crecen se van incorporando paulatinamente en las labores cotidianas de campo como cuidar los animales, buscar agua o leña para preparar los alimentos, etc.

La forma en que el niño o la niña mapuche aprenden es a través del desarrollo del kimun (concepto que hace referencia al conocimiento mapuche). La forma de acceder al kimun es por diferentes vías. Una de ellas es mediante el rol educador

que ejerce la familia y el lof (agrupación de hogares viviendo en un territorio relativamente cercano). En la familia, sobre todo durante la lactancia y antes del destete, es la madre la que ejerce un poderoso rol educativo. La madre aparece no sólo como el ser que amamanta a el/la recién nacido(a), sino también es la que lo/la apacigua, la que se encuentra siempre próxima; así el/la niño/a no tiene la sensación de experimentar soledad o abandono. Existe en la cultura mapuche la noción de permanente cuidado y vigilancia de las necesidades del niño o de la niña en relación a su comodidad, alimentación, et. De este modo, la educación de los hijos se produce en el seno del grupo, en un clima de pertenencia grupal y familiar.

La centralidad de las mujeres en la crianza y traspaso de la cultura mapuche a los hijos se reitera tanto en mujeres de las zonas rurales como urbanas (Sadler y Obach, 2006: 37).

a.2.4. Juegos (Aukantun)

En general a los niños mapuches no les regalan juguetes para jugar, pero igual tienen muchas formas de entretenerse y divertirse.

Los niños más pequeños (de cuatro a seis meses) no se les pasan muchas cosas para jugar por el temor de que se lleven todo a la boca, casi siempre se entretienen con un pedazo de pan, una papa cocida o su chupete lafkenche (cochayuyo).

Los más grandes juegan al pillarse y a la escondida que es muy entretenido y causa mucha risa, lo mismo que subir corriendo a los cerros y bajar de la misma manera. Les encanta saltar las zanjas y a los riachuelos del lugar, teniendo mucho cuidado de no caer al agua.

Los ríos también los invita a pasarlo bien. Cuando llegan allí, se tiran agua hasta quedar muy mojados antes de bañarse. También juegan arrojando las piedras planas en el agua y cuentan las ondas que forman al tocar la superficie del agua

hasta hundirse. El en campo construyen casas con piedras o con terrones para abrigarse del viento y de la lluvia. Trepan a los árboles para contemplar el paisaje y medir su destreza.

Asimismo tienen el juego del palín. Con este juego ejercitan la vista, los brazos y las piernas para ser más fuerte cada día. Para jugar el palín se ocupa un palo curvo y un pali o fongoll (pelotita que es del tamaño de una pelota de jockey) que se hace de trapos o de lana hilada que le sacan a la mamá, otras veces la fabrican con cochayuyo. La de madera forrada en cuero es para los adultos. No necesitan cancha, cualquier lugar plano puede servir. Se divierten jugando, no compiten, y por eso, no hay ni ganadores ni perdedores. Entre los niños mapuches no está el sentido de competencia, más vale pasarlo bien compartiendo con otros niños.

Cuando son adolescentes, aparte del palín, juegan a saltar en garrocha y a andar en zancos; estos últimos dos juegos ya no se practican mucho. Finalmente, a veces, hacen una simulación de lucha. Pareciera que estuvieran peleando, se caen, se levantan, pero nunca para hacerse daño.

a.3. Pueblo Rapa Nui (por Timmi Pakomio, monitor de lengua vananga rapa nui y músico)

a.3.1. La familia Rapa Nui

La unidad social básica del pueblo Rapa Nui es la Hua'ai, que es la familia extensa compuesta de tres generaciones como mínimo. Dadas las características del desarrollo cultural Rapa Nui, el sostén básico debía ser el ideológico y las creencias. Pero no se trata de una religión en los términos tradicionales, sino de una vivencia directa con el mundo de los espíritus en el contexto de la cultura polinésica. El poder sagrado de los Ariki (reyes), en la cima de la escala social, estaba determinada por una genealogía que los conectaba con un ancestro divinizado. Entonces, toda la sociedad se organizaba a partir de

éste orden social ideológico. La sociedad estaba compuesta por guerreros, sacerdotes, sabios (Maori), especialistas artesanos, agricultores y sirvientes.

La sociedad Rapa Nui actual conserva gran cantidad de ritos, ceremonias y creencias ancestrales. Algunas de estas expresiones han variado según las distintas etapas por las que ha transcurrido la historia de este pueblo desde la prehistoria. Sin embargo, los antiguos conceptos como el Mana, Tapu y Ao persisten hasta hoy.

Los primeros habitantes de Rapa Nui estaban organizados en una sociedad de clanes. Basado en este concepto, los niños no solo pertenecían a sus padres biológicos, sino que a toda la comunidad. Esta última se ocupaba de formar de modo integral (criar y educar) a todos los niños. Bajo este concepto, podemos deducir que los hijos eran de todos los componentes del clan. Esta forma de crianza aún se da en la sociedad Rapa Nui actual.

Cabe mencionar que antiguamente el núcleo familiar Rapa Nui se constituía cuando ambas familias concertaban el futuro matrimonio de los niños. El esposo era el sostén de la familia y a falta de él el hijo mayor lo suplía con todas las garantías por sobre los demás hijos. Este tipo de costumbre ha ido desapareciendo en la actualidad.

a.3.2. La crianza de los niños

En la sociedad Rapa Nui los ancianos juegan un papel preponderante en la relación tribal, por ende en la formación de los niños. Basándose en los conocimientos acumulados en el tiempo, a esto ancianos se les otorgaba la autoridad necesaria para ser formadores de las nuevas generaciones.

Partiendo por los más ancianos como base de la sociedad educativa, todas las personas mayores tenían la obligación de criar y educar a los niños en los diferentes aspectos del conocimiento y del saber.

De esta manera, la lengua y letras (Maori Rongo-Rongo), las costumbres, las historias, los mitos y leyendas eran traspasados a los niños en forma oral. Además de recibir conocimientos útiles para el desarrollo de su vida, los niños varones eran educados en el arte de la guerra durante toda su adolescencia. Este carácter ritual permitía a los niños pasar a la adultez una vez que cumplieran con los requisitos y de esta manera constituirse en guerreros y en futuros esposos. El hijo varón prevalecía por sobre los demás, pues el poder era de carácter patrilíneo.

En el caso de las niñas, comenzaban a temprana edad a aprender el trabajo doméstico. Posteriormente en la adolescencia eran apartadas de la comunidad y ahí aprendían el arte de recitar poesía, basados en las historias, mitos y leyendas transmitidos oralmente por los ancestros. Esto las hacía más atractivas para sus futuros maridos. Cabe mencionar que cuando eran alejadas, se encerraban en cuevas con el objetivo de reservar su virginidad y palidecer su piel. El rol de la mujer en la sociedad Rapa Nui era secundario y de servicio al hombre, incluso cuando caminaban se debían mantener a cinco pasos del hombre.

Este tipo de crianza ha ido desapareciendo en la isla, de tal forma que la mujer tiene un rol más activo en la crianza y formación de los niños y niñas. Además, la incorporación del espacio escolarizado ha redundado en un alejamiento de las creencias y costumbres anteriores.

a.3.3. Ciclo vital Rapa Nui

Masculino (Tane)

Poki: Cuando la mujer está embarazada de un niño

Poki tane: Cuando nace y es pequeño

Tamari 'i tane: Cuando los niños son más grandes

Tangata: Hombre

Tangata haipo ip o: Hombre casado

Hove: Hombre viudo

Tangata koro hu'a: Hombre viejo

Tamaroa: Abuelo

Koro: Forma respetuosa para referirse a los mayores

Femenino (Vahine)

Poki: Cuando la mujer está embarazada de una niña

Poki vahine: Cuando nace y es pequeña

Tamari 'i vahine: Cuando las niñas son más grandes

Vahine: Mujer

Vahine haipo ipo: Mujer casada

Hove: Mujer viuda

Vahine ru'au: Mujer vieja

Tamahine: Abuela

Nua: Forma respetuosa para referirse a las mayores

a.3.4. Juegos, danzas y cantos

Hoy en día se utilizan los cantos y recitaciones como juegos habituales para la enseñanza de las antiguas costumbres, cantos, poemas, creencias e historias. En el caso del Kai Kai se utilizan una cuerda, atada en ambos cabos, y se realizan figuras con ella mientras se recita rítmicamente una historia. Algo similar sucede con el trompo, sólo que el canto dura mientras gira éste. En el caso de la danza, hay que mencionar que los movimientos del cuerpo cuentan la historia, la cual es acompañada con música y canto.

Durante la Tapati Rapa Nui se celebran juegos y competencias que ayudan a consolidar las antiguas creencias y costumbres, por ejemplo:

Vaka Tuai: Cada equipo debe recrear una embarcación tradicional polinésica, donde la candidata y un grupo representativo de su alianza navegan vestidos a la usanza antigua.

Takona: Competencia de pintura corporal. Al igual que en el resto de la polinesia, en ceremonias tradicionales los Rapa Nui pintaban sus rostros y cuerpos para mostrar el rango que ocupaban dentro de la sociedad. Los actuales competidores mantienen la técnica de mezclar pigmentos naturales y de describir ante la comunidad el significado de su pintura.

Riu: Competencia en que los más experimentados de cada alianza interpretan cantos rituales que relatan historias épicas y leyendas del pueblo Rapa Nui.

Hoko Haka Opo: Competencia entre grupos musicales representativos de cada alianza, donde se destaca la habilidad coral de los participantes al interpretar temas en forma alternada con los grupos rivales, sin repetir ni equivocarse en las letras.

Haka Pei: Competencia donde arriesgados jóvenes se deslizan en troncos de plátanos en la pendiente de 45° y 120 metros de longitud del cerro Pu'i. Los deportistas alcanzan velocidades de hasta 80 kms por hora.

Pora: Competencia de nado sobre un flotador de totora. Mide la resistencia y destreza de los competidores que cubren una distancia de 1.500 metros, con trajes típicos y pintura corporal

Tau'a Rapa Nui: Competencia deportiva que se desarrolla en Rano Raraku. A modo de triatlón, se alternan tres modalidades de carreras tradicionales: Vaka Ama (canotaje en pequeñas embarcaciones de totora), natación con Pora (flotador de totora) y Aka Venga (correr con dos cabezas de plátanos transportadas en una varilla sobre los hombros).

Titingi Mahute: Competencia de trabajo con mahute (planta introducida por los primeros habitantes polinésicos) en la

cual luego de procesar la materia prima, se confeccionan trajes típicos.

b) Orientaciones para transitar desde la familia (y/o la comunidad) al Jardín Infantil: rol de la familia y la comunidad étnica y multiétnica en la co-gestión educativa

El ingreso a una institución de Educación Parvularia, o la participación en algún programa o modalidad de atención educativa para niños y niñas entre 0 y 6 años, debiera convertirse en un espacio de reafirmación y valoración de su propia identidad, en un espacio de reconstrucción personal de los saberes socialmente construidos por su comunidad. En un vínculo, progresivamente consciente e intencionado con la memoria colectiva, al tiempo de ser una puerta para aprender a vivir con otros y de otros.

La familia y la comunidad de pertenencia constituyen el espacio educativo "natural" e insustituible, en particular desde la perspectiva de todos los pueblos originarios, ya que la crianza y protección de los niños y niñas es considerada por los pueblos originarios de nuestro país siempre al alero de su familia y de la comunidad en la que crecen; es ésta la que se encarga de entregar cuidados, seguridad, afecto, conocimientos, lenguaje, normas de convivencia y sentido de identidad. Sin embargo, con el cambio en el tipo de sociedad, con la necesidad de emigrar y trabajar, los requerimientos de poder contar con un establecimiento que de atención integral a los párvulos desde los primeros meses de vida se ha transformado en una realidad que ha tocado también a las familias y niños y niñas de distintas etnias de nuestro país. Se produce entonces un cambio forzado desde la familia a la unidad educativa en el proceso de crianza inicial, permutación que por lo general ha estado carente del intercambio de pautas culturales apropiadas. Como lo señala la CONADI:

“...la relación con la familia y con los demás se forma antes de los seis años... la adquisición de la lengua materna, obviamente, sucede antes de los seis años... un niño que ha estado con una familia y una comunidad donde se ha favorecido la identidad cultural ya a los seis años tiene un cúmulo de aprendizajes muy importante” (CONADI, 2000: 113).

Por lo mismo, la Educación Parvularia Intercultural requiere que, cuando un niño o niña ingresa o participa en un Jardín Infantil o programa educativo intencionado, el vínculo se establezca con toda la familia/comunidad. Nos referimos a la obligatoriedad de una participación activa y protagónica en los procesos de aprendizaje y del desarrollo sano y contextualizado toda vez que la familia/comunidad nos trasmite, muestra y enseña desde su cosmovisión las costumbres y pautas culturales propias, aquellas que son deseables para los niños y niñas que soportan una especificidad identitaria. Este ejercicio pedagógico intercultural resulta relevante ya que nos ayuda a comprender las mejores formas de propiciar aprendizajes para estos niños y niñas que se sitúan en la otredad. Por lo tanto, la participación directa en la planificación e implementación de diferentes experiencias de aprendizaje es fundamental. La acción educativa debe ser comprendida y abordada en conjunto.

El contacto con diversos miembros de la familia/comunidad y con monitores interculturales favorece el vínculo con el medio y posibilita el conocimiento -desde fuentes directas- sobre los variados aspectos de la vida de éstos. Como lo señala María Victoria Peralta, en la creación de los jardines étnicos la:

“concepción de cultura que inspira nuestro trabajo se sustenta en el principio básico de que ésta es dinámica, por tanto, siempre cualquier cultura con la cual uno trabaja tiene el tremendo problema de cómo poder llegar a una aprehensión de sus elementos y

significados, es importante poder transmitir esto en hechos culturales significativos que se conviertan en definitiva en cultura y que esta aproximación nunca es fácil realmente.” (En: CONADI, 2000:114).

A partir de una aproximación a los elementos centrales de las pautas de crianza de las diversas culturas y retomando los fundamentos de las bases curriculares, nos planteamos algunos aspectos centrales a considerar por las educadoras y los educadores desde la perspectiva de un paradigma intercultural:

- Comprensión de la familia y/o la comunidad como primer espacio educativo: significa reconocerla como tal, sin prejuicios y con capacidad de comprensión de “lo diverso” frente a nuestras propias certezas, verdades y formas. De este modo valoraremos el rol educativo de la misma e iremos incorporando conocimientos para todos los actores del proceso educativo desde una perspectiva flexible, pertinente y respetuosa.
- Propiciar un vínculo de apego seguro: generar situaciones progresivas de adaptación y conocimiento de la realidad tanto para los niños y niñas y sus familias, como para todos aquellos que participan del proceso. Mantener los vínculos afectivos y contenedores como criterio permanente y en particular con los párvulos que se enfrentan a entornos menos conocidos. Considerar las formas en que cada cultura genera y mantiene dichos vínculos.
- Propiciar Interacciones comunicativas: significa desarrollar una capacidad de escucha atenta y activa como educadora y/o educador. Es decir, tener una capacidad receptiva y al mismo tiempo una actitud expresiva, capaz de transmitir mensajes con claridad, de preguntar y no dar por hecho. Nos referimos a usar la palabra, los gestos, el cuerpo y los silencios para comunicarse con otros. De este modo, seremos capaces generar

situaciones donde los otros, especialmente los niños y niñas, aprendan a comunicarse, hablando, escuchando, mirando, tocando, gesticulando, etc. Asumirse como educadoras y/o educadores que no sólo permiten sino también intencionan la comunicación. En este ámbito cobra particular relevancia la valoración de la lengua de origen (sea materna o no) y su uso en situaciones cotidianas, funcionales y comunicativas.

- Incorporación de saberes, costumbres, comprensiones de la comunidad/familias en las actividades pedagógicas: para ello es necesario que las educadoras y/o educadores se ocupen realmente en conocer a las familias y comunidades con quienes trabajamos. Este conocimiento permite comprender mejor la diversidad, como igualmente el conocer, aprender, valorar y por lo tanto poder transmitirle a otros dichos aprendizajes. También posibilita plantear diversas alternativas ante una situación, dialogar y encontrar acuerdos y/o, en última instancia, respetar las diferencias aunque no haya acuerdo. Por lo tanto no se trata solo de reproducir algunos contenidos o de aprender algunas palabras, nos referimos a transitar más allá, a valorar comprensivamente lo que vamos conociendo para ayudar a otros a construir sus propios conocimientos. El trabajo conjunto con la familia y la comunidad desde esta perspectiva resulta indispensable.
- Intencionar situaciones pedagógicas holísticas: la comprensión de la realidad no se produce en forma fragmentada. Los niños y niñas viven dentro de contextos con múltiples interacciones y componentes. El “recorte” de una parte de la realidad, con todas sus complejidades, permite trabajar de forma global e integrada en diferentes ámbitos y aprendizajes esperados a partir de una misma propuesta.

c) Orientaciones curriculares interculturales para el ámbito formación personal y social

Es importante recordar que se presentan sólo orientaciones y que nos estamos refiriendo a temas que han sido tratados en múltiples ocasiones por la Educación Parvularia. Por lo tanto la capacidad reflexiva, intencionalidad pedagógica y compromiso de los equipos de trabajo son decisivos para el desarrollo de una perspectiva intercultural.

Núcleo Autonomía

“ Adquirir en forma gradual una autonomía que le permita valerse adecuada e integralmente en su medio, a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia y creciente dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.” (BCEP, 2001: 39)

1° Ciclo

Las Bases Curriculares proponen aprendizajes esperados, para el 1° ciclo, relacionados entre otros aspectos con: adaptarse a ciertas rutinas básicas dentro de un contexto diferente a su hogar; reconocer paulatinamente a un mayor número de personas y situaciones; adquirir el desplazamiento en sus distintas formas; manifestar seguridad para separarse de los adultos; manifestar iniciativa para relacionarse con otros; descubrir nuevos medios para resolver problemas prácticos; incorporar gradualmente algunas prácticas que le permitan el cuidado de sí mismo y la satisfacción de algunas necesidades; reconocer progresivamente su auto-valía; iniciar progresivamente la comunicación de sus intenciones y opciones personales, etc.

Estos aprendizajes pueden abordarse desde las consideraciones planteadas, fundamentalmente desde los vínculos

generadores de un apego seguro. Lo que se pretende, en general, con los diversos niños y niñas requiere de las adecuaciones pertinentes en cada contexto. El uso pedagógico, es decir intencionado de objetos personales, músicas y palabras cotidianas, así como el conocimiento por parte de la educadora y/o educador de las pautas de crianza y costumbres de la familia/comunidad, permite crear un clima de respeto y “diálogo” entre culturas.

El contacto físico es relevante en esta etapa y es reconocido como tal en los diversos pueblos originarios, por lo que debiera ser una práctica también intencionada, incluso proponiendo experiencias de aprendizaje conjuntas con los familiares cercanos para trabajar a partir de las formas propias de comunicación corporal, gestual, oral.

2° Ciclo

El núcleo autonomía propone aprendizajes esperados para el 2° ciclo referidos a la Motricidad y vida saludable y con la Iniciativa y confianza. Estos aprendizajes esperados se relacionan, entre otros, con: desarrollo y dominio de habilidades psicomotoras; capacidades corporales; destrezas en el uso de instrumentos; reconocimiento progresivo de sus posibilidades; conocimiento de entornos saludables; el vínculo y contacto con la naturaleza; adquisición progresiva de seguridad, responsabilidad, iniciativa, etc.

Desde una perspectiva intercultural es importante considerar que el vínculo con la naturaleza en nuestros pueblos originarios es sustancial, por lo que la relación entre el propio cuerpo y el entorno y las formas de conocer y comprender el ambiente como parte de uno mismo y asumidos como tal, son aspectos muy pertinentes de trabajar.

Del mismo modo un conjunto de tareas y responsabilidades que en los pueblos originarios se destinan a los niños pequeños permitirían al tiempo de conocer características,

costumbres y formas culturales, abordar diversos aprendizajes esperados de este núcleo desde una perspectiva significativa, ya sea por lo familiar que pueda resultar, como por lo desafiante que resulte aprenderlo.

Núcleo Identidad

“Desarrollar progresivamente una valoración positiva de sí mismo y de los demás, basada en el fortalecimiento de vínculos afectivos con personas significativas que lo aceptan como es, y que lo apoyan y potencian en la conciencia de ser una persona con capacidades, características e intereses singulares, a partir de los cuales puede contribuir con los demás.” (BCEP, 2001: 45)

1° Ciclo

En las bases curriculares se presentan aprendizajes para el 1° ciclo relacionados con: descubrirse a sí mismo; manifestar sus gustos y preferencias; identificarse progresivamente como persona singular; comunicar a los demás algunos rasgos de su identidad; iniciarse en la aceptación de sus características; identificar a otras niñas y niños como personas, etc.

Estos aprendizajes referidos a identidad se relacionan directamente con el reconocimiento de la diversidad, ya que el reconocimiento de uno mismo y el desarrollo de la identidad se logra desde la relación “yo-otros”. Es decir, es posible trabajar los aspectos que nos resultan comunes, simultáneamente a las diferencias. El uso del lenguaje de referencia, particularmente por parte de los adultos, para nombrar personas, objetos familiares, características, gustos, etc., es fundamental para la construcción de la identidad. El reconocimiento del propio medio, lugares, gustos, olores, etc., van conformando el marco para dicha construcción.

2° Ciclo

Para el 2° ciclo los aprendizajes esperados formulados en las Bases Curriculares se relacionan con:

- Reconocerse y apreciarse: reconocer progresivamente sus principales fortalezas; distinguir las emociones y sentimientos; organizarse para llevar a cabo aquellos proyectos que le producen especial agrado e interés; apreciar positivamente su género y respetar el otro en situaciones de la vida cotidiana, etc.
- Manifestar su singularidad: exteriorizar sus preferencias, diferenciando aquellas situaciones, temáticas, actividades, juegos y proyectos; expresar su mundo interno, etc.

Para este ciclo, los aspectos ya mencionados cobran relevancia. La vivencia de experiencias directas referidas a temáticas de interés y la vida cotidiana permiten trabajar los aprendizajes esperados, que debieran ser intencionados mediante el uso de diversas manifestaciones del lenguaje, así como la posibilidad de establecer relaciones entre sus características personales y/o preferencias y las de su grupo de pertenencia.

Núcleo Convivencia

“ Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece” (BCEP, 2001: 51)

1° Ciclo

En las Bases Curriculares se presentan aprendizajes para el 1° ciclo relacionados con: ampliar su campo de interacciones

sociales; mantener interacciones sociales de mayor duración; incorporar a su campo de percepciones y vivencias diversas expresiones culturales; integrarse a juegos grupales y colectivos; relacionarse con otros niños, niñas y adultos no habituales en nuevos ambientes; expresar afecto y preocupación por otros; compartir juguetes, materiales, grupos de juego; participar en diferentes manifestaciones culturales, etc.

El abordaje de estos aprendizajes se condice con una mirada intercultural. Sería necesario intencionar la incorporación de las diversas formas de expresar afecto, de interactuar, de jugar, que realizan las comunidades de pertenencia de los niños y niñas con los cuales estamos trabajando; otorgando los espacios y tiempos necesarios con tal efecto.

2° Ciclo

En las bases curriculares se presentan aprendizajes para 2° ciclo relacionados con:

- Participación y colaboración: compartir con otros niños, jugando, investigando, imaginando; organizarse grupalmente; inventar juegos con reglas y procedimientos; ampliar sus prácticas de convivencia; descubrir y apreciar su capacidad; contribuir con los demás; relacionarse con niños y adultos de otros lugares, etc.
- Pertenencia y diversidad: identificar los gustos, intereses, prácticas, creencias e ideas; contribuir en ciertas prácticas culturales de su familia y comunidad; apreciar e incorporar elementos significativos de la cultura chilena; apreciar la diversidad en las personas, en un marco de respeto por sus singularidades étnicas; apreciar la diversidad de las formas de vida de familias y niños de otras culturas, conociendo sus relatos y costumbres.

- Valores y normas: considerar las necesidades de los demás; solicitar y aceptar ayuda de los demás; aplicar normas, derechos, responsabilidades y comportamientos sociales; aplicar algunas estrategias pacíficas en la resolución de conflictos cotidianos; iniciarse en prácticas democráticas; apreciar la importancia de valores como la solidaridad, la verdad, la paz y la justicia; determinar y aceptar ciertas normas de convivencia.

Para el 2° ciclo los aprendizajes esperados se enmarcan dentro de una perspectiva intercultural dependiendo del tipo de propuesta pedagógica que presenta la educadora y/o educador. Para reafirmar lo intercultural es necesario que se enfatice en la posibilidad de conocimiento de la diversidad, permitiendo el desacuerdo, la discusión, dando la posibilidad de sentir, argumentar y reflexionar en relación a estos temas, y de este modo potenciar y favorecer el desarrollo de la comprensión, el respeto y la empatía. El conocimiento, la vivencia, y los afectos permiten otorgar sentido y apropiarse de valores, pautas y normas.

Abordar los aprendizajes esperados referidos al ámbito Formación Personal y Social desde una perspectiva intercultural, significa trabajarlos de manera transversal y permanente en la vida cotidiana y en todas las situaciones pedagógicas intencionadas. Es fundamental que la educadora y/ educador genere situaciones de aprendizaje, vínculos afectivos sólidos e interacciones varias que permitan a los niños y niñas tener experiencias y vivencias personales y grupales que se constituyan progresivamente en “conocimientos y experiencias previas” sobre los que se irán anclando también los nuevos aprendizajes interculturales.

d) Orientaciones curriculares interculturales para el ámbito comunicación y expresividad

El lenguaje está presente en toda comunidad, es parte de nuestra condición humana y se construye a partir de las interacciones producidas con otros, aún desde el útero materno. Desde los gestos, el lenguaje corporal, los primeros balbuceos hasta la palabra hablada y/o escrita, el lenguaje es expresión, comunicación, interacción, socialización y construcción de significados. Los lenguajes artísticos sintetizan un nivel de representación de la realidad, posibilitando una compleja gama de interpretaciones de la misma.

Lenguaje verbal

“Comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido.” (BCEP, 2001: 59)

Mediante el intercambio los niños y niñas aprenden el uso del lenguaje, sus funciones, construyen significados y se apropian de las convenciones del mismo. Es importante que la educadora o educador sea consciente que la adquisición de una lengua se logra, desde una perspectiva comunicativa, gracias a la creación de ambientes que favorezcan su uso en contextos reales y cotidianos; por lo tanto la lengua materna es un proceso natural que se aprende espontáneamente en el ámbito social cotidiano. La pérdida de una lengua o el no uso de la misma, deja fuera un tipo de representación, reduce las posibilidades de significar el mundo, las limita a unas formas (las vigentes) por sobre otras (en extinción).

Según Vigotsky (1992), lenguaje y pensamiento son dos caras de una misma moneda, el lenguaje estructura el desarrollo

del pensamiento, a la vez que el pensamiento permite construir y apropiarse de niveles cada vez más complejos de lenguaje.

El lenguaje ya sea gestual, corporal, oral y/o escrito está presente en cuanta actividad realizamos, por lo tanto debiera intencionarse cotidianamente en todo momento y de modo transversal. Las valoraciones que la educadora y/o educador hagan de las formas comunicativas de los niños y niñas y sus contextos son relevantes para el desarrollo del lenguaje, del mismo modo que el conocimiento que tenga del vocabulario y las expresiones cotidianas en la lengua materna o de origen de las comunidades con las que trabaja.

1° Ciclo

En el 1° ciclo el uso que los adultos de referencia, y por lo tanto la educadora y/o educador, hacen de la palabra hablada es fundamental para establecer interacciones comunicativas: hablar, mirar, preguntar, esperar respuestas de gestos, miradas, sonidos y/o balbuceos; conversar, sonreír, nombrar, matizar la voz, alternar ritmos, intensidades, usos de silencio, etc. Ponerle nombre al mundo que los rodea permite el uso de las lenguas de origen, nombrar objetos, personas, sensaciones, acontecimientos, etc.

El círculo de conocimientos adquiridos, generaciones tras generaciones, que conforman el entorno de niños y niñas valorizan en sus distintos ámbitos la palabra y su resonancia, canciones de cuna, rimas, juegos de palabras, las cuentas, y posteriormente historias, leyendas, mitos, etc.

2° Ciclo

Desde una perspectiva comunicativa del lenguaje, nos centramos en las competencias comunicativas que se refieren a lo que niños y niñas, como hablantes, debiesen saber para lograr comunicarse de manera eficaz, ya sea como productores

y/o interpretadores de mensajes significativos en contextos culturales significantes, es decir, al bagaje de conocimientos que se asumen compartidos entre los participantes de un encuentro comunicativo. De ahí la relevancia del trabajo con la lengua materna y/o de origen de los niños y niñas de modo cotidiano. Desde los registros personales se adquieren nuevas y diferentes formas lingüísticas, proceso en el cual la educadora y/o educador debieran intencionar un conjunto de valoraciones respecto al lenguaje:

- Valoración de la propia variedad lingüística y respeto por las otras
- Valoración del lenguaje como herramienta para la comunicación, reflexión y la adquisición de conocimientos
- Valoración del lenguaje como herramienta para dirimir diferencias de opinión y para señalar puntos irreductibles de dichas diferencias
- Valoración de la posibilidad de tomar la palabra para expresar y defender la propia posición

En este ciclo es importante reconocer el proceso que realiza el ser humano (en interacción con otros) del lenguaje oral al escrito, considerando que no todas las culturas han desarrollado lengua/ lenguaje escrito. Establecer relaciones entre lo que se habla y lo que se escribe, darse cuenta que lo hablado se puede plasmar en signos escritos, es todo un descubrimiento para los niños y niñas que sólo puede realizarse en interacción con el medio.

De ahí el énfasis en la producción e interpretación de mensajes significativos orales y/o escritos de las diversas lenguas que conviven en un contexto determinado. El lenguaje se adquiere, construye y se apropia mediante el uso cotidiano y funcional. Las entrevistas, registros de costumbres, tradiciones, recetas, leyendas, juegos, etc., de la propia comunidad, constituyen un sustento para

experiencias pedagógicas que abordan aprendizajes esperados del núcleo lenguaje verbal, simultáneamente con aprendizajes esperados de otros núcleos.

Lenguajes artísticos

“Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias.” (BCEP, 2001: 65)

Los lenguajes artísticos posibilitan la inmersión natural en las diferentes culturas facilitando el descubrimiento y el conocimiento de diversos aspectos de la misma ya sea por la creación personal que realizan los niños y niñas como por el contacto con producciones y expresiones de diversos miembros de la comunidad. El arte facilita los vínculos de un conjunto de disciplinas (literatura, plástica, música, danza, escultura, orfebrería, tejidos, arte culinario, etc.) que pasan a ser puentes abiertos de la comunidad al utilizarse lenguajes más “universales” y comprensibles desde las percepciones, emociones, sentido de estética y afectividad respetando y apreciando las expresiones artísticas y sus significados, de modo de no quedar en un plano superficial de vínculo con una determinada cultura, sino que en una valoración sensible de lo que estas manifestaciones expresan.

El desarrollo de los lenguajes artísticos posibilita, además, el contacto con una amplia gama de elementos, materiales, objetos naturales y/o manufacturados propios de cada comunidad que podrían ser considerados para distintas experiencias de aprendizajes.

Estas consideraciones pueden adecuarse, para 1° y/o 2° ciclo de acuerdo a las características y necesidades particulares de los niños y niñas en las distintas etapas del desarrollo bio-psicosocial.

e) Orientaciones curriculares interculturales para el ámbito relación con el medio natural y cultural diverso

Este ámbito está referido a la apropiación que todos los niños y niñas deben hacer del medio natural, social y cultural en el que se encuentran inmersos y de las múltiples interacciones, relaciones e interdependencias que aquí se establezcan. Sólo conociendo, explorando de forma activa, dinámica y vivencial lograrán conocer reconocer e interpretar la realidad que los circunda.

Retomando el esquema de las interacciones, la que se refiere a los niños y niñas como personas que se van formando en comunicación con el medio, este ámbito permite gran variedad y riqueza de experiencias de aprendizajes.

Las comunidades de pertenencia constituyen el primer espacio generador de interacciones para el conocimiento del mundo. Las cosmovisiones de los distintos pueblos originarios, expresan una íntima relación entre el medio natural y el medio cultural.

Desde el punto de vista pedagógico es posible entender al “ambiente” justamente como un todo que involucra estos elementos. Por lo tanto se sugiere aproximarse a la indagación de este ambiente desde una mirada global que, considerando todos y cada uno de los elementos que lo componen y sus interacciones, centre su atención en aquellos aspectos que por características o intereses de un grupo, proyecto educativo, etc., debieran intencionarse.

Desde la estructura de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia se organizan en los siguientes núcleos de aprendizaje:

Seres vivos y su entorno

“Descubrir y conocer activamente el medio natural, desarrollando actitudes de curiosidad, respeto y de permanente interés por aprender, adquiriendo habilidades que permitan ampliar su conocimiento y comprensión acerca de los seres vivos y las relaciones

dinámicas con el entorno a través de distintas técnicas e instrumentos.” (BCEP, 2001: 73)

Para todos los pueblos originarios el vínculo con la naturaleza es inseparable del sentido humano; el sol, la tierra y el hombre forman un todo. Esta cosmovisión posibilita desarrollar los principios de relación y unidad expresados en las bases curriculares con toda naturalidad.

1° Ciclo

Lo relevante en este ciclo está referido a intencionar esta “inmersión”, contacto directo, o exploración del ambiente. Las situaciones pedagógicas debieran ser vivenciales, intencionando aquellos aspectos que se relacionan con el conocimiento del mundo a través de los sentidos. Por lo tanto es necesario:

- Propiciar actividades que les permitan el contacto directo con el mundo natural, animal, vegetal y mineral propio del hábitat en donde se han desarrollado.
- Intencionar y orientar situaciones pedagógicas al aire libre que les permitan la utilización de los sentidos con diferentes partes del cuerpo (el tacto no sólo está en las manos).
- Desplazarse por las distintas superficies que brinda la naturaleza
- Contactarse con distintos elementos de los diferentes reinos naturales, manipulando diferentes texturas, consistencias, pesos, tamaños, etc.
- Observar de manera “estacionada” a objeto de percibir la variedad de sensaciones y fenómenos naturales que el ambiente ofrece, alternado horario, postura y posición de modo de permitirles el captar las relaciones existentes entre los diferentes seres vivos y elementos de un mismo entorno.

- Acompañar y orientar pedagógicamente, con un lenguaje claro, a los niños y niñas en el descubrimiento, conocimiento y reconocimiento de los elementos y seres vivos que forman su entorno; y potenciar actitudes de curiosidad, respeto, cuidado y, por sobre todo, valoración de la naturaleza.

2° Ciclo

Destacamos la importancia de acercar a los niños y niñas al ambiente natural que los rodea, ofreciéndoles la posibilidad de interactuar y aplicar sus conocimientos sobre los diferentes elementos que conforman este ambiente, tanto los elementos vivos como aquellos del medio físico.

Para ello, debemos transformar la experiencia cotidiana en situaciones de aprendizaje y de nuevos desafíos, ampliando la mirada de los niños y niñas para comenzar a comprender la complejidad y diversidad de los fenómenos naturales dentro de un contexto específico.

Del mismo modo se requiere del abordaje de algunos procedimientos, uso de instrumentos y/o herramientas. Es en este sentido que el apoyo de la comunidad y de monitores interculturales cobra relevancia, ofreciéndonos como objeto de estudio todo el bagaje cultural relacionado con: entornos naturales, clima, características geográficas, fauna y flora, formas de cuidado de la salud, etc.

Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes

“Comprender y apreciar progresivamente las distintas formas de vida, instituciones, creaciones y acontecimientos que constituyen y dan sentido a la vida de las personas.” (BCEP, 2001: 79)

Este núcleo considera aprendizajes que se relacionan con la forma en la que las distintas organizaciones comunitarias se estructuran, es decir, acontecimientos relevantes de cada familia,

entorno y cultura, expresiones artísticas particulares, utensilios creados por los hombres para satisfacer las necesidades específicas y que forman parte de la vida actual o histórica.

El conocer y enfrentarse de manera cotidiana, en un contexto pertinente y relevante, permitirá que los párvulos aprecien distintas formas de vida e instituciones, acontecimientos que dan unidad a un grupo y que dan sentido a la vida de las personas de las distintas comunidades.

La realidad de los pueblos originarios -en el pasado y en la actualidad- conlleva múltiples representaciones y tensiones. Entre ellas, el reconocimiento de sus derechos, tradiciones y prácticas culturales se relaciona íntimamente con el conocimiento de su historia y comprensiones del mundo. Resulta necesario que la educadora y/o el educador se preocupe de profundizar sus conocimientos al respecto, del mismo modo que reflexionar sobre sus propios valores y analizar sus propias ideas y creencias para explicitarlos y a partir de allí proponer a los niños y niñas la vinculación con los temas. La transmisión de valores se produce aún cuando no sea intencionada, o cuando los niños y niñas sean muy pequeños, por ello adquiere relevancia la necesidad de reconocer los propios valores y creencias para poder abordar y comprender las de los otros.

El conocimiento de componentes del entorno cultural también se produce mediante las interacciones con éste, de ahí que se intencionen las experiencias directas, las vivencias de situaciones en contexto. Desde este núcleo la presencia de la familia y la comunidad juega un rol preponderante en la transmisión y enseñanzas respecto a sus formas de vida.

1º Ciclo

Para este ciclo los saberes propios de la crianza constituyen aspectos a trabajar. Es necesario que la familia “ingrese” a la institución educativa, y/o sea parte del programa de Educación Parvularia en esta etapa. Las madres, abuelas y familiares

directos pueden mostrarnos sus formas de relacionarse con los niños y niñas: ¿cómo lo toman?, ¿cómo lo mudan?, ¿cómo lo alimentan?, ¿cómo le hablan?, etc. Estas prácticas de inclusión directa favorecen la adaptación, al mismo tiempo que permiten el conocimiento de pautas de crianza por parte de la educadora, facilitando la incorporación y permanencia de las mismas en este nuevo entorno educativo.

- Del mismo modo se sugiere intencionar situaciones que permitan el contacto permanente con su cultura, entre ellas:
- Propiciar visitas de y a integrantes de las familias y de la comunidad.
- Compartir elementos tradicionales de la misma (canciones de cuna, rimas, cuentos, etc.).
- Mostrar y utilizar algunos (objetos) signos que transmitan expresiones culturales relacionadas con mensajes y representaciones.
- Escuchar grabaciones con sonidos particulares al entorno en donde se desenvuelve
- Presentar mediante relatos, imágenes, objetos y visitas, algunas de las principales características de las personas, elementos y grupos que conforman su comunidad.
- Conversar sobre rutinas familiares y adoptar algunas.

2º Ciclo

Los niños y niñas forman parte del ambiente social, de su familia, de su comunidad, de lo que ocurre en su entorno, de las noticias que ven todos los días, de hechos en lugares desconocidos, etc., por lo tanto son sujetos sociales que van adquiriendo un conjunto de saberes convencionales que les permiten desenvolverse de manera autónoma en la sociedad en que viven. La aproximación a este núcleo

de aprendizaje debiera intencionarse, entonces, desde la indagación y la pregunta que permitan avanzar en la comprensión del conjunto de relaciones que explican el mundo social. Cuando nos vinculamos con nuestra comunidad para aprender de ella, como el hecho de pertenecer a la misma, puede generar movilizaciones afectivas que nos faciliten aproximarnos a temas que obstaculizan la interacción cultural. El reconocimiento de esta situación es parte del proceso de aprendizaje.

En este período es posible profundizar en temáticas de interés de los niños y niñas sobre formas de vida, personajes relevantes, historias, cosmovisiones, apreciaciones del mundo, formas de organización, costumbres, ritos, etc., propias de su comunidad y de otras. En otras palabras, posibilitar las preguntas y las comparaciones para facilitar el conocimiento.

Relaciones lógico matemáticas y cuantificación

“ Interpretar y explicarse la realidad estableciendo relaciones lógico-matemáticas y de causalidad; cuantificando y resolviendo diferentes problemas en que éstas se aplican.” (BCEP, 2001: 83)

Es fundamental generar situaciones que posibiliten el desarrollo de una estructura lógica elemental a partir de las relaciones entre el conocimiento físico y el conocimiento social. El contacto directo, la exploración y manipulación del ambiente permiten establecer relaciones entre las características físicas de los objetos, personas, situaciones y el conocimiento social que le pone nombre y formas de uso de acuerdo a cada cultura.

Estas relaciones, de equivalencia, orden y correspondencia, constituyen, junto a las nociones con que se establecen, la base del pensamiento lógico matemático. Las nociones de objeto, espacio, tiempo y causalidad, se van estructurando también dentro de un propio contexto y en ese sentido es importante ser cuidadosos y respetuosos de las perspectivas diversas. La comprensión del tiempo,

por ejemplo, la relación entre pasado, presente y futuro puede diferir desde una perspectiva mapuche a una “ europea-occidental” .

Del mismo modo ocurre con el uso funcional de cantidades. En la vida cotidiana recurrimos a números y cuantificadores; la explicación de estos en situación de uso va permitiendo su identificación, reconocimiento y apropiación. También aquí es necesario constatar las perspectivas ya que, por ejemplo, la percepción de cantidades continuas (aquellas que se miden y fraccionan) y discontinuas y/o discretas (aquellas que se cuentan) varía en función de la comprensión que se tenga al respecto.

1º Ciclo

Permitir la exploración de objetos por parte de los niños y niñas al mismo tiempo que los adultos los “ nombramos” , tocar diferentes partes del cuerpo de las wawas mientras las mudamos y nombramos en su lengua de origen, favorecer la resolución de problemas prácticos (tomar objetos, trasladarlos, transvasar líquidos, introducirlos en recipientes, etc.), son ejemplos de situaciones que favorecen estas relaciones.

La estructuración del pensamiento, del mismo modo que la apropiación y el desarrollo del lenguaje, se produce en contacto con los otros. En este ciclo no se trata de planificar una actividad en especial para trabajar estas relaciones, sino de incorporarlas mientras nos vinculamos con los seres vivos y su entorno y/o los grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.

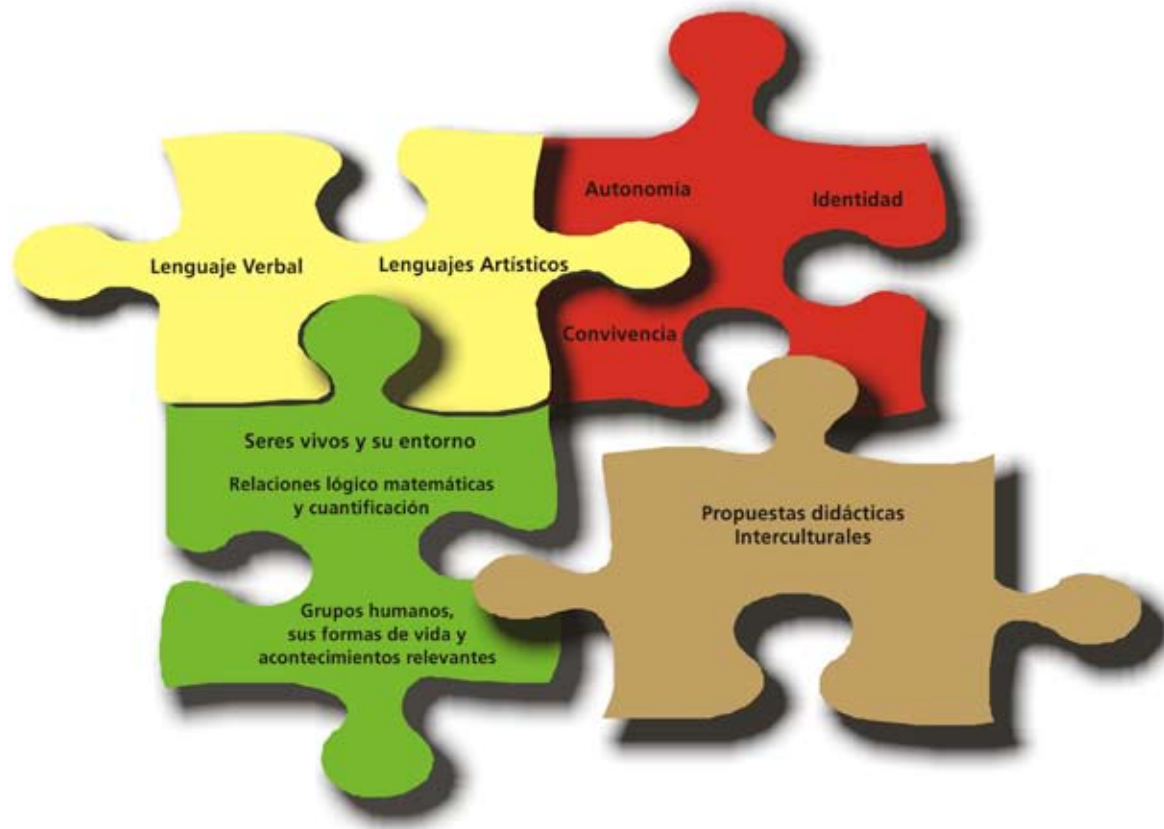
2º Ciclo

Los contenidos de este núcleo, que se expresan en aprendizajes esperados específicos, pueden abordarse también aplicados a experiencias de aprendizajes integradas.

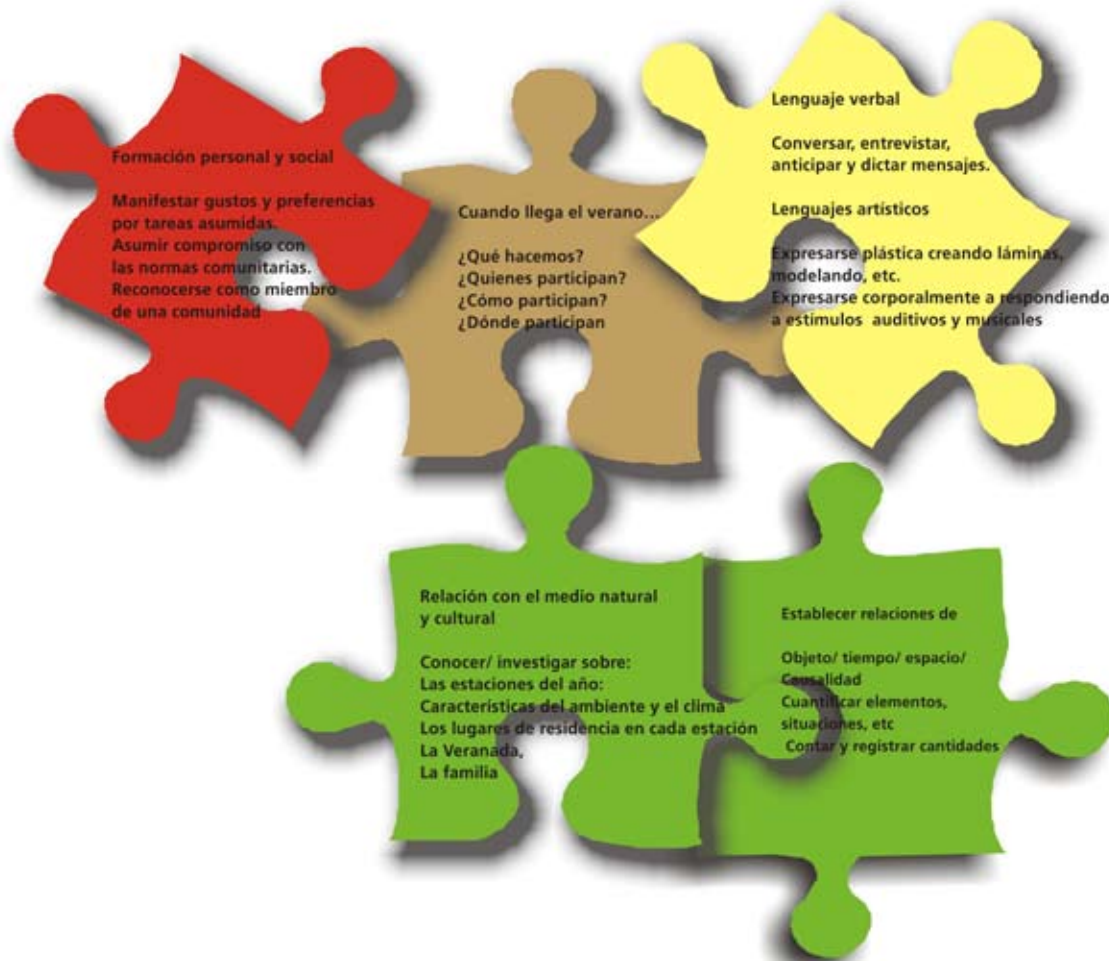
Realizar juegos tradicionales de diferentes culturas, por ejemplo "el palin", permite trabajar relaciones espaciales en el objeto, entre los objetos, en desplazamientos, usar el número en situaciones de conteo, registrar cantidades al sumar puntos, contar participantes, etc.

Del mismo modo, las actividades al aire libre permiten trabajar aspectos de espacio y práctica social de la medida, así como anticipar resultados en la recolección de elementos de la naturaleza. Recordar que la resolución de problemas de la vida cotidiana y el juego son las estrategias que más favorecen los aprendizajes en Educación Parvularia.

Proyección de integración curricular para propuestas didácticas interculturales



A modo de ejemplo:



4.1.2.2. Actividades: sugerencias para la incorporación de orientaciones curriculares interculturales en programas formales y no formales de JUNJI e INTEGRA

A continuación presentamos propuestas que consideramos realizables tanto para grupos de niños y niñas con integrantes pertenecientes a pueblos originarios, donde ellos mismos pueden aportar sus experiencias y conocimientos al respecto, como en aquellos

grupos donde no asistan niños y niñas de los diferentes pueblos indígenas pero que sostienen una identidad cultural diferente (por ejemplo niños migrantes). En ambos casos puede haber experiencias y conocimientos de los niños y niñas para socializar y de las cuales aprender, en donde la educadora y/o educador debe ser responsable de informarse respecto a los aspectos de cada cultura, que subyacen en las actividades, para favorecer la construcción de saberes en ese sentido.

Cocinando ensalada de dihueñes y piñones

Pueblo Originario: Mapuche			Niveles Transición mayor y menor
Ámbito	Núcleo	Aprendizaje esperado	Experiencia de Aprendizaje
Relación con el medio natural y cultural	Seres vivos y su entorno Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	Descubrir a través de sus capacidades sensorio motrices características de forma, tamaño, olor, color, etc., de personas, animales y vegetales presentes en su vida. Apreciar su vida personal y familiar y las formas de vida de otros, identificando costumbres y tradiciones.	Explorar los elementos dihueñes y piñones mientras se manipulan para la elaboración de la ensalada: ¿cómo son?, ¿qué son?, ¿cómo se sienten?, ¿de dónde vienen?, etc. Conversaciones e intercambios de experiencias sobre las costumbres de alimentación de “nosotros” y de “otros”.
Formación personal y social.	Convivencia	Integrarse a juegos grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con otros niños.	Dramatización: invitamos a comer a nuestros vecinos, asumimos roles, nos caracterizamos, preparamos la mesa y compartimos la ensalada, etc.
Comunicación	Lenguaje verbal (escrito)	Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como informar, reconocer, etc.	Elaborar con apoyo de la educadora o educador la receta de la ensalada para incorporar a nuestro libro “Comidas que nos gustan”, etc.

El aguayo gigante (manta - isallu)

Pueblo Originario: Aymara			Niveles Medio Menor y Mayor
Ámbito	Núcleo	Aprendizaje esperado	Experiencia de Aprendizaje
Formación Personal y Social	Convivencia	Integrarse a juegos grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con otros niños.	<p>Se presenta al grupo un aguayo gigante, confeccionado anexando dos o tres mantas originales. La educadora, mientras muestra el aguayo va jugando a cubrirse, moverlo, cubre a los niños... y los invita a jugar.</p> <p>El juego se desarrolla en la sala despejada de muebles o el patio, con consignas como "lo tomamos entre todos", "lo llevamos bien alto", "lo sacudimos", "nos trasladamos", "giramos rápido..., lento", "nos envolvemos", "trasladamos a un amigo", "lo soltamos y dejamos caer", "nos cubre", "nos acostamos sobre".</p> <p>Pregunta al grupo sobre otras alternativas de uso, etc. Juegan todos tomados de la tela, brindando oportunidades de movimientos, desplazamientos y contacto corporal.</p> <p>Finaliza el juego cuando la educadora o educador los cubre a todos con la tela, "los arropa" y les canta suavemente. Luego invita a los niños y niñas a sentarse sobre el aguayo gigante y conversan sobre lo realizado.</p>
Comunicación	Lenguaje verbal	Reconocer y nombrar objetos, personas, otros seres vivos y situaciones, en representaciones como: fotos e imágenes.	<p>Se muestra al grupo el aguayo y se consulta sobre sus experiencias previas con este implemento, costumbres familiares, si los conocen para qué lo utilizan. Luego se les muestran fotos e imágenes, en donde aparecen situaciones en las que está involucrada esta manta, para que ellos describan lo que observan, se va orientando el diálogo hacia la utilidad que presta: ¿qué ven aquí?, ¿para qué está utilizando la manta la mamá?, ¿cómo se sentirá la guagua?, ¿está lejos o cerca de la mamá?, ¿por qué la mamá lo pone allí?, ¿te gustaría estar allí?, ¿por qué?, ¿cómo se sentirá la mamá llevando a su hijo allí?, ¿le será fácil o difícil?</p>
Formación personal y social	Autonomía	Adquirir el control y equilibrio postural en diferentes situaciones, en la realización de su juego.	<p>La educadora se pone el aguayo y explica a los niños que quiere probar cómo es el llevar una guagua allí.</p> <p>Les pregunta a los niños si ellos quieren probarlo, se les invita a explorar para buscar en la sala o en el patio elementos que pueden servir de mantas y cuales podrían representar a los hijos. Se dejan algunas alternativas de posible solución (pañoletas, juguetes, muñecas, entre otros).</p> <p>Se acomoda la "manta y la guagua" y se ofrece un recorrido que deben seguir, zigzagueando, saltando, agachándose, transportando su "preciosa carga", recordando lo cuidadosos que deben ser en los desplazamientos que realicen.</p> <p>Una vez terminado el recorrido se invita a sacarse los implementos y a conversar sobre la experiencia realizada.</p>

El tesoro

Pueblo Originario: Rapanui			Nivel Medio Menor
Ámbito	Núcleo	Aprendizaje esperado	Experiencia de Aprendizaje
Comunicación	Lenguaje verbal	Comunicarse con otros a través de las distintas formas de lenguaje, interpretando comprensivamente diversos mensajes.	La educadora o educador llega con un una carta y la va leyendo mostrando a los niños (mientras lee) las letras y dibujos que aparecen. A medida que lleva a cabo este ejercicio, va haciendo preguntas para que los niños expresen lo que van comprendiendo, infiriendo y anticipando hasta saber en qué lugar se encuentra este tesoro. Para finalizar se invita a los niños a dirigirse al lugar en donde se encuentra el tesoro, consensuando las reglas para poder hacerlo.
Relación con el medio natural y cultural.	Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	Resolver situaciones problemáticas simples con objetos, ensayando diferentes estrategias de resolución que consideren distintos medios.	Se dirige al sitio en donde se encuentra el tesoro (una caja). Se invita a explorar, pero la caja se encuentra en un lugar de difícil acceso o en altura. Se les consulta a los niños qué se puede hacer para conseguirlo; se ensayan las distintas propuestas. Una vez solucionado el problema se felicita a todo el grupo y se celebra en conjunto por el trabajo en equipo realizado.
Formación personal y social	Convivencia	Integrarse a juegos grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con otros niños.	La educadora o educador presentará la caja grande (el tesoro) al grupo; ¿qué creen que tiene adentro?, escuchen como suena, ¿cuánto pesa?, ¿me ayudan a abrirla? La caja tendrá collares de conchitas de moluscos (uno para cada integrante del grupo) y un cd de música pascuense. La educadora o educador preguntará sobre el origen de la caja y contará sobre la misma. Cada niño o niña se pondrá un collar y se comenzará a bailar al ritmo de la música, luego la educadora o educador propondrá que cuando pare la música cada niño o niña deberá cambiar su collar con un amigo/a: yo te presto el mío y tú me prestas el tuyo. Se reitera varias veces, cautelando que puedan intercambiarse los collares. Al concluir la música, la educadora pregunta si cada uno tiene un collar y decidimos si los guardamos para jugar otro día o los llevamos a casa.

Mau ka millan (juego mapuche similar a la gallina ciega)

Pueblo Originario: Mapuche			Niveles: Transición Menor y Mayor
Ámbito	Núcleo	Aprendizaje esperado	Experiencia de Aprendizaje
Formación personal y social	Convivencia	Integrarse a juegos grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con otros niños.	La educadora, o el educador, muestra al grupo dos pañuelos y les comenta de un juego que jugaba cuando era pequeña, que descubrió que se jugaba en muchas partes. Menciona que los mapuches antes también lo jugaban y que ahora parece que no tanto. Los invita a jugar. Se organiza una ronda de niños y en el centro se colocan dos con la vista vendada; uno es mau y el otro millan. Millan persigue a mau que lo llama con su grito. Los otros niños avivan al mau. Forman un círculo entrelazándose uno al otro por los antebrazos para formar una cadena resistente, en su interior se ubican el mau y el millan. El juego finaliza cuando la mayoría han participado como mau y millan. La educadora o educador puede promover opiniones sobre el juego y consultar si consideran que podría volver a jugarse, enseñarlo a otros grupos, a las familias, etc.
Relación con el medio natural y cultural	Seres vivos y su entorno	Identificar diversas formas de preservar el medio natural, para contribuir al desarrollo de ambientes saludables y descontaminados y de los seres que habitan en ellos.	Recordando el juego realizado, se pregunta si ellos saben para qué sirven los ojos y el sentido de la vista. Luego se pregunta: ¿cómo será para la gallina no poder ver?, ¿qué hará para no tener un accidente?, ¿cuál será su mayor riesgo?, ¿qué habrá provocado que las gallinas hayan quedado ciega?, ¿saben donde habitan?, ¿cómo debe estar este lugar?, ¿estará descontaminado?, ¿qué cuidados deben tener con estos espacios?, ¿ustedes cuidan el medio ambiente?, ¿cómo?, ¿quiénes en sus familias se preocupan de regar las plantas, alimentar animales si es que tienen?, ¿dónde depositan la basura?, ¿cómo debiésemos tener nuestro entorno para cuidarnos a nosotros mismos y a los seres que habitan allí?, ¿podríamos comprometernos a cuidar el medio ambiente e invitar a otros a hacerlo?, ¿cómo conseguiríamos comunicarlo?, ¿les gustaría elaborar un mensaje?, ¿con qué lo harán?
Comunicación	Lenguajes artísticos	Expresarse creativamente a través de diferentes manifestaciones artísticas: pintura, gráfica, etc.	Se presentan en la sala diversos materiales para la confección de los mensajes, carteles, tarjetas, según las elecciones manifestadas con anterioridad. Se invita a los niños y niñas a crear como ellos quieran el cuidado y respeto a la naturaleza. Se deja el tiempo necesario para que ellos se expresen libremente. Una vez finalizada la actividad se les pregunta a los niños y niñas si quieren mostrar sus trabajos, se exponen al grupo pidiendo al niño o niña que relate lo que quiso interpretar en su obra. Una vez socializados los trabajos de los niños y niñas que decidieron compartirlos, se pregunta que se harán con ellos: si se monta una exposición, se llevan a casa, o se entregan en la comunidad.

Ejemplos desde la perspectiva de un núcleo específico: Convivencia

La educadora y/o educador intencionará expresando en los distintos momentos de manera explícita la importancia de participar, compartir, respetar turnos, ayudarse, etc. En ese sentido,

se incorporan sugerencias de preguntas e indicadores de evaluación para ese aprendizaje esperado, solamente como orientación, ya que las actividades presentadas deben ser consideradas como una guía que permite múltiples alternativas. Del mismo modo, reiteramos, es posible trabajar intencionadamente otros ámbitos de aprendizaje, especificado para ello los aprendizajes esperados correspondientes.

Ámbito: Formación Personal y Social	Núcleo de Aprendizaje: Convivencia
Aprendizaje esperado: Integrarse a juegos grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con otros niños	Nivel: Transición Mayor y Menor
Actividad: "Ayudando a Góos a trasladarse por la tierra". Goos, la ballena azul es el personaje de una leyenda Tehuelche (Aonikenk)	Duración aproximada: 50 minutos
Inicio: Luego de la lectura narrada de la leyenda "Cuando Góos la ballena caminaba por la tierra", se invita a niños y niñas a jugar. El juego se desarrolla en el patio, un pequeño grupo (cuatro integrantes aproximadamente) se organiza armando la ballena sobre una colchoneta, pudiendo utilizar elementos para caracterizarse. El resto del grupo organiza el espacio dibujando con tizas de colores diferentes "obstáculos" terrestres y en un extremo del patio "el mar", la que será la línea de llegada	
Desarrollo: Los niños y niñas deberán buscar la forma de trasladar en conjunto la ballena hasta el mar, sorteando los obstáculos del camino. Se reitera el juego hasta que todos puedan ser la "ballena"	
Finalización: Concluye el juego conversando en un círculo respecto a la experiencia vivida y luego se ordena y limpia el lugar	
Evaluación: ¿Todos jugamos? ¿Cómo jugamos? ¿Tuvimos algún problema? ¿Los obstáculos que diseñamos se relacionan con la leyenda? ¿Pudo llegar cada "ballena" al mar? ¿Cómo fue posible?	
Posibles indicadores: a) Propone ideas para el juego, b) Respeta su turno, c) Escucha a sus compañeros, d) Explica sus ideas	

Ámbito: Formación Personal y Social	Núcleo de Aprendizaje: Convivencia
Aprendizaje esperado: Integrarse a juegos grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con otros niños	Nivel: Transición Mayor
Actividad N° 5: Chaliwun. Forma de saludo Mapuche por medio de la cual se establecen lazos afectivos de auto-cuidado y responsabilidad respecto a sí mismo y los demás	Duración aproximada: 30 minutos
Inicio: Como continuidad de una propuesta anterior: buscar y crear diferentes formas de saludo, la educadora y/o educador propone aprender un Chaliwun (saludo mapuche). Para ello canta el saludo: Mari Mari, Eimi Peñi, y explica su significado y muestra con un niño el choque de manos y el abrazo	
Desarrollo: Invita al grupo a ubicarse de pie en la sala y a aprender el saludo (palabras y gestos) mientras lo realizan desplazándose por la sala y saludando a diferentes compañeros. Después les propone que cada pareja que se junta busque, manteniendo el abrazo, a otra pareja y se saluden con las manos y abrazos entre los cuatro y así sucesivamente	
Finalización: El juego finaliza con una ronda de saludo. Luego la educadora y/o educador pregunta sobre el significado de las palabras y sobre el significado del saludo grupal. Les propone escribir en ambos idiomas, entre todos, el saludo en una cartulina, para ponerlo en la pared de la sala	
Evaluación: ¿Todos participamos? ¿Recordamos los términos en mapudungun? ¿Qué significa el saludo?	
Posibles indicadores: a) Dice el significado del saludo, b) Respeta su turno, c) Escucha a sus compañeros, d) Explica sus ideas	

CAPÍTULO 5

Experiencias significativas de educación parvularia en contextos culturalmente diversos

5.1. Unidades pedagógicas y planificaciones

5.1.1. Programa intercultural Jardín Infantil Relmu

Fundamentación

Dada la naturaleza de las características socioculturales y educacionales que presenta la cultura y la sociedad Mapuche, y que constituyen el sello de nuestro proyecto educativo, es que se requiere precisar un marco curricular que de cuenta, consecuentemente, de las construcciones socioculturales, religiosas, etc., vigentes en dicha cultura, en contextos formales y no formales.

Los procesos formativos de la niña y el niño durante el período de educación preescolar en el Jardín Infantil RELMU nos vemos en la necesidad de reconocer o legitimar la diversidad cultural en la cual nuestro establecimiento está inserto.

Considerando lo anterior propuesto, en el marco general del proyecto, asumimos los siguientes supuestos respecto del currículo y de los elementos centrales que pueden orientar a un sistema curricular desde la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe:

1. En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se asume que a través de él las personas adquiere habilidades y destrezas que le permiten vivir en una determinada comunidad, en la cual están insertos.

- Dichas destrezas y habilidades se relacionan, tanto con sistemas de significados que capacitan a las personas para comunicarse entre sí, cuanto con actividades prácticas que se orientan hacia la transformación del mundo natural y social.
- Las personas aprenden inmersas en un mundo social, aunque el acto de "Aprender" se considere como un hecho predominante individual.

Objetivo estratégico

Potenciar en la niña y el niño la capacidad de comprender y apreciar progresivamente la diversidad de las formas de vida de familias y niñas, niños de otras comunidades y cultura del país que dan sentido a la vida de las personas.

Temas de prioridad

Artesanía, costumbres, lengua, danza, cantos, flora y fauna, Historia de Chile, espacio, instrumentos musicales, vestimenta, colores, números, diálogos, alimentos.

Metodología de trabajo

Niñas-niños: En el Proyecto de Aula se planificará diariamente actividades de temas mencionados anteriormente, diálogos (saludar, dar las gracias, despedirse, tomar la leche, almorzar), practicarán

diversos juegos y costumbres, conocerán las costumbres, su ubicación en el mapa de Chile, visitarán organizaciones mapuches de la comuna, practicarán diversas danzas, etc.

Familias: Talleres de capacitación, rescatando la lengua, artesanía, alimentación, danzas, visitas educativas, etc.

Personal: Capacitación de la lengua Mapuche y la cultura, sus ritos, sus creencias, para transmitirle a las niñas, niños y familias en el aula.

También se realizarán talleres de interculturalidad más personalizado, con presencia de agentes o líderes naturales. Estos Talleres se realizarán en las tardes con 16 niñas y niños que rotarán semanalmente. La meta es que una niña o niño logre participar en el taller 2 o 3 veces. En esta instancia pedagógica existirá una planificación más centrada en la cultura mapuche, la cual tendrá aprendizajes esperados y actividades e indicadores específicos de evaluación. El Taller será de responsabilidad de la Coordinadora (educadora) y ayudante (técnica). El Taller será de 1 hora.

Evaluación con las niñas, niños y familias

Encuestas, registro anecdótico, registro de opinión de las familias, escala de apreciación, videos, fotos, etc.

Objetivo de gestión

Promover la Educación Intercultural Bilingüe en las niñas, niños, familias y personal.

META	INDICADOR DE DESEMPEÑO	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES	MEDIO DE VERIFICACION
Lograr que niñas, niños, familias y personal reconozcan, aprecien y comprendan la cultura Mapuche, costumbres, lengua, juegos, celebraciones	<p>% promedio de aprendizajes logrados</p> <p>% promedio de asistencias de las familias al Taller</p> <p>% promedio de capacitación al personal</p>	<p>Talleres Interculturalidad</p> <p>Diálogos</p> <p>Celebraciones</p> <p>Vestimenta</p> <p>Instrumentos musicales</p> <p>Danzas y canto</p> <p>Identificar espacio interior y exterior de la Ruka (casa)</p> <p>Identificar miembros de la familia</p> <p>Identificar los colores</p> <p>Identificar los números</p> <p>Las culturas indígenas chilenas</p> <p>Artesanía</p> <p>Taller de alimentos Mapuche</p> <p>Historias y cuentos</p> <p>Juegos</p>	<p>-Evaluación en Proyectos de Aula.</p> <p>-Evaluación en Taller.</p> <p>-Registro de asistencia.</p>

5.1.2. Daniela Fajardo y Marcela Lozano: Unidad Pedagógica Intercultural

Esquema de experiencias de aprendizaje

Días	Experiencia de Aprendizaje	Ámbito, Núcleo y Subnúcleo	A.E	Desglose de Aprendizaje	Experiencia de Aprendizaje	Instrumentos de Evaluación
1	Todos somos diferentes	Formación personal y social Identidad Manifestar su singularidad	6	Representarse a sí mismo, destacando sus características personales y corporales.	Jugar zadrivina, adivina, quien será? Dibujarse así mismo.	Lista de Cotejo
		Comunicación Lenguaje verbal Lenguaje oral	5	Comprender contenidos de cuentos escuchados.	Escuchar cuento. Responder preguntas. Comentar cuento. Comentar experiencias personales.	
2	Conociendo Diferentes culturas	Relación con el medio natural y cultural Grupos humanos.	3	"	Presentación de padres y/o invitados mapuche, aymara o rapanui, o nacidos en diversos lugares de Chile	Lista de cotejo.
		Comunicación Lenguaje verbal Lenguaje oral	8	Expresarse de manera clara y comprensible.	Exposición de invitados. Comentario y preguntas por parte de los niños y niñas a invitados.	
3	Construyendo artesanía con	Relación con el medio natural y cultural Grupos Humanos	7	Expresarse creativamente a través del modelado	Escuchar y bailar a través de la música mapuche, aymara o rapanui	Lista de cotejo
	Nuestras manos	Comunicación Lenguaje artístico	1	Conocer diferentes artesanías de pueblos originarios	Observar diferente artesanía mapuche, aymara o rapanui. Confeccionar con greda vasijas mapuches.	Registro de Observación.
4	Entrevistando diferentes personas de	Comunicación Lenguaje verbal Lenguaje escrito	6	Representar gráficamente diversas palabras, respetando el aspecto formal básico de la escritura.	Observar mapamundi, clasificar fotografías o recortes de personas de diversas razas, pegar en mapa.	Lista de Cotejo
	nuestra comuna (1)	Formación personal y social Convivencia Participación y colaboración	4	"	Formular y seleccionar preguntas para entrevista a extranjeros. Transcribir preguntas a papel. Coevaluación de trabajo en grupo.	
	Entrevistando diferentes personas de nuestra comuna (2)	Relación con el medio natural y cultural Formación personal y social. Autonomía Iniciativa y confianza Grupos humanos	1	Apreciar costumbres y tradiciones de diferentes culturas.	Recordar preguntas de encuesta. Visitar diferentes espacios donde habitan colonias inmigrantes y realizar entrevistas. Comentar entrevistas realizadas.	Lista de Cotejo
	Muestra cultural (1)	Formación personal y social Convivencia Pertenencia y diversidad.	4	Apreciar la diversidad de las personas en un marco de respeto por sus singularidades personales, étnicas, lingüísticas	Proponer a niños y niñas proyecto de muestra cultural. Completar cuadro de tareas. Dibujar compromiso a realizar.	Registro de Observación
	Muestra cultural (2)	Comunicación Lenguaje verbal Lenguaje oral	6 8	Expresarse de manera clara y comprensible	Responder preguntas de asistentes a la muestra. Observar diversos stand. Comentar experiencia vivida.	Lista de Cotejo

5.1.3. Ximena Hernández y R. Yáñez (técnico):
Esquema de contenidos interculturales Jardín Infantil Rayito de Luz, proyecto “Somos artistas, nuestro norte”

CONTENIDOS	TECNOLOGÍA	PRINCIPIOS Y VALORES
Lengua: Comprensión de instrucciones y consignas simples. Poesía, elementos de narración, textos dramáticos, teatro de títeres, dramatizaciones. Producción de situaciones ficticias.	La manipulación de materiales impresos, audiovisuales y gráficos. Uso de la biblioteca.	La expresión de opiniones, ejemplos. Normas de trabajo grupal. Formas de expresión de respeto y aprecio por el otro.
Ciencias Sociales: Elementos de la cultura de pertenencia, las manifestaciones artísticas. Utilización de instrumentos simples. Observación, selección y registro d distintas fuentes.	Elaboración de instrumentos sencillos. Objetos y artefactos	Participación en distintas actividades compartidas. Actitudes relacionadas con el cumplimiento de compromiso de trabajo. Atención, orden, responsabilidad.
Expresión Corporal: Improvisaciones motivadas por objetos, imágenes o narraciones. La música y el movimiento, corporización. Objetos de uso cotidiano. Imitación, transformación y creación de movimientos. El movimiento como lenguaje personal y social.	“	La manifestación de sí mediante lenguajes artísticos. El respeto por las expresiones artísticas propias y por las de otros. El vínculo con los otros mediante los lenguajes artísticos.
Plástica: Forma plana con volumen, figuras, fondo. Colores puros, mezclas, manchas. Textura táctil y visual. Representaciones bi y tri dimensionales. Imagen plástica. Representación de mensajes.	“	“
Música: Sonidos del entorno natural y social. Instrumentos convencionales y no convencionales. Situaciones sonoras sobre música grabada.	“	“

5.1.4. Francisca Cayul: Unidad Pedagógica In-
tercultural “Nuestras Raíces” Jardín Infantil
Kipai Antu, 2º Nivel Transición

Ámbito	Núcleo	Aprendizaje Esperado	Sugerencia de Actividades	Orientaciones Pedagógicas	Evaluación
Comunicación	Lenguaje Verbal	Expandir su vocabulario explorando el significado de nuevas palabras	<p>Repetir y memorizar poesía en mapudungun.</p> <p>Nombrar instrumentos musicales mapuche, mencionando características de cada uno de ellos.</p> <p>Escuchar cuentos, leyendas mapuches, comentar situaciones ocurridas en el relato.</p> <p>Nombrar animales en mapudungun.</p> <p>Responder al saludo y diálogo en mapudungun.</p> <p>Nombrar prendas de vestir de la mujer y el hombre mapuche.</p> <p>Nombrar partes del cuerpo humano en mapudungun.</p>	<p>Es importante potenciar el lenguaje oral en los niños y niñas y creemos que una buena forma es que conozcan nuevas palabras y su significado, enriqueciendo su lenguaje, conociendo y tomando contacto con la lengua mapuche, valorándola y respetándola.</p>	<p>Integra nuevos vocablos.</p> <p>Describe el significado de nuevas palabras.</p> <p>Repite nuevas palabras que el adulto emite.</p>
Formación personal y social	Conviven.	Apreciar la diversidad de las personas en un marco de respeto por singularidades personales o étnicas	<p>Describir láminas alusivas al pueblo mapuche.</p> <p>Escuchar historias y leyendas del pueblo mapuche, responder preguntas.</p> <p>Comentar forma de vida, ceremonias, creencias del pueblo mapuche.</p> <p>Ver D.V.D de bailes mapuches, documentales.</p> <p>Invitar a un apoderado a preparar alimentos mapuche, degustar.</p> <p>Observar artesanía mapuche, comentar.</p>	<p>Como nuestro sello es la interculturalidad se debe en todo momento seguir reforzando los conocimientos que se han ido adquiriendo, por esto es importante el respeto a la diversidad. Los niños y niñas deben comprender que existen otras formas de vida de personas que también son chilenas pero tienen otras costumbres, por lo cual se debe respetar y valorar la cultura mapuche.</p>	<p>Nombra algunas costumbres del pueblo mapuche.</p> <p>Nombra instrumentos musicales mapuche.</p> <p>Participa en actividades relacionadas a la cultura mapuche.</p>

5.1.5. Francisca Cayul, E. Medina (Técnico) y K. Hidalgo (Técnico): Unidad Pedagógica Intercultural “Nuestras Raíces” Jardín Infantil Kipai Antu, Nivel Medio Mayor

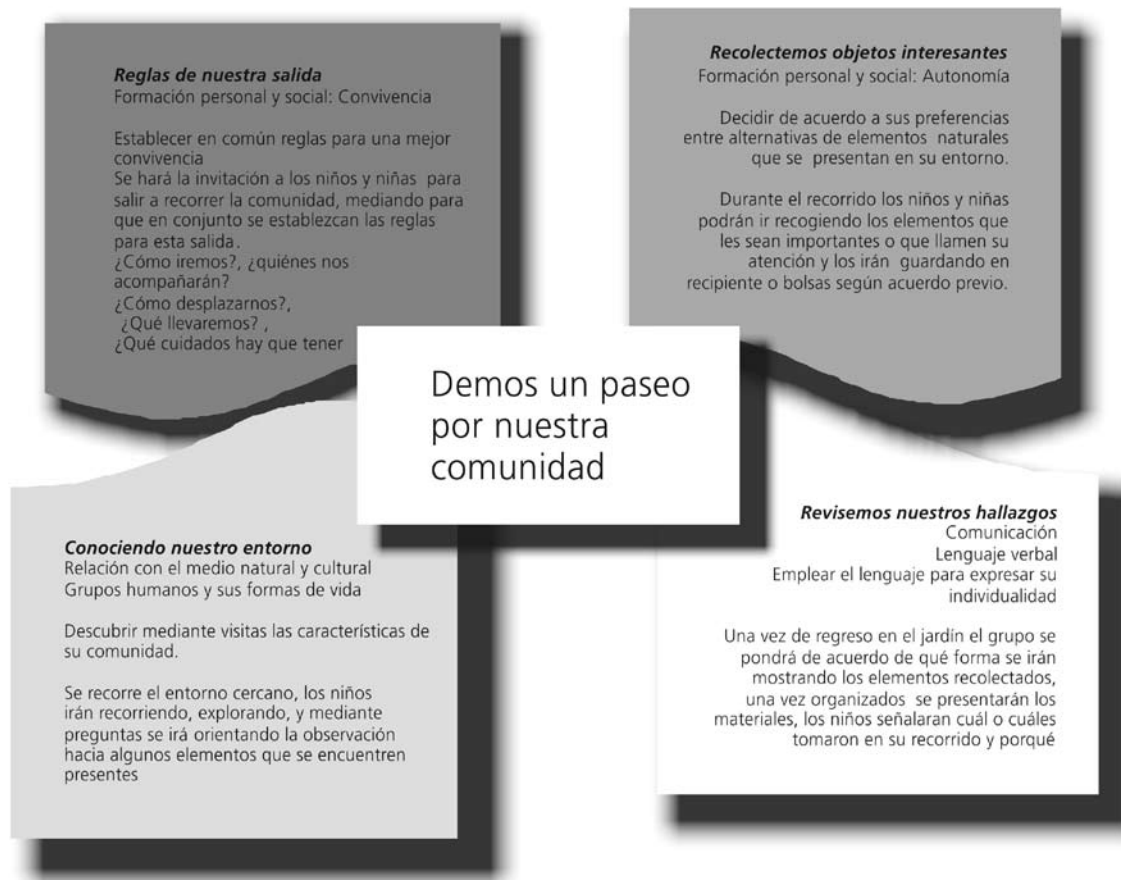
Ámbito	Núcleo	Aprendizaje Esperado	Sugerencia de Actividades	Orientaciones Pedagógicas	Evaluación
Relación con al medio natural y cultural	Grupos Humanos	Apreciar su vida personal y familiar y formas de vida de otros, identificando costumbres y acontecimientos significativos.	Observar y describir laminas de diferentes grupos de familias, comentar. Participar del año nuevo mapuche. Buscar información junto a la familia y disertar. Elaborar un cuento mapuche junto con la familia, exponer. Invitar a una persona que hable la lengua mapuche, escuchar historia del pueblo mapuche. Observar danza mapuche y conocer significado.	Es importante que los niños y niñas descubran otros tipos de familias que son parte de la nacionalidad chilena, que aprendan respetar y a valorar las diferencias, ya que existen diferentes costumbres, tradiciones.	Gusta escuchar cuentos o leyendas. Mantiene la atención durante un tiempo determinado. Recuerda nombres o personajes de relato.
Formación personal y social	Autonomía	Adquirir un mayor dominio de sus habilidades corporales.	Observar y describir artesanías mapuches. Conocer alimentos mapuche y degustar. Visitar otras rukas, comentar. Observar, nombrar características del vestuario mapuche (hombre-mujer). Jugar al palin Jugar al trenzado. Jugar al juego de las habas. Reproducir pasos de baile. Escuchar música mapuche y bailar libremente.	Aprovechar estas instancias para seguir estimulando el desarrollo de la motricidad gruesa, conociendo juegos mapuche y participando de ellos, haciendo de estos momentos lúdicos gratos, significativos y alegres donde el niño(a) además de ejercitar su cuerpo adquiera conocimiento de la cultura mapuche.	Gira y cambia de dirección. Combina movimiento en juegos. Camina o corre a ritmo que le marca el educador.

5.1.6. Julia Muñoz, C. Quiero (Técnico) y S. Jara (Técnico): Unidad Pedagógica Intercultural “Nuestras Raíces” Jardín Infantil Kipai Antu, Nivel Sala Cuna Mayor

Ámbito	Núcleo	Aprendizaje Esperado	Sugerencias de actividades	Sugerencias Metodológicas	Evaluación
Formación personal y social	Convivencia	Participar en las diferentes manifestaciones culturales de los grupos a los que pertenecen.	Participar en bailes mapuche. Participar en juegos mapuche Compartir en actividades colectivas.	Es fundamental integrar al grupo a las actividades creando un clima de respeto por la cultura.	Escala de Apreciación.
Comunicación	Lenguaje verbal	Comunicarse utilizando en forma oral palabras y frases de la cultura Mapuche.	Repetir y aprender palabra nuevas. Repetir palabras en mapudungun. Observar láminas y contar lo que ve. Reconoce y nombra palabras	Estos aprendizajes deben ser relevantes y significativos integrando al grupo a participar en forma diaria y constante, logrando sacar el mayor provecho de las capacidades que han conocido de esta cultura.	
	Lenguaje artístico	Manipular instrumentos mapuches. Crearlos con diferentes materiales naturales.	Jugar con elementos mapuche, ejemplo: piñones, castañas, semillas, hojas, ramas, palos, flores, etc.; corchos, tapas, piedras.		
Relación con el medio natural	Relación lógico matemáticas	Participar en grupo confeccionando material para la sala. Identificar progresivamente y manifestar sus preferencias por algunos atributos y propiedades de los objetos que explora.	Repetir algunos números. Comparar objetos por textura, tamaño, forma.	Para realizar estas actividades debemos tener variedad de materiales para que el grupo pueda explorar y compartir sus experiencias. Visitar la ruka y dependencia del jardín para que entiendan el significado de nuestro sello.	

5.1.7. Marilyn Órdenes y Cristina Videla (Estudiantes en Práctica Profesional, Carrera de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso): “Demos un paseo por nuestra comunidad” Jardín Infantil Hare nga poki de Isla de Pascua, Nivel Medio Mayor

Situaciones pedagógicas, adaptables en su aplicación a distintos contextos, implementadas por estas Educadoras de Párvulos como parte su práctica profesional en la isla de Pascua.



Cómo son, en qué se parecen?

Relación con el medio natural y cultural
Relaciones lógico matemáticas
Establecer relaciones de semejanza

Se presentan objetos que entreguen una categoría (color, forma, tamaño...) para que los niños puedan observarlas, relacionarlas y compararlas con los elementos que ellos recogieron y luego separarlas según su semejanza

Representemos con el cuerpo lo que vimos

Comunicación
Lenguajes artísticos
Representar corporal y lúdicamente a personas animales, sonidos u objetos

Mediante el diálogo se irá recordando algunas de las situaciones, personajes, ruidos, sonidos y objetos que se encontraron en nuestro recorrido, los niños irán expresando corporalmente algunas de las características de aquellos elementos que les fueron más significativos

Demos un paseo por nuestra comunidad

¿De qué se trata?

Relación con el medio natural y cultural
Seres vivos y su entorno
Reconocer seres vivos y elementos que forman parte de su medio habitual, a partir de sus características

Se selecciona uno de los elementos observado s y/o recolectados en el recorrido, se presenta envuelto con un paño, permitiendo que se marque su contorno, los niños manifiestan sus ideas sobre los que podría ser, se pueden ir entregando pistas (por los adultos o los mismos niños, según organización del grupo) referidas a características para que los niños descubran de que se trata.

¿Cómo lo pasaste?

Formación personal y social
Identidad
Comunicar a los demás las experiencias que le resultan especialmente agradables y aquellas que les incomodan.

Se realiza un conversación en la que los niños podrán manifestar qué de lo escuchado, tocado, visto, saboreado, realizado fue lo que más le interesó y qué le incomodó, que situaciones les gustaría repetir y por qué

5.2. Canciones y Registros

5.2.1. Canciones

5.2.1.1. Canciones Rapa Nui

Las manitos / he te rima

he te rima	las manitos
he te rima	las manitos
ii he?	dónde están?
i i a	aquí están
he aroha ararua	ellas se saludan
he aroha ararua	ellas se saludan
é he oho	y se van
é he oho	y se van

Los pollitos dicen / ma ánga é ki era

maánga é ki era	los pollitos dicen
pio, pio, pio	pio, pio, pio
ána maruaki	cuando tienen hambre
ána takeo	cuando tienen frío
uha é kimi ana	la gallina busca
íte tarake	el maíz y el trigo
mo hangai óte maánga	para los pollitos
mo haka mahana	y le presta abrigo

Caballito blanco / Hoy tea-tea

é hoi tea-tea ere	caballito blanco
ka maú koe i a a u	llevame de aquí
ka maú koe i a a u	llevame a mi pueblo
ki to'oku kona poreko	donde yo naci
é airoána ááku	tengo, tengo, tengo
ina etahi a áu	tu no tienes nada
é toru aku mamoe	tengo tres ovejas

í roto ite pae-pae	en una cabaña
é tahi mo te uu	una me da leche
é tahi mo te huru-huru	otra me da lana
é tahi mo te matakia	otra mantequilla
mo te tapati e tahi	para la semana

5.2.1.2. Canciones Mapuche

Canción del saludo

Hola, hola, hola, hola
Hola Como estas
Hoy he venido a saludar
En el pueblo mapuche
Al son del kultrún
Todos se saludan en mapudungun
Mari mari, mari mari, mari mari, mari mari
Mari mari, mari mari, mari mari, mari mari

Si te lo aprendiste al derecho y al revés
Todos se saludan moviendo
Las manos así (mueven las manos)

Mari mari, mari mari, mari mari, mari mari
Mari mari, mari mari, mari mari, mari mari

Canción de los instrumentos (Tügürügürü)

Tügürügürü, Tügürügürüy	Canto de los instrumentos
Tügürügürü, Tügürügürüy (4 veces)	
Pipingey ta kaskawilla	La kaskawilla así canta
Pipingey ta kaskawilla (4 veces)	
Tügürügürü, Tügürügürüy	Canto de los instrumentos
Tügürügürü, Tügürügürüy	

Pipingey ta püfillka	La püfillka así canta
Pipingey ta püfillka Tügürügürü, Tügürügürü	Canto de los instrumentos
Tügürügürü, Tügürügürü	
Pipingey ta Trutruka	La Trutruka así canta
Pipingey ta Trutruka Tügürügürü, Tügürügürü	Canto de los instrumentos
Tügürügürü, Tügürügürü	

Autor: " Juan Huentecura Curiqueo"

(Se pueden integrar otros instrumentos como: Kultrung, wadas, Trompe, Kull Kull, entre otros)

5.2.2. Registros

5.2.2.1. Claudia Retamal (Estudiante en Práctica Profesional, Carrera de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso): Registro de Visita de la Congregación Rasta Fari al Jardín Infantil Familiar/JUNJI de Villa Alemana, Región de Valparaíso

Introducción

En el marco de un proyecto de aula referido a comunidad circundante, se establece el contacto con diversos integrantes de la misma. El conocimiento de la Comunidad Rastafari vecina, las visitas y actividades compartidas permitieron a los niños y niñas un vínculo cotidiano más familiar con sus integrantes.

Presentación

Fecha: 20 de Octubre de 2008

" Vine al jardín con mi hijo el Honorable Príncipe Tomás (8 años), para compartir con ustedes. Les hablamos quienes somos, porque usamos estas vestimentas, nuestras industrias para mantenernos, también la educación de los niños y niñas. Es un agrado hasta aquí ayudarnos a educarnos mutuamente. Damos gracias por estos momentos. Yo soy Honorable Emperatriz Carolina Cariani.

" Congreso Internacional Negro Etiope Africano"
Iglesia de Salvación del Cristo Negro.
" Bendito Amor" (Saludo de ellos)"

La visita de la familia, de la congregación rasta fari, fue muy entretenida y curiosa para los niños, niñas y nosotras.

Los niños se sentaron en círculo igual que ellos, y escucharon por unos momentos lo que nos venían a contar, como es su vida, lo que hacen, como se alimentan, como se educan, etc.

La concentración de los niños y niñas más pequeñas fue menor que la de los más grandes, quienes estuvieron más receptivos e hicieron algunas preguntas, las cuales eran contestadas por el príncipe o la emperatriz.

Las familias de los párvulos fueron invitadas todas a participar de esta visita, pero lamentablemente no llegó nadie, de todas maneras los niños y niñas al irse, les comenzaron a contar su experiencia.

Para nosotras fue una experiencia muy enriquecedora, aprendimos mucho de ellos y nos dejaron una gran invitación para el viernes 31 de Octubre a la cual intentaremos que puedan asistir algunos apoderados con nosotros.

Definición de su orden de vida:

Ellos son una iglesia, "La iglesia de Salvación del Cristo Negro", quien vino al mundo hace muchos años a mejorar la Biblia.

Dice que Cristo es Dios y que pertenecen al reino de Dios, por eso es que los príncipes (niños menores de 21 años) usan turbantes (paños en la cabeza como coronas), los cuales se los pueden sacar. Los hombres mayores de 21 años, sacerdotes (los que realizan los servicios) o profetas, no se lo sacan más. Las mujeres son princesas hasta los 21 años y emperatrices después de esta edad.

Esta iglesia viene de África, especialmente de Etiopía, donde viven los leones, los elefantes, las jirafas, etc.

Son cristianos de los años de la reina de Saba, orden muy antiguo, el cual aquí en Chile está hace 3 años solamente.

Asisten a la iglesia todos los días, los hombres, los niños y niñas, las mujeres solamente pueden ir sus primeros 13 días del ciclo menstrual, el resto del día descansan en sus hogares.

Respetan a la Virgen por ser la madre de Dios, pero solo alaban a Dios.

El hombre es la cabeza de la familia, las decisiones son tomadas en conjunto.

Se reúnen en caso de alguna discrepancia, conversan las partes para solucionar los problemas, si llegase a haber un problema muy grave la persona es suspendida por 3 meses para luego poder reintegrarse.

Es recomendable casarse y ser madres a los 21 años de edad.

El cabello no se corta porque son votos que toman, votos nazarenos.

Se visten con ropas fabricadas por ellos mismos, túnicas largas y dependiendo del día que toque por el arco iris es el color que usan, su primer día es el domingo y su color el rojo, el segundo es el lunes y el color es el amarillo y así sucesivamente, son siete los días y siete los colores.

A los 18 años cada príncipe o princesa opta si seguir o no en la congregación.

Ellos viven de la producción de pan integral y hamburguesas de soya y la venta de estos, en la que trabajan los hombres; de cosméticos naturales que las emperatrices fabrican, cremas, jabones, etc. y cosen a máquina al igual que los niños y niñas, quienes también cooperan en los quehaceres de la casa, como hacer su cama, limpiar su pieza, etc. Su entretención es jugar entre ellos en la iglesia y ven la televisión como fuente de información (noticias, reportajes, deporte); dibujos animados no ven.

La educación de los príncipes y princesas es labor de la madre, la que tiene que educarlo para la vida, ellas se instruyen mucho leyendo lo más que pueden, este es un hábito de toda la familia los príncipes y las princesas hacen lo mismo diariamente, esto lo realizan en la iglesia diariamente con las otras emperatrices, y así los príncipes y princesas se crían juntos.

Su alimentación es a base de frutas (excepto la uva y pasas por su contaminación), verduras, soya, avena, azúcar morena, levadura de cerveza, etc., lo que no comen es carne, embutidos, golosinas, alcohol, etc., y el chocolate es medido por su efecto reactivador. Su cuidado de salud es a través de hierbas, flores, cortezas de árboles, etc., si esto no cura, acuden a la asistencia pública. Previsión social no tienen, son atendidos independientemente, y si no tienen recursos no pueden atenderse. Esta familia en particular pertenece al "Programa Chile Solidario".

5.2.2.2. Vielka Araya: "Maletita de esperanza: El pueblo Rom"

Introducción

En el presente trabajo queda retratado con mucho respeto y a grandes rasgos, mi experiencia personal de 9 años con mis amigos

y amigas del pueblo ROM. Es un pequeño resumen con el cual espero poder traspasar el Amor y los aprendizajes mutuos que hemos logrado, lo que nos ha permitido cruzar el muro desde los otros-as al Nosotros-as.

Acá no hay estrategias metodológicas rebuscadas, ni teorizaciones epistemológicas, hay compromiso, hay acción y hay respeto. Así fue como se comenzó este trabajo, basado siempre en el cariño por un pueblo milenario, al cual les agradezco profundamente el haberme permitido entrar a sus carpas y a sus vidas, tal cual ellos han entrado a la mía y definitivamente han cambiado mi percepción del mundo y mi relación con éste, en especial con el tiempo, los espacios y la materialidad.

Maletita de esperanza

Ya han pasado nueve años desde esa fría mañana en la ciudad de Villa Alemana. Recuerdo que era un día de invierno, de esos que amanece todo blanco y escarchado, como si manchones de harina se hubiesen posado sobre el pasto. Estaba garuando y yo como en tantas otras ocasiones, caminaba por el centro de la ciudad. Iba con mi maletita cargada de materiales y de ilusiones, sueños, esperanzas. Hacia poco había ingresado a este nuevo trabajo, un programa no convencional de la JUNJI, el cual era un desafío, trabajo con familias, no convencional, con programas de TV, una innovación pedagógica en sectores vulnerables donde la Institución no había podido, pero quería llegar.

Como siempre iba divagando sobre los lugares a los que debía ir, con mi mente en el después. Pero algo marcó el presente. Afuera de una panadería me encontré con una mujer con un bebé en brazos pidiendo. Dentro del negocio, había una peladita de unos 8 años, vestida con una falda de tul y a patita pelada que se acercaba a la gente y pedía pan. La mujer también vestía ropa liviana, un chalequito descolorido, calzas y una falda que más parecía un trapo. Obviamente esa ropa no les abrigaba, y su delgadez reflejaba su hambre, su hambre de vivir. Su acento las caracterizaba como gitanas.

Mi cerebro se despabiló de pensamientos del mañana y me sitúe en el ahora, frente a esta imagen, dolorosa, en la que todos y todas pasábamos casi sin verlos, sin preguntarnos, sin cuestionarnos ¿por qué? Por qué estaban ahí estas personas, ¿por qué estaba ahí esos chilenos? Mi mente se llenó de dudas, preguntas sin respuestas.

Me recordé de chica cuando escuché por ahí que las gitanas se robaban a los niños y a las niñas, que eran sucias, ladronas, no usaban ropa interior, etc. Pero eso a mí no me asustaba, más bien me atraía ese misterio muy bien manejado por el marketing de las grandes tiendas cuando venden la moda gitana, los aros, las faldas y esclavas. Me atraía el que vivieran en carpas, soportando el calor, el viento y el frío, entre plumones y alfombras de colores. De hecho cuando íbamos de paseo con los niños y niñas de la Gumercindo, mi primer trabajo, nos sentábamos en la colina a observar su campamento, sus alegres carpas, sus camionetas, sus niños correteando semidesnudos por el lugar, su hablar, sus gestos, sus actitudes tan distintas pero tan iguales a nosotros.

Me preguntaba de sus vidas, sus sueños, sus leyendas, sus mitos y realidades, su verdad de pueblo milenario, ¿cómo serían sus juegos?, ¿de dónde venían?, ¿qué los motivaba a viajar? Tantas inquietudes que he ido despejando a través de los años.

Y así comenzó esta historia que lleva más de nueve años. Fui a la Municipalidad de Villa Alemana y me contacté con una amiga, y de ahí a otra amiga que trabajaba con ellos. En un jeep municipal me fui a conocer los campamentos de la comuna. Partí donde la Zambuka, amiga con varios hijos e hijas, que me llevó a los otros campamentos. También visitamos un campamento del Peumo, muy pobre que estaba por ser desalojado. Fue muy triste verlos en esas condiciones.

En ese andar llegamos a un proyecto que se intentaba desarrollar en Villa Alemana guiado por un chileno. Ahí se asentaban varias carpas de Gitanos-Romá. Conversé con el encargado y hablé de todos los proyectos que tenían en carpeta. Abrí mi maletita de

esperanzas y nos pusimos manos a la obra a trabajar con ellos, a conocerlos, a compartir, compartir, y compartir, y lo recalco pues eso fue lo que hice, hacerme parte de ellos, no llevaba ni planificación estratégica, ni plan de gestión, sólo llevaba mucha energía y mucho amor.

Con las niñas y los niños Romá jugábamos a sus juegos y a los míos, leíamos cuentos, pintábamos, hacíamos títeres, bailábamos y nos reíamos mucho. Con las mamás conversábamos sobre sus vidas, sus formas de criar, sus sueños, sus dramas, sus historias de vida. Y a mi cada día me surgían más y más preguntas.

Ahí descubrí que en su cultura tienen un nombre en Gitano y otro en chileno. También supe que muchos han cambiado sus apellidos para evitar la discriminación de la que son víctimas cuando viajan a otros países. Observé como hacían sus pailas, a combo limpio, días y días de esfuerzo, para luego caminar horas tratando de venderlas. Conocí a los últimos Artesanos, como Don Antonio, con su gentileza, educación y a sus nietos Julupe y Alicia de quienes él se hizo cargo desde pequeños por la muerte de su hija. Vi la maestría con que trabajaba en el "Dopo", elemento para hacer pailas, arte que ya no se vende al valor que corresponde. Con él conversábamos largas horas sobre su vida, de sus historias, de los Gitanos antiguos y cómo vivían en grandes campamentos de cincuenta carpas, de sus amores, sus matrimonios y bautizos, del respeto a sus muertos y a los mayores. Conocí a Lúcumá, una amiga viuda con sus dos hijas Naty y Malagueña. Ella me hablaba de cómo su abuelo le había enseñado a leer juntando las letras en el periódico, del temor que había sentido cuando por primera vez se había casado y del amor que sentía por su marido chileno, ya fallecido, que se había hecho Gitano por ella.

Y me surgieron ideas, y planes. Ilusamente pensé que quizás podríamos poner un Jardín Infantil para ellos con la JUNJI, quienes después de varias idas y venidas aprobaron la instalación de uno de tipo Estacional. Hicimos varios intentos, pero sería largo de enumerar el rechazo que este tuvo por parte de la comunidad chilena incluido

profesionales, pues al nombrar que era un grupo de Gitanos se cerraban los espacios disponibles y otros no eran aptos.

Por motivos personales y de desacuerdo no seguí trabajando en el proyecto, y los Romá también emigraron de ese sitio, yo me fui con ellos.

Algunos de ellos eran Gitanos muy pobres, de los que los otros Gitanos llaman invasores, o basores, que son los que más vemos en la calle. Y ahí partieron a Troncos viejos, y ahí partí yo también a Troncos Viejos con mi maletita. Seguimos jugando, bailando, cantando, narrando, pintando nuestros sueños, mirándonos, observándonos, conociéndonos, domesticándonos como diría el Principito, queriéndonos. Ahí compartí con Yenny y su dificultad para hablar, con Lira y su delgadez, con Toto y sus miedos, con Katuska y su dulzura, con Vicente y sus canciones, con Isaac y sus juegos, con Lola y su ternura. También conocí a Teresa y su preocupación por sus cinco hijos, los acompañé al Consultorio, al médico, a vacunarse, al control y vi sus caritas cuando las personas los observaban, o les hablaban o los retaban y ellos pocos entendían de las explicaciones en castellano y solo sonreían y sonreían. Me demoraba horas en llegar a cualquier lado con ellos pues las micros no nos paraban, pasaban de largo o aceleraban al ver que se subía una Gitana.

Compartí el frío que se siente en la carpa con la humedad de la lluvia, los vi jugar en el invierno, desnudos, mojados, mientras Teresa luchaba con ellos para vestirlos o para que por lo menos no dejaran botada su ropa. Compartí el calor del brasero, de las historias que se cuentan al atardecer, cuando llegan las mujeres del centro con los pocos pesos ganados, mientras en la carpa esperan los niños y niñas la "sumí" o la comida del día. Compartí mi pan (marnó) y su pan, sus comidas y mi comida, compartí sus familias y mi familia, compartí mi vida y ellos me dejaron entrar en la suya.

Hasta que vino el desalojo, entre empujones y algunos gritos llegó la "fuerza pública" y un camión tolva y los metieron en ella, cual animalitos, como recolectando ramas o desechos, pues para

eso son estos camiones, y ahí se subieron con su calma, con sus braseros, sus parrillas, con sus bultos, sus carpas de colores desteñidos, sus colchones viejos, sus sueños, sus penas, su pobreza y resignación y partieron a Ovalle, mientras Lira con sus ojitos tristes me llamaba y me gritaba “ llévame paaa’ tu caasa” y el Willy le decía que no y la Teresa trataba de bajarle la fiebre a la Katiuska que iba enferma, y Vicente solo sonreía y yo reclamaba y la Yenny me hacía seña con una leve sonrisa, e Isaac jugaba con su hermana Lola, y Toto se comía un chupetín y todo eso en un segundo eterno que a mí me partía el alma y me llenaba de impotencia. Y así entre los colchones, en la tolva, a la intemperie, este grupo de personas chilenas viajaron al norte, 6 horas hasta llegar a Ovalle. Esa fue la solución de las autoridades a la problemática Gitana.

Y ahí me quedé, con mi maletita llena de pena, fotos, juguetes, libros, recuerdos y esperanza.

Al tiempo Teresa me llamó de Ovalle, y supe que estaban bien, y que para ellos era casi como habitual esta situación, pero para mí era una injusticia y un atropello a los Derechos Humanos.

Pero la historia no terminó ahí, pasado unos meses comenzaron a volver de a poco. Me llamaron de Los Vilos, los fui a ver a La Ligua, y de vuelta acá en Villa Alemana a un sitio eriazo, y ahí partí con mi maletita más llena de esperanza y volvimos a jugar, a reír, a bailar a contarnos historias nuevas, a mojarnos los pies en el estero y a pintar nuestros sueños, ahí estaban mis amigos, el pueblo Rom.

De esto se enteraron otros Gitanos y Gitanas, entre ellos los de la Iglesia Adventista Gitanos para Cristo, los que me visitaron y, lo que es mejor, me acogieron y me aceptaron. Y así surgieron otros grupos para trabajar y conocer. Establecimos un programa de gobierno de alfabetización, que ya tiene más de cinco años, y un programa de regularización de estudios. También, con otro grupo de amigos, se creó el Primer Centro Cultural Gitano-Chileno, con personalidad jurídica y legalmente constituido, presidido por el primer Rom que conocí, Titino Nicolich y su esposa Zambuka.

Y me llamaron otros Romá de Villa Alemana, que también son de la Iglesia Adventista Gitanos para Cristo, que realizan su labor de manera permanente y sistemática con mucho esfuerzo en todo Chile. Querían que les ayudara a alfabetizar a sus hijos e hijas, y con una amiga, Pamela Siré, comenzamos a ir tres veces por semana, fuera de nuestro horario laboral a trabajar con los niños, niñas y jóvenes Romá.

El año 2006 se integraron algunos alumnos de pedagogía de la Universidad Católica de Valparaíso y el 2007 llegaron cuatro jóvenes de esta misma casa de estudio (Julieta Villalobos, Paula Villacura, Viviana Mesa y Yoana Musa) y elaboraron en conjunto con los niños y niñas Romá un pequeño libro de cuentos creados por ellos mismos: “ Paramichi e romengui-Historias de Gitanos” . Fue tal su entusiasmo, que estos jóvenes estudiantes de pedagogía se quedaron a hacer su práctica, la cual realizaron en la Iglesia Adventista del Paradero 11 y medio, donde se creó la Escuelita Intercultural, hoy llamada Escuelita e Chaurringui, bautizada así por ellos mismos. Hemos crecido. Durante estos años se creó un currículum basado en el principio de la libertad, valor fundamental de la cultura Romá. Nadie está obligado a asistir ni a quedarse, pero siempre permanecen toda la jornada. El respeto es la base de este proyecto y el aprendizaje mutuo. Tienen también algunos lineamientos del currículum Montessori y los principios de la Educación Intercultural: la tolerancia y la participación democrática. De esta forma se pueden motivar a los niños y niñas Romá a participar, y ha dado resultado pues asisten diariamente 15 niños y niñas y darán exámenes libres. Empezamos en una carpa, con suelo de tierra, luego ocupamos el espacio de la Iglesia Adventista, y ahora tenemos sala ya que los Romá de la Iglesia trabajaron todo el años reuniendo fondos para construirla, y es una alegría enorme poder contar con un espacio en que los niños y niñas puedan compartir en su cultura, desde su miradas y lenguajes, lo que muchas veces buscaron en escuelas tradicionales y no encontraron, pues muchos de ellos han ido a la escuela, pero se han retirado principalmente por un sentimiento de discriminación y de sentidos de vida. Ya están

preparado el equipo para el próximo año (el 2009) otras cuatro alumnas de pedagogía que se han interesado en el tema y con el amor suficiente para realizarlo.

Este proyecto escolar surgió como mágicamente y se han abierto puertas a la posibilidad de lograr establecer programas educativos que surjan de los reales intereses del pueblo Rom y que les permita desarrollarse con sus características y tradiciones. Yo sigo trabajando en la JUNJI, en el Programa Educativo para la Familia, desde donde se recibe el apoyo profesional, y este proyecto ahora es parte de mi labor mediando el trabajo con la comunidad.

Esto cuando se inició parecía una locura, muchas veces ese fue el comentario de mis amigos y amigas (que igual me apoyaban). No faltaron las personas que opinaban que no entendían mi acercamiento a los Gitanos, y no es necesario decir lo que me comentaban, todos sabemos lo que se dice de los Romá.

Conversando con un amigo Gitano sobre este tema me dijo unas palabras muy sabias: " mira, a mi no me molesta que la gente diga eso de nosotros, pues para mi (y se encogió de hombros) es ignorancia, nosotros somos tan chilenos como ustedes". Todos hemos sido ignorantes y muchos lo siguen siendo todavía.

Ahora, con el tiempo, pienso que el desconocimiento de las culturas, la soberbia y el temor nos lleva a dudar o a cuestionar a otros. Incluso a creernos superiores. Sin ir más lejos, debemos recordar que los sudacas, los cabezas negras, o sea, nosotros, los latinos, los chilenos jaguares de Latinoamérica, somos la escoria en países europeos. Nosotros, los chilenos, somos los ladrones, los flojos, los hediondos, situación análoga a la que viven los Gitanos diariamente.

Actualmente mis amigos y amigas Romá siguen luchando por sobrevivir. Al fin Teresa inscribió a todos sus niños y niñas en el Registro Civil, ahora existen legalmente. Dos de sus hijas van a la escuela. Una de sus hijas ya se casó. Mi amigo Isaac estuvo en el colegio, en Belloto, y vivía durante la semana con amigos chilenos y los sábados y domingos con sus papás en la carpa. Ahora está

en Ovalle, tiene 12 años. Lira y su hermano Vicente están en Los Ángeles. Lira ya tiene quince años y sus ojitos solo miran hacia el norte. Vicente sabe leer y escribir y muchas veces chateamos por Internet. Don Antonio falleció en Antofagasta el año 2003, lo trajeron al cementerio de Belloto a sepultar. De vez en cuando visito su tumba, se la limpio, le pongo flores y le prendo un cigarrito. A petición de sus hijas, le converso, le doy los saludos de su familia que andan de viaje y le pido que los visite en sueños porque sus hijas quieren verlo. Mi amiga Lúcumá anda por el norte, buscando el calor. Sus hijas ya se casaron. Es abuela y regalona mucho a su nieto. Siempre me llama, para desearme lo mejor.

Este año (2008) de los quince adultos que estudiaban regularizando estudios, nueve se presentaron a dar sus pruebas, lo que es un incremento enorme en este proceso y que nos incentiva a avanzar en el tema. ¿Quién dijo que a los Romá no les interesa la educación?

Aprendí de su impaciencia y también paciencia, de esperar que todo resulte bien cuando sea el momento y a no desesperarse. Y a clamar a Odel (Dios) para agradecer el nuevo día y lo bueno que nos trae, incluyendo nuestro plato de comida. Aprendí de su energía que vitaliza y por supuesto del orgullo de ser Romá a pesar de la discriminación. Aprendí de su concepto de familia, las que pueden separarse para viajar, pero al final del recorrido se encuentran. Aprendí de la fuerza y valor con que las mujeres llevan sus faldas a pesar de que la micro no les pare o la gente las mire sin verlas. Aprendí que la ley no necesita estar escrita en sendos códigos pues ellos llevan la ley Gitana en la piel, marcada a fuego, aprendida del abuelo de su abuelo y de su abuela. Aprendí que sin escuelas, ni Universidades y con una historia de represión y persecución, ellos han transmitido su lengua y su cultura de manera oral, en el diario vivir y en el aprender haciendo. Aprendí del amor con que educan a sus niños y niñas y a toda la familia. Hombres y mujeres se hacen cargo de los infantes. Los llevan siempre con ellos a cuesta. Pueden opinar, discutir, dar sus fundamentos, y pueden

patalear y gritar si no están de acuerdo. Si es cosa de observar a los niños y niñas Gitanos y su seguridad al hablar, su desplante, el manejo desde pequeños del idioma castellano y romané. Aprendí también de que ellos no buscan tierras para ocupar, ellos solo quieren su " cultura en libertad" , y poder armar su campamento al lado de un río y poder instalarse cerca del mar, con las " charas" (carpas) abiertas, sin candados y compartir las tardes con los amigos y amigas conversando sobre el hoy. El hoy, por que el mañana no existe y ya se verá.... mañana.

A modo de reflexión

Toda esta historia empieza un día de Invierno en mi trabajo en la JUNJI, en los Programas Educativos para la Familia y surge de la emoción y de la observación de las vidas que van por las calles y nosotros no vemos. Cuando me pregunto o me preguntan ¿por qué estoy con ellos? respondo y.... ¿por qué no? Bueno, a veces, creo que quizás en otra vida fui Gitana, quizás por la energía que siento al compartir con ellos y ellas. O puede ser mi deseo permanente de libertad, o quizás porque ellos me cambian de mundo, y descubrí otras verdades, otras realidades. Racionalmente creo que sigo con ellos porque es un deber y un privilegio el compartir con hombres y mujeres venidos hace dos mil años atrás de la India manteniendo su identidad, su lengua, sus valores, sus vestimentas, su orgullo, sus costumbres y su cultura, y porque trabajando con ellos la palabra vocación, " el llamado" , se hace carne y se transforma en acción.

Nosotros, chilenos no Gitanos, constituidos como una Estadonación, somos tan permeables a cuanta moda venga del extranjero, y si es de Europa o del país del norte con mayor razón, y sólo nos acordamos de nuestra identidad en septiembre y creemos que bailando cueca recobramos nuestro espíritu chilensis y nos hemos olvidamos de nuestros pueblos indígenas Aymaras, Diaguitas, Atacameños, Kaweshkar, Yamanas, Selk'nam, Mapuches, Tehuelches,

Pehuenches, Huilliches, Rapa Nui y tantos otros que están mimetizados y a veces olvidados. Y que aun conviven con nosotros-as, están en nosotros-as, aunque no los veamos o no queramos verlos. Tenemos mucho que aprender de ellos y de los Romá.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, Santiago; Juan Ansión y Fidel Tubino, edit. (2008): Ciudadanía Intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina. Lima-Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Álvarez Ticuna, Juan (2008): La enseñanza de las lenguas nativas en Jardines Interculturales. Temuco: manuscrito inédito.
- Ansaldo, Cynthia y Claudia Avendaño (2004): " Propuesta metodológica de educación intercultural para educación parvularia" . Cuadernos Interculturales, Año 2, N° 2. Viña del Mar-Chile: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso.
- Batalla, Mónica (2001): " Atender a la diversidad en una Sala de Jardín" . En: La educación en los primeros años, Tomo 41, Atención a la diversidad. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Bustos, Cármen (2002): " Lenguaje Verbal" . En: Cuadernillos para la Reflexión Pedagógica, Colección Ámbitos y Núcleos. Santiago de Chile: MINEDUC.
Disponble en: www.mineduc.cl/biblio/documento/LENGUA-JE4RGB.pdf
- Castillo, Leiva et. al. (2001): " Investigación de algunas tradiciones de Isla de Pascua para un encuentro cultural: Acercando Rapanui a la educación preescolar" . Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Cedrón, Sandra (2000): " Integración: Discriminar para no discriminar". En: La educación en los primeros años, Tomo 21, Integración: educación inicial con espacio para todos. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- CONADI (2000): Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- CONADI (2008): Sobre el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad étnica y cultural en la Educación Parvularia, Básica y Media. Indicación al Proyecto de Ley General de Educación. Temuco.
Disponible en: www.gobernabilidad.cl/educacion_de_calidad.php
- Gavilán, Vivian et. al. (2006): Pautas de crianza aymara. Estudio: Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años. Iquique: Coedición Centro de Investigaciones para el Desarrollo del Hombre en el Desierto (CIHDE) y Escuela de Enfermería Universidad Arturo Prat.
- Gonzalez, Adriana y Edith Weistein (2001): ¿Cómo Enseñar Matemáticas en el Jardín? Buenos Aires-Argentina: Editorial Colihue.
- Herrera, Mercedes (2002): " Identidad". En: Cuadernillos para la Reflexión Pedagógica, Colección Ámbitos y Núcleos. Santiago de Chile: MINEDUC.
Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1645_IDENTIDADRGB.pdf
- Malajovich, Ana, comp. (2000): Recorridos didácticos en el nivel inicial. Conocer El Ambiente: Una propuesta para las Ciencias Sociales y Naturales en el Nivel Inicial. Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- Maliqueo Neico, Verónica (2006): " Educación intercultural bilingüe en jardines infantiles urbanos". Tesis para obtener el título de Educadora de Párvulos. Santiago de Chile: Universidad de Arte y Ciencias Sociales ARCIS.
- Maliqueo Neico, Verónica (2008): Estrategias didácticas culturales. Santiago de Chile: JUNJI.
- Mayorga, Liliana (2002): " Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes". En: Cuadernillos para la Reflexión Pedagógica, Colección ámbitos y núcleos. Santiago de Chile: MINEDUC.
Disponible en: www.mineduc.cl/biblio/documento/1644_GRUPOSHUMANOSRGB.pdf
- Medina, Alejandra (2006): Leer y escribir desde la sala cuna: Entrar en el mundo del lenguaje escrito. Santiago de Chile: MINEDUC.
Disponible en: <http://www.educared.edu.pe/docentes/articulo/1277/leer-y-escribir-desde-la-sala-cuna:-entrar-en-el-mundo-del-lenguaje-escrito/http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200609041910360.AlejandraMedinaPUC.pdf>
- MINEDUC (2003): Proyectos de Integración Escolar. Orientaciones. Unidad de Educación Especial. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2005): Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile: Imprenta Maval Ltda.
Disponible en: <http://aep.mineduc.cl/images/pdf/2008/CurriculumParvularia.pdf>
- Myers, Bob (1996): " Pautas de crianza en familias indígenas". En: Memorias: La Atención Integral al Niño Menor de Seis Años en el Contexto de las Comunidades Indígenas. Santiago de Chile: OEA.
- Oyaneder, Myriam (2002): " Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación". En: Cuadernillos para la Reflexión Pedagógica, Colección ámbitos y núcleos. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1647_MATEMATICASRGB.pdf
- Peralta, María Victoria (1996): La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica. Un análisis de estudios realizados y propuestas para su continuidad. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos.
- Peralta, María Victoria (2008): " Conferencia" . Seminario Internacional Calidad y Equidad en la Primera Infancia: desarrollo e implementación curricular en contextos diversos. Santiago de Chile.
- Prieto, Marcia (2004): " La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: Un Desafío Permanente" . Revista Enfoques Educativos, vol.6, N°1. Santiago de Chile: Departamento de Educación, Universidad de Chile.
Disponible en: http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Pugliese, María (1999): Nombrar el mundo. La lectura y la escritura en el Nivel Inicial. Buenos Aires-Argentina: Editorial Colihue.
- Quispe, Walter (s/f): Aymara: cultura y tradición de un pueblo milenario. Texto para el estudio. Arica: Coedición CONADI y Universidad de Tarapacá.
- Reyes Pavez, Inés y Verónica Maliqueo Neico (2008): Diagnóstico de Jardines Infantiles clásicos en trabajo intercultural año 2008. Santiago de Chile: JUNJI, Programa Intercultural Dirección Regional Metropolitana.
- Sadler, Michelle y Alexandra Obach (2006): Pautas de crianza mapuche. Estudio: Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años. Temuco: Coedición Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG) Universidad de Chile y Departamento de Salud Pública (CIGES) Universidad de la Frontera.
- Skliar, Carlos; Rosa Windler y Silvana Campanini (2005): " ¿Que infancias? Educación en la diversidad" . Editado por: Infancia en Red, Fundación Telefónica, Dilemas y OMEP.
Disponible en: http://www.educared.org.ar/infanciaenred/dilemas/sintesis_nov.pdf
- Spakowsky, Label-Figueras (1996): La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes. Buenos Aires-Argentina: Editorial Colihue.
- UNESCO (1996): Globalización y Sociedad de la Información. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Coedición Santillana y Ediciones UNESCO.
- Verdugo, Marisol (2002): " Seres vivos y su entorno" . En: Cuadernillos para la Reflexión Pedagógica, Colección ámbitos y núcleos. Santiago de Chile: MINEDUC.
Disponible en: www.mineduc.cl/biblio/documento/1648_SE-RES_VIVOSRGB.pdf