

EDUCACIÓN PARVULARIA INTERCULTURAL BILINGÜE: UNA EXPERIENCIA CURRICULAR EN CONTEXTO INDÍGENA EN LA REGIÓN DEL BIOBÍO

INTERCULTURAL BILINGUAL PRE-SCHOOL EDUCATION: A CURRICULAR EXPERIENCE IN INDIGENOUS CONTEXT IN THE BIOBÍO REGION

Lila Moreno Rubio¹
Universidad de Concepción.
Concepción, Chile.
lmorenor@udec.cl

Recibido: 22/06/2010 Aceptado: 14/07/2010

RESUMEN

El presente artículo describe las transformaciones de orden curricular y didáctico que experimentaron jardines infantiles de comunidades mapuches pertenecientes a la Provincia de Arauco y Biobío, a propósito de la incorporación al sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se evidencian los cambios pedagógicos producidos al interior de los centros, en relación con el tiempo dedicado al trabajo con contenidos interculturales, uso de recursos didácticos contextualizados, uso de la lengua mapuche y, también, en la estrecha relación y participación educativa de la familia y la comunidad.

Se trata de un estudio cualitativo de tipo descriptivo, que tiene su fuente principal en las significaciones que realizan los propios sujetos educadores que han sido parte de este proceso de transformación educativa.

Palabras clave: educación parvularia, educación intercultural bilingüe, cambios curriculares y didácticos.

ABSTRACT

The present article describes the curricular and didactic changes experienced by Pre-school education centers of mapuche communities, in Arauco and Biobío (Chile), concerning the incorporation of Intercultural Bilingual Education (IBE). Pedagogical changes produced inside these centers are evidenced, in relation to the time dedicated to intercultural contents work, contextualized didactic resources, the implementation of mapuche language, and also, to the close relationship and educational participation of the family and the community.

This is a descriptive qualitative study, which has its main source in the meanings educators make, as part of this process of educational transformation.

Key words: pre-school education, intercultural bilingual education, curricular and didactic changes.

¹ Lila Moreno Rubio, Educadora de Párvulos, Magíster en Educación. Jefa de Carrera de Educación Parvularia (Universidad de Concepción).

INTRODUCCIÓN

Desde mediados de la década de los setenta, se inicia en América Latina un proceso de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, a través de reformas constitucionales y la implementación de leyes que reconocen su existencia como comunidades con características y necesidades propias.

En Chile, a partir del año 1993 con la promulgación de la Ley Indígena surgen diversas iniciativas destinadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación de niños y niñas pertenecientes a los pueblos indígenas que habitan el territorio. Sin duda que la más trascendente de las medidas educacionales incorporadas por esta ley es la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en las áreas de alta densidad poblacional indígena (art. 32 de la Ley N° 19.253) y que tiene por objetivo preparar a los educandos indígenas para desenvolverse adecuadamente en su cultura como en la sociedad global.

En estos años se han implementado distintas experiencias de EIB en las comunidades indígenas, en los diversos niveles del sistema educacional, siendo la educación parvularia considerada en años recientes. Uno de los espacios humanos en que se ha incorporado este tipo de educación es el contexto indígena mapuche.

A partir de la experiencia de la implementación de la EIB en educación parvularia, se expone en este artículo, las transformaciones de orden curricular y didácticas que experimentaron jardines infantiles de comunidades indígenas pertenecientes a las Provincias de Arauco y Biobío. Interesa evidenciar los cambios pedagógicos producidos al interior de los centros en relación con el tiempo dedicado al trabajo con contenidos interculturales, uso de recursos didácticos contextualizados, uso de la lengua mapuche y el trabajo conjunto con la familia y comunidad.

I. EL PROBLEMA DE ESTUDIO

La consideración de los saberes culturales propios de los educandos que participan del proceso de escolarización, constituye parte esencial de la construcción curricular de toda propuesta educacional pertinente, más aún en países como el nuestro culturalmente diverso y que comienza a reconocerse como multicultural. Sin embargo, y a pesar del reconocimiento y de la necesidad cada vez más creciente de procurar una atención educativa a los niños y niñas que sea pertinente y contextualizada, existen muy pocos proyectos o iniciativas que incorporen la temática intercultural en la Educación de Párvulos.

En el caso específico de la Unidad de Educación Parvularia del Mineduc, desde principios del año 2000 (Mineduc, 2005), se propone la elaboración de una política intercultural destinada a optimizar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas de comunidades indígenas del país, acogiendo y validando su cultura al interior del sistema educativo regular, especialmente en las regiones con alta prevalencia de población indígena. Esta propuesta, de plena pertinencia curricular, involucra una serie de consideraciones y dificultades, siendo una de las más complejas, el enfrentar pedagógicamente las necesidades de los destinatarios del quehacer educativo. Es decir, desarrollar un enfoque curricular que haga de la interculturalidad el eje que vertebre la acción educativa y no un añadido para días o temas puntuales, o una temática complementaria de algunas actividades extraescolares (Cascón y González, 1998; Morales, 2000).

En razón de lo anterior es que se implementó una experiencia de educación parvularia intercultural bilingüe en el marco del proyecto **"Programa de aplicación y Fortalecimiento de Jardines Infantiles en Comunidades Indígenas; Región del Biobío"**, entre los años 2003 y 2004. Producido este

evento resulta de interés y necesario, a nuestro entender, examinar los cambios curriculares y didácticos introducidos en los centros educativos en relación con una situación pedagógica anterior, considerada como de educación tradicional, común y de base occidental, a partir de la declaración que realizan los propios sujetos educadores que han sido parte de este proceso de transformación educativa.

II. MARCO TEÓRICO

Bases teórico-conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe.

La relación entre las culturas diversas que coexisten en un país, es finalmente una relación entre personas y esto lo transforma en un fenómeno complejo que, históricamente, ha sido fuente de conflictos y violencia social. La diversidad cultural se presenta en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con tradiciones culturales diferentes, por lo que la interculturalidad debiese ser considerada como un principio normativo, un llamado (en términos ideales) a fomentar la construcción de diálogos simétricos en pos del entendimiento entre conformaciones culturales diferenciadas (Williamson, 2004). Ello implica, asumir de manera positiva la situación de diversidad cultural en la que los individuos se encuentran, convirtiéndose así en un principio regulador de las vivencias personales, en el plano individual y en el principio rector de los procesos sociales el plano axiológico social (Magendzo, 2000; Pinto, 2000).

La interculturalidad como concepto puede definirse como la convivencia entre culturas con iguales sentimientos de reciprocidad y valía, situación que debería generar un sentimiento de aprecio y reconocimiento entre culturas diversas. Cartes (2001), propone una definición de interculturalidad que complementa las ideas anteriores en la que la define como una nueva forma de relación entre culturas que conviven en el territorio nacional, diálogo de convivencia que se fortalece en la aceptación del otro tal y como es, con sus particularidades y en su legitimidad de ser. Propone el respeto por el otro, por su diversidad, por sus diferencias, teniendo claro que el otro es distinto culturalmente, lo que a su vez, consiente a los individuos que son parte de la red social de dos sociedades en contacto, una coexistencia sin prejuicios ni relaciones de tipo vertical. Ideas que resultan más fáciles de comprender si las situamos en el campo de la educación, espacio donde las propuestas relacionadas con la interculturalidad se han ido extendiendo progresivamente.

Así entonces, entendemos a la Educación Intercultural, como una propuesta educacional que enfoca y sugiere respuestas concretas positivas para un viejo problema de la humanidad; el enfrentar respetando y valorizando la diversidad de expresiones culturales que caracterizan a toda sociedad y al mundo entero. Su particular intencionalidad, es educar en el diálogo con las diferencias culturales, preparar a las nuevas generaciones a relacionarse con mundos distintos del propio y en términos más amplios, contribuir desde lo educativo a la defensa de la posibilidad de alteridad (Chiodi & Bahamondes, 2000), apostando por una educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de aquellos considerados culturalmente diferentes. De esta forma, la escuela debiese orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos, siendo la interculturalidad un contenido curricular, pero que implique también que los saberes de las culturas minoritarias o minorizadas sean consideradas como saber legítimo en el aula, cuestión que depende del contexto socio-cultural, para que efectivamente se aprenda acerca de las diferencias culturales y se produzca diálogo cultural (Castaño y otros 1993; Schmelkes, 2005, Turra 2009).

Desde esta perspectiva, una propuesta curricular intercultural debiese asentarse en una serie de contenidos que relacionen ámbitos culturales diversos. Se debe partir con la construcción de un currículum que incorpore no sólo saberes culturales específicos, sino como visión general de la educación, los aspectos cosmovisionales de las comunidades en que se desarrolla la labor educativa (Fernández, 2005).

Todo esto, obliga a las instituciones educativas que hoy dan atención a la población infantil de nuestro país a realizar esfuerzos, que permitan el mejoramiento de las propuestas e iniciativas educativas dirigidas a las comunidades indígenas, entendiendo que la complejidad del fenómeno intercultural y los cambios sociales y culturales serán determinantes a la hora de tomar decisiones. Se destaca la importancia de aportar con propuestas metodológicas innovadoras que permitan mejorar la calidad y equidad de la educación de niños y niñas, fomentando el respeto entre las personas pertenecientes a distintas culturas, por lo que se puede suponer que el éxito de propuestas destinadas a responder a las necesidades de espacios interculturales, dependerá en gran medida, de su coherencia con el análisis de las necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico en el que se implanten, además de que se den en combinación con otras medidas estructurales que vayan más allá del ámbito escolar.

El hacer visible a los pueblos originarios en el acto educativo, no sólo responde a una reivindicación, sino que a la necesidad de potenciar el desarrollo de los miembros de la comunidad. Desde esta perspectiva entonces, nos encontramos ante situaciones complejas que no solamente implican romper la inercia del sistema educacional sino que hacerlo marchar en dirección contraria a lo que tradicionalmente se ha venido haciendo en relación a la educación de indígenas en nuestro país (Rother, 2005). Esto necesariamente lleva a los actores de dicho proceso no sólo a reconocer sus derechos, sino que a ser partícipes de un cambio que potencia una cultura que les era negada, incorporando además a nuestras estructuras de pensamiento y accionar educativo, otros elementos culturales desconocidos.

En Chile, la aceptación de la existencia de ocho pueblos indígenas dentro del territorio, ha implicado necesariamente la aceptación explícita de la existencia de educandos con diversidad cultural y lingüística, los cuales necesitan de una intervención pertinente para la adquisición de aprendizajes de calidad. Así nace el Programa de Educación Intercultural Bilingüe creado el año 1995 en cumplimiento del mandato estipulado en la Ley Indígena (Nº 19.253/1993) cuyo propósito central es "diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento de los aprendizajes de enseñanza básica que propone la Reforma Educacional en 160 escuelas, donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas Aymará, Atacameño y Mapuche" (Mineduc, 2004). En esta tarea, el Ministerio de Educación ha ido ampliando su oferta educativa de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los educandos a través de la consideración, estudio y construcción paulatina de modelos curriculares que atiendan estas diversidades, focalizándolos fundamentalmente en los niveles de Educación Básica y Media, alcanzando en ocasiones al nivel de Educación Superior, ampliándolo en los últimos años al nivel de Educación Parvularia.

Educación Intercultural Bilingüe en Educación Parvularia

La importancia de la educación para la diversidad en la educación inicial o parvularia, punto de partida de un proceso que debe tener su continuidad a lo largo de la escolarización obligatoria, adquiere especial significado, ya que éste se encuentra en un período de enculturación temprana donde los individuos

internalizan su cultura particular, la que es vulnerable a influencias dominantes, la mayoría de las veces no coherentes con los valores de su medio. Un elemento importante a la hora de enfrentar el trabajo con la interculturalidad en la educación preescolar es la búsqueda de la pertinencia curricular, la cual se nos presenta como un proceso particularmente complejo, insuficientemente abordado, situación que se evidencia a partir de la escasa bibliografía existente en relación con el tema (Peralta, 2000).

Esta problemática se ha venido enfrentando paulatinamente en nuestro país a partir del año 2000, momento en que las políticas de educación intercultural se incorporan como parte de las tareas de una nueva propuesta curricular para ser abordadas en este nivel educativo, a partir de renovadas políticas educativas que consideren la relevancia del empoderamiento de los alumnos y alumnas pertenecientes a las minorías estigmatizadas, fortaleciendo con equidad a las culturas nativas en las instituciones y procesos educativos, lo que significa apreciar y respetar la identidad étnica de los estudiantes, así como su idioma y prácticas culturales.

Un sólido programa de E.I.B. en la educación infantil debería permitir que una cultura originaria se vuelva a entroncar con su tradición arcaica (prehispánica, en nuestro caso) y proseguir su curso evolutivo, interrumpido a causa del "trauma de la conquista" (irrupción de lo europeo en América), generando las condiciones para que una cultura crezca e innove desde sus patrones clásicos, reapropiados y reasentados creativamente por "el genio de la raza", convirtiéndose en un intento planificado y consciente que permita de alguna forma fortalecer lo propio, lo mejor y más genuino de una cultura de origen, donde lo decisivo es el código invisible que late al interior del lenguaje visible y externo (Mora, 2001).

Es importante comprender, que este tipo de educación que pondera y valora los aportes complementarios que hacen las distintas concepciones de mundos, tanto si está dirigida a una cultura central o marginal, no pretende volver etnocéntrico al educando, no pretende encerrar al niño en su ambiente étnico o en su "mentalidad nacional" (que muchas veces es "prejuicio étnico"), sino que hacerle consciente de la particular construcción cultural que ha elaborado su mundo y que hasta ahora ha asimilado mecánicamente.

Esfuerzos recientes, destinados a dar respuesta a las necesidades de atención de los párvulos pertenecientes a las comunidades indígenas, se han materializado tanto en proyectos como programas focalizados del Ministerio de Educación, los cuales en su mayoría se sustentan en el fortalecimiento e implementación de la EIB, a través de la cual se pretende fortalecer la identidad cultural de los niños y las niñas menores de seis años, a partir de una política intercultural nacional destinada a optimizar la calidad de los aprendizajes de los párvulos pertenecientes a los pueblos indígenas (Mineduc, Junji y Fundación Integra, 2005).

III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Conocer las transformaciones de orden curricular y didáctico que se producen en la dinámica pedagógica en jardines infantiles de comunidades mapuches pertenecientes a las provincias de Arauco y Biobío, al incorporar la Educación Intercultural Bilingüe, a partir de lo declarado por los propios sujetos educadores que han sido parte de este proceso de transformación educativa.

Objetivos Específicos:

1. Describir los cambios curriculares y didácticos vivenciados por los centros, en relación con el tiempo dedicado al trabajo con contenidos interculturales, uso de recursos didácticos contextualizados y uso de la lengua mapuche.
2. Describir la relación educativa que se establece con la familia y la comunidad, a propósito de las transformaciones curriculares y didácticas promovidas.

IV. METODOLOGÍA

Contextualización del estudio

Esta investigación surge de una experiencia desarrollada a partir de la ejecución del proyecto **"Programa de aplicación y Fortalecimiento de Jardines Infantiles en Comunidades Indígenas; Región del Biobío"**, iniciativa impulsada por la **Corporación Nacional de Desarrollo Indígena Conadi Región del Biobío** y las Instituciones nacionales de atención al párvulo: **Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji)** y **Fundación Integra**, apoyada con fondos del **Gobierno Regional (Región del Biobío)**, ejecutado por la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción. Una de las principales intenciones educativas del proyecto, fue el proporcionar orientación de forma sistemática y permanente en el tema de la inserción de la temática intercultural y el acercamiento a la cultura mapuche a cuarenta y siete educadores (educadores de párvulos, asistentes de párvulos, encargadas de sala y supervisores) que desarrollaban su tarea pedagógica en doce Jardines Infantiles ubicados en comunidades pertenecientes a la Provincia de Arauco y Biobío.

Tipo de Estudio

Considerando las características y propósitos del estudio, el accionar investigativo se sustentará en el paradigma metodológico cualitativo. Ello, en consideración a que esta metodología es un proceso interpretativo de indagación a través de distintas tradiciones metodológicas, que examina un problema humano o social (Rodríguez Gómez, 1999). Se indaga en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en base a los significados que las personas les otorgan.

Dentro de esta metodología, situamos nuestro estudio en un enfoque descriptivo, puesto que de acuerdo al problema investigado se busca indagar en las experiencias vivenciadas por los sujetos educadores las que se organizarán en diversas dimensiones descriptivas del fenómeno pedagógico en estudio. La investigación descriptiva puede ser más o menos profunda, pero en cualquier caso se basa en la descripción de uno o más atributos del fenómeno del cual se quiere indagar (Valles, 2000).

Sujetos de estudio

Los sujetos de estudios, fueron 47 educadores (educadores de párvulos, asistentes de párvulos, encargadas de sala y supervisores) pertenecientes a Junji y Fundación Integra², que se desempeñaban en 12 centros de educación

2 Junji e Integra definen sus líneas de acción educativas, de acuerdo a los lineamientos que el nivel central de Educación Parvularia del Ministerio de Educación ha definido para todos los párvulos del país, sin embargo, cuentan con una autonomía administrativa que les permite de manera independiente, tomar decisiones que determinan entre otras, roles y funciones del personal, tipo de currículum, sistemas de evaluación, etc., lo que finalmente determina diferencias entre ellas.

parvularia ubicados en comunidades de la Provincia de Arauco y Biobío. Los niños, niñas, familia y comunidad fueron beneficiarios secundarios del programa.

Tabla de especificación de los sujetos de estudio

COMUNA	CENTROS EDUCATIVOS	INSTITUCIÓN	EDUCADORAS Y TÉCNICOS	SUPERVISORES
TIRÚA	PRIMER AGUA	JUNJI	2 técnicos (Encargada de sala)	1 Supervisor
	PONOTRO	JUNJI	2 técnicos (Encargada de sala)	
	RANQUILHUE	JUNJI	2 técnicos (Encargada de sala)	
	AYELEN	INTEGRA	5/ 1 educadora 4 técnicos	1 Supervisor
	SALA CUNA PICHIKÜYEN	INTEGRA	2/ 1 educadora 1 técnico	
CAÑETE	ANTIQUINA	INTEGRA	3/ 1 educadora 2 técnicos	1 Supervisor
	HUENTELOLÉN	INTEGRA	4/ 1 educadora 3 técnicos	
	FRESIA	INTEGRA	8/ 1 educadora 7 técnicos	
CONTULMO	CALEBU	INTEGRA	3/ 1 educadora 2 técnicos	1 Supervisor
	SANTA MARÍA	INTEGRA	4/ 1 educadora 3 técnicos	
SANTA BÁRBARA	RALCO LEPOY	JUNJI	1 técnico (Encargada de sala)	1 Supervisor
	RALCO	JUNJI	1 técnico (Encargada de sala)	

Técnicas de recopilación de la información

La información recogida fue producto de cada una de las etapas en que se subdividió el proyecto que se especifican más abajo. Los principales momentos fueron:

a. La etapa del diagnóstico: consistió en la búsqueda de información de cada centro educativo parte del proyecto, correspondiente a antecedentes de las educadoras, niños, niñas, sus familias, comunidad circundante, además de antecedentes relacionados con la tarea pedagógica. Este fue realizado con la finalidad de determinar la realidad de dichos centros educativos, necesidades de recursos didácticos, conocimientos y necesidad de capacitación de los adultos a cargo en relación con la temática intercultural.

b. La etapa de Implementación: en esta etapa se realizaron las siguientes actividades: la capacitación de los educadores de los centros educativos, entrega de material didáctico y textos para el apoyo del trabajo con la E.I.B. a cada Jardín Infantil de acuerdo a los requerimientos hechos por los beneficiarios del proyecto y se implementaron los espacios didácticos. Durante el proceso de implementación, se realizaron visitas tutoriales periódicas (una a dos visitas mensuales) a cada uno de los centros educativos, momentos en los que se recogía información en relación con el desarrollo del proyecto y se apoyaba la tarea de las educadoras.

c. La etapa de evaluación: se realizó al término del proceso de implementación y en éste se procedió a evaluar todos los aspectos de las etapas descritas.

Las técnicas de recopilación de información fueron *registros de autoevaluación* y *la entrevista*, que se aplicaron a los educadores (educadores de párvulos, asistentes y encargadas de sala) que fueron parte de la experiencia, las que

contenían preguntas relacionadas a cada una de las etapas vivenciadas durante el proyecto y que apuntaban directamente a recoger información relacionada con los objetivos de la investigación.

Procedimiento de Análisis de la información

El análisis de la información se dirige a encontrar respuestas a nuestros objetivos por medio de la información producida a través de los registros de autoevaluación y las entrevistas.

Inicialmente, se procedió a la concentración de la información, es decir, el proceso mediante el cual se agrupan todas las unidades de registro relacionadas con el mismo contexto o tema que les da sentido. Esto en directa relación con la categorías de investigación levantadas a priori y que se expresan en los objetivos. Luego, la reducción de la información se hizo teniendo como orientación el método fenomenológico, esto es, se busca develar los elementos esenciales comunes que manifiestan los educadores y supervisores en sus representaciones respecto del fenómeno investigado.

Procedimiento de Validación de la información

Como se sabe, este procedimiento en investigación cualitativa adquiere una especial relevancia. Para ello la triangulación hermenéutica adquiere un rol fundamental. El principio básico que subyace a la triangulación es la idea de reunir información de una misma situación problemática desde diversos ángulos o perspectivas con el propósito de comparar y contrastar aquella información.

En esta investigación se realizó una triangulación de datos y de métodos. En la primera de ellas, la información producida se trianguló entre los sujetos de investigación, comparando y contrastando las significaciones aportadas por ellos. En la triangulación de métodos, el análisis de los registros de autoevaluación se contrastó con la información producida por las entrevistas.

V. PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan, dan cuenta de los significados más relevantes, surgidos de la ejecución del proyecto, que los sujetos educadores declaran sobre el fenómeno en estudio. La exposición se hace de acuerdo a la sistematización de nuestros objetivos:

Ámbito curricular y didáctico:

1. Tiempo asignado al trabajo con contenidos interculturales

Uno de los factores considerados como importantes de resaltar y que a partir de la ejecución del proyecto, necesariamente fue objeto de cambios, fue el tiempo asignado para el trabajo con los contenidos interculturales que fueron incorporados por los educadores, a partir del diseño de sus propuestas metodológicas de trabajo con la interculturalidad.

El tiempo destinado al trabajo con dichos contenidos, fue planificado de manera diferente por cada educador y varió de centro en centro, en la medida que éstos dedicaron mayor o menor tiempo al trabajo en los rincones destinados a ello. Esta diferencia estaba determinada entre otros factores, por el tipo de institución a la que pertenecía el centro educativo (Junji o Integra), las que a partir de una supervisión más o menos sistemática, brindaban el apoyo necesario a los educadores para implementar sus propuestas. Apoyo que resultaba fundamental, de acuerdo a lo informado, en el caso de los educadores

con menor preparación en el trabajo con párvulos (asistentes de párvulos y encargadas de sala).

El nivel de preparación y conocimiento del trabajo pedagógico con recursos interculturales vino a definir el espacio de tiempo asignado a esta variable curricular. En expresión de las educadoras:

"tratamos de integrar la interculturalidad con las herramientas que nosotras tenemos, con las que conocemos, enseñándole a los niños: cómo vivían antes, que convivimos con ellos, etc. (...) las herramientas que nosotras tenemos son pocas, pero siempre todos los años trabajamos con lo que es el rescate, aunque son limitantes nuestras herramientas, por ejemplo, yo no hablo mapudungun y conozco muy poco".

"en la planificación no se considera la interculturalidad, pues no sé cómo enseñarla. Se me ocurre que podría enseñarse a través de una persona que sea mapuche y que enseñe su cultura".

En rigor, la mayoría de los sujetos educadores declaró no sentirse preparados para enfrentar la tarea pedagógica con estos contenidos, lo que habla de la frágil posibilidad de desarrollar una verdadera educación intercultural.

2. Uso y conocimiento del Chedungun³

En relación con el uso y conocimiento del chedungun se manifestaron cambios pedagógicos relevantes, los cuales fue posible apreciar en cada uno de los centros investigados. Ello se evidenció en un fuerte incremento en el uso de palabras nuevas de la lengua mapuche, así como el aprendizaje de canciones y conceptos por parte de los niños y niñas, luego de que los sujetos educadores introdujeran de manera intencionada el chedungun.

Es importante destacar que si bien las educadoras a cargo de los centros no tenían mayor conocimiento de la lengua, hicieron esfuerzos destacables por intentar incorporar la lengua en el quehacer pedagógico, lo que pudo ser testimoniado en el aumento del ambiente letrado, incorporación de canciones y aumento del uso de palabras en chedungun, así como situaciones cotidianas en las que los niños y niñas comenzaron a utilizar el nuevo vocabulario en su hablar. Se declara que el ambiente pedagógico instalado, comenzó a considerar como legítimo la presencia de la lengua materna en el centro educativo.

En palabras de las educadoras:

"(enseñamos) algunas palabras, el cuerpo humano, números, nombres de las fiestas, ceremonias. Ellos cuentan todos los días en mapuche y saben la diferencia entre mapuche y castellano".

"al conocer a la gente de acá y al trabajar aquí, me he ido interesando por aprender el mapudungun, les tengo un cuaderno para ir pasando diferentes palabras sencillas y que vayan integrando un poco, porque igual es importante..."

Se destaca también la alta valoración de las familias por este aspecto de la cultura y su presencia en el centro educativo, las que a pesar de que en su gran mayoría indicaban la relevancia de este conocimiento, reconocían no hacer esfuerzos porque sus hijos aprendieran la lengua, situación que fue cambiando durante el proyecto, llegando finalmente a mostrar un legítimo interés y deseo de que sus hijos e hijas pudieran aprenderla.

3 Se usa el vocablo chedungun para referirse a la lengua mapuche. Esta decisión está sustentada en la sugerencia realizada por los miembros de la Comisión Lingüística de la Región del Biobío (Comisión creada a partir de un proyecto realizado el año 2005 entre la Conadi y Facultad de Educación; Universidad de Concepción), quienes conocieron el proyecto y validan el concepto a partir de la pertinencia local.

3. Recursos didácticos contextualizados

Uno de los aspectos relevantes de transformación en el orden curricular-didáctico resulta la creación e implementación de un espacio en cada centro, denominado rincón intercultural, que estaba implementado con objetos, instrumentos musicales, elementos de la vida cotidiana, entre otros, pertenecientes a la cultura mapuche y su referente en la cultura chilena tradicional. Lo importante es que aquí se trabajan los contenidos interculturales con materiales y recursos propios de la cultura indígena y chilena, a partir de una planificación ajustada a las características propias de cada realidad realizada por las educadoras y técnicos del proyecto.

"Enseñamos con materiales también, la misma ruca, ambientada en la sala, que destapamos el día viernes, todos los viernes, y tocan los instrumentos, bailan, ven de qué materiales están hechos los instrumentos musicales, algunos dibujan, hicimos también rompecabezas..."

"compramos instrumentos, vestimenta, trabajamos con los apoderados, hicimos las comidas (...) seguimos reforzando los instrumentos, todos los años, la vestimenta..."

El trabajo con los contenidos interculturales, el rincón o área intercultural implementados, fueron indicadores relevantes a la hora de evaluar la experiencia, así como la opinión acerca de lo vivenciado por parte de los adultos que fueron parte de la misma, quienes destacaron lo positivo de este aspecto que además les permitió hacer mejoras de infraestructura que necesariamente beneficiaban la calidad de la tarea pedagógica.

Ámbito Educación y comunidad

4. Integración y participación de la familia al proceso educativo

Incorporar a las familias de los párvulos en esta iniciativa era uno de los objetivos que se indicaban como prioritarios dentro del proyecto. Este involucramiento se relacionaba con aspectos pedagógicos y culturales. La información declarada por las educadoras testimonia un proceso de incorporación y alta participación en las diversas actividades pedagógicas programadas por los centros. Esto se traduce en el aumento de la presencia de madres y padres en actividades educativas del jardín infantil.

"se hacen talleres de padres como talleres de artesanía (...) para las madres que son dueñas de casa, las ha vuelto más participativas y ha mejorado el conocimiento mutuo..."

"logrando comprender la dinámica familiar compleja que se presenta (...) cuidadosamente se consideran características culturales de Tirúa, resolución de conflictos..."

El acercamiento de las familias al proceso educativo, permitió que los niños y niñas adquirieran confianza y cercanía con sus centros educativos, y pudiesen retroalimentar los saberes que se promovían en el jardín con los elementos propios de la vida cotidiana que las familias reforzaban. Es decir, se produjo una cercanía entre los saberes escolares y la cultura mapuche.

En general, el testimonio aportado por las educadoras, hablaba de un impacto significativo que mejoraba la confianza en sí mismos, les acercaba

a la cultura de sus familias, les entregaba elementos lingüísticos nuevos, les permitía identificarse positivamente con su cultura de origen y hacía el aprendizaje más atractivo.

Este fue uno de los aspectos que según las educadoras tuvo un impacto positivo, ya que en la medida que las diferentes etapas del programa se iban concretando, tanto los agentes educativos como las mismas familias, indicaban un aumento en su interés por participar más activamente en las actividades del proyecto, y consecuentemente, en las actividades del jardín infantil.

5. Incorporación de la comunidad a la tarea pedagógica

En el caso del involucramiento de la comunidad, más allá de los padres y madres que tenían sus hijos en el jardín, el proceso no fue tan exitoso, según declaración de los educadores. En ninguno de los centros educativos del proyecto, fue posible tener un acercamiento real con la comunidad y sólo en algunos casos los participantes de la experiencia tuvieron la posibilidad de contactarse con algún miembro de la comunidad que hiciera un aporte al jardín infantil o que se involucrara en lo que ocurría en el centro educativo.

Cabe destacar que en aquellas comunidades donde había un número mayor de familias mapuches, la relación con la comunidad se hacía más dinámica y se evidenciaba a partir de la participación de los niños y niñas en actividades tradicionales o ceremonias de tipo religioso a las que se les invitaba.

VI. CONCLUSIONES

En primer lugar, debe quedar claro que la experiencia pedagógica que en el estudio se presenta, tiene como pretensión avanzar hacia una educación de naturaleza intercultural, terreno en el que los referentes teóricos y prácticos se están recién construyendo, sobre todo si se considera el ámbito de los pueblos indígenas. La experiencia viene a contrastar con la educación preescolar, que generalmente se ha desarrollado en estos contextos, una que planifica y actúa de espaldas a la realidad vital del niño que atiende, lejos de los intereses y necesidades profundas de la cultura comunitaria a la que pertenece y lejos de la tradición histórica-cultural de los educandos.

Los resultados del estudio muestran que iniciativas de este tipo llevan a las familias de los niños y niñas a mostrar un mayor interés en compartir con aspectos de su cultura, lo que se manifiesta en una mayor asistencia a las actividades convocadas y el deseo creciente manifestado por las mismas de adquirir mayores conocimientos, especialmente en los temas relacionados con la lengua mapuche. Destaca la importancia asignada a la lengua como elemento clave para transmitir y conservar la cultura, la que se evidencia en un mayor interés por que los niños y niñas pudiesen aprender el chedungun.

Es importante destacar que a pesar de que en general el impacto es positivo y motiva a las familias, aún existe indiferencia y desinterés por algunas de ellas, pues consideran estos aprendizajes como innecesarios y hasta negativos, toda vez que se presenta una fuerte conciencia de la discriminación que existe hacia los mapuches.

Respecto de las educadoras, es necesario mencionar el evidente desconocimiento y falta de preparación que ellas manifiestan en torno a las temáticas interculturales y saberes de la cultura local. Este ámbito, constituye un desafío para las instituciones formadoras de educadores, pues para avanzar en una educación intercultural de verdad tiene que existir un capital humano preparado para estos fines. Ello implicaría una educación intercultural para empoderar tempranamente el habitus vital del niño y de su familia con

estrategias pedagógicas que van más allá del entendimiento y reducción de una cultura originaria a aspectos de su folclore.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, M. (1992). "Investigación cualitativa en Educación: ¿Comprender o transformar?" Revista de Investigación Educativa, N° 20, Barcelona. pp. 7-36.

Cartes, M. (2001). *El arte cerámico Mapuche; su enseñanza y elaboración en la comunidad y en la escuela*. (Tesis de Maestría). Cochabamba. UMSS/Proeib Andes.

Cascón y González (1998); Morales (2000). Citado por Francisco Ramírez Trapero. Extraído de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=400>

Castaño, F. y otros (1993). "La educación multicultural y el concepto de cultura" Revista Iberoamericana de educación. N° 13, Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos.

Chiodi, F. & Bahamondes, M. (2000). *Una Escuela Diferentes Culturas*; Conadi, Santiago. Ediciones LOM.

Fernández Droguett, F. (2005) "El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación." Cuadernos Interculturales, vol. 3, no. 004. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar. pp. 7-25.

Magendzo, A. (2000) "La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna." Pensamiento Educativo, N° 26, Universidad Católica de Chile, Santiago. pp. 173-200.

Mineduc (2004). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago. Ministerio de Educación PEIB.

Mineduc, Junji y FUNDACION Integra. (2005). *Memoria 2000-20006; "Construyendo el futuro de los niños y niñas"*. Santiago. Ministerio de Educación.

Mora, Z. (2001). *El aporte indígena a los procesos de reforma educacional en Latinoamérica. Una oportunidad para reencantar nuestra educación*. Concepción. Universidad del Bío-Bío.

Peralta, M.V. (2000). *Globalización y Construcción Curricular. Tensiones y posibilidades. Una perspectiva desde Latinoamérica*. San José de Costa Rica. UNED.

Pinto, R. (2000). "Multiculturalidad en el currículo escolar para América latina." Revista Pensamiento Educativo Vol. 26. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. pp. 201-219.

Rodríguez Gómez, G. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2ª edición). Málaga. Aljibe.

Rother, T. (2005) "Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y

Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche." Revista Austral de Ciencias Sociales, Nº 9, Universidad Austral de Chile, Valdivia. pp. 71-84.

Schmelkes, S. (2005) "Educar en y para la diversidad." Pensamiento Educativo, Nº 37, Universidad Católica de Chile, Santiago. pp. 38-51.

Turra Díaz, O. (2008). *Historia, Currículum e Identidad. Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en contexto mapuche. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación.* Concepción. Universidad de Concepción.

Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social.* Madrid. Editorial Síntesis S.A.

Williamson, G. (2004) "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?" Cuadernos Interculturales, Vol.2, Nº 3, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar. pp. 33-34.

Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997) ¿Qué entender por Interculturalidad? Interculturalidad y Educación en el Perú. Foro educativo. www.consytec.gob.pe/foroafroperuano/interculturalidad.htm.