

EDUCACIÓN PARVULARIA INTERCULTURAL DESDE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA¹

INTERCULTURAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM PAULO FREIRE'S PEDAGOGICAL APPROACH. FROM THEORY TO PRACTICE

54

Javiera Sánchez

Magíster en educación, Universidad de Chile

Asesora intercultural, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

Santiago Chile

javierash1989@gmail.com

ORCID: 0009-0000-1511-3663

Resumen: El presente artículo se base en la Tesis Educación parvularia intercultural desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire (Sánchez, 2019), investigación realizada para optar al grado de maestría, y que refleja el proceso reflexivo del equipo educativo de un Jardín Infantil intercultural, ubicado en la comuna de La Florida, quienes se cuestionaron la pertinencia del enfoque pedagógico tradicional con lo que planteaban en su misión, visión y sello. De este modo surgió la iniciativa de estudiar si el modelo pedagógico propuesto por Paulo Freire era pertinente a la educación intercultural, y si este enfoque metodológico se podía aplicar en Educación Parvularia. Para ello, se realizó una Investigación Acción Participativa (IAP), construyendo con la comunidad un plan de acción que buscaba relevar la diversidad cultural. Luego de aplicado, se utilizaron técnicas de investigación como análisis de documentos, entrevistas personales en profundidad y un grupo focal, dando cuenta de lo que significó esta IAP, transformando su realidad, al democratizar y contextualizar el currículo. Finalmente se evidenció que, para que exista interculturalidad crítica es necesaria la participación comunitaria, democratizando la educación, la programación de los contenidos y la enseñanza, siendo completamente pertinente el modelo pedagógico de Paulo Freire para ello.

Palabras clave: interculturalidad, educación parvularia, Paulo Freire, IAP

Resumo: O presente artigo baseia-se na Tese Educação pré-escolar intercultural a partir da abordagem pedagógica de Paulo Freire (Sánchez, 2019), uma pesquisa realizada para obter o grau de mestrado, que reflète o processo reflexivo da equipe educacional de um Jardim de

¹ Este artículo está construido en base a la tesis "Educación Parvularia intercultural desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire", realizada el año 2019, para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Currículo y Comunidad Educativa, por Sánchez Herrera, J. Fuente:

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/176809/Educaci%C3%B3n%20parvularia%20intercultural%20desde%20el%20enfoque%20pedag%C3%B3gico%20de%20Paulo%20Freire.pdf?isAllowed=y&sequence=1>



Infância intercultural, localizado na comuna de La Florida, que questionou a pertinência da abordagem pedagógica tradicional em relação à sua missão, visão e identidade. Surgiu, assim, a iniciativa de estudar se o modelo pedagógico proposto por Paulo Freire era pertinente à educação intercultural e se essa abordagem metodológica poderia ser aplicada à educação pré-escolar. Para isso, foi realizada uma Pesquisa-Ação Participativa (PAP), construindo-se um plano de ação comunitária que buscava destacar a diversidade cultural. Após a implementação, técnicas de pesquisa, como análise de documentos, entrevistas pessoais em profundidade e um grupo focal, foram utilizadas para evidenciar o significado dessa PAP, transformando sua realidade ao democratizar e contextualizar o currículo. Por fim, ficou evidente que, para que haja interculturalidade crítica, é necessária a participação comunitária, democratizando a educação, a programação de conteúdos e o ensino, sendo o modelo pedagógico de Paulo Freire completamente pertinente para isso.

Palavras-chave: interculturalidade, educação pré-escolar, Paulo Freire, PAP

Abstract: This article is based on the Thesis "Intercultural Early Childhood Education from Paulo Freire's Pedagogical Approach" (Sánchez, 2019), a research conducted to obtain a master's degree. It reflects the reflective process of the educational team in an intercultural kindergarten located in the district of La Florida. They questioned the relevance of the traditional pedagogical approach in relation to their mission, vision, and principles. Thus, the initiative emerged to study whether Paulo Freire's pedagogical model was relevant to intercultural education and if this methodological approach could be applied in early childhood education. To do so, a Participatory Action Research (PAR) was conducted, involving the community in the creation of an action plan that aimed to highlight cultural diversity. After implementation, research techniques such as document analysis, in-depth personal interviews, and a focus group were used to understand the significance of this PAR, transforming their reality by democratizing and contextualizing the curriculum. Ultimately, it was evident that critical interculturality requires community participation and the democratization of education, content programming, and teaching, making Paulo Freire's pedagogical model highly relevant in this regard.

Keywords: interculturality, early childhood education, Paulo Freire, PAR

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos, somos seres insertos en una cultura, la que define nuestras estructuras de significados, al tener códigos compartidos establecidos. Geertz (2005) propone un concepto simbiótico de cultura como un sistema de interacciones de signos interpretables (símbolos) en un contexto; "La cultura está compuesta de estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos o grupos de individuos guían su conducta" (Geertz, 2005, p. 25). De esta manera, al comenzar a socializar, se establecen estructuras de significados, integrando una lengua específica, conductas, roles, tradiciones. Generándose así, una gran variedad de culturas, en los distintos territorios del planeta. Actualmente, no se puede negar la diversidad cultural

presente en Chile. Diversidad que implica un valioso recurso al servicio del desarrollo humano. Según la UNESCO (2015) la diversidad implica una gran fuente de creatividad y riqueza humanas. Entraña maneras distintas de ver el mundo y ofrece enfoques diferentes para la solución de problemas.

Para favorecer el encuentro entre esta diversidad, la interculturalidad plantea la necesidad de trabajar por una democracia que incluya a todos y todas, que respete y se fortalezca con la perspectiva, los conocimientos y la visión del mundo de los diversos pueblos y culturas que habitan el territorio, reconociendo las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras (UNESCO, 2017). Siguiendo esta idea, Carihuentro (2007) señala que la interculturalidad “afirma el derecho a la propia cultura, y a la valoración de lo intrínseco de cada una de ellas, favoreciendo una relación dialógica y equitativa entre las culturas” (p. 11). Por otra parte, el Ministerio de Educación en su publicación “Interculturalidad para todos y todas” la plantea como “un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad” (Mineduc, s.f.).

Debemos considerar a la escuela y al sistema educativo como una instancia de mediación cultural, donde cada estudiante lleva sus estructuras de significados culturales, creencias, ritos, religiones, cosmovisiones. Existiendo diferencias en sus visiones de mundo, pudiendo producirse un cruce de culturas, que eventualmente pueden provocar tensiones, restricciones o contrastes en la construcción de significados entre los integrantes de una comunidad educativa (Pérez, 1998).

Es tarea de los y las docentes lograr converger estas culturas, a través del diálogo respetuoso, considerando la diversidad cultural presente en la institución educativa de manera horizontal, valorando las diferencias y logrando llegar a acuerdos como comunidad. Es a partir de esto, que surge la necesidad de integrar una educación intercultural, que reconozca como legítima la diversidad, donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división o un problema.

Es por esto que “los sistemas escolares deben introducir modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los alumnos” (UNESCO, 2017, p. 32), respondiendo a las realidades de cada institución, ya que en la actualidad no solo hay diversidad cultural entre pueblos originarios del país y mestizos, sino que también existe una gran cantidad de personas que vienen de distintos países, con culturas completamente distintas, muchas veces poco conocidas.

Se vuelve fundamental considerar la diversidad cultural presente en la escuela, buscando incluirla dentro del marco de la interculturalidad, permitiéndole a todos los y las estudiantes sentir pertenencia dentro del lugar donde se encuentren. “La idea de que los sistemas educativos deben incluir a todos los alumnos, estriba en la necesidad de dar la bienvenida y respetar las diferencias entre ellos, bien sea por razones de género, procedencia, étnica, capacidad o cultura” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012, p. 8). Se requiere que las y los docentes estén

dispuestos a conocer esta diversidad cultural, desde una mirada holística, que permita comprenderlas, develando sus estructuras de significados, para darles sentido.

Walsh (2010), señala que la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Realizando la diferenciación entre interculturalidad relacional, funcional y crítica. La primera, hace referencia al “contacto e intercambio entre culturas, personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 77). La interculturalidad es funcional cuando reconoce la diversidad y diferencias culturales, “con metas a la inclusión de la misma al interior de estructuras sociales establecidas (...) es funcional al sistema existente (...) es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (p. 78). Mientras que, la interculturalidad crítica afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (...) es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (p. 79).

57

Por lo tanto, para que pueda existir interculturalidad crítica dentro de una institución educativa es fundamental incluir a la comunidad en la modificación de las estructuras sociales establecidas, refundándolas desde los aportes de sus particularidades culturales, en un proceso de enriquecimiento conjunto.

Carihuentro (2007) plantea que el sistema educativo chileno responde a una educación monocultural, y a veces multicultural, pero en muy pocos casos intercultural. Por una parte, monocultural al “jerarquizar las diferencias culturales, donde la cultura de los pueblos indígenas se cataloga como deficiente e inferior” (Carihuentro, 2007, p. 16). Por otro lado, multicultural, al reconocer las otras culturas y pretender incorporarlas como un contenido de las políticas curriculares nacionales.

Respecto a esto, un estudio del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Negrón, 2005) evidenció que luego de observar las clases de 162 escuelas, en más del 60% de los casos, la cultura indígena constituye un contenido irrelevante dentro del currículo escolar, dando prioridad a asignaturas como matemáticas, lenguaje y comunicación, ciencias naturales, historia y geografía e inglés.

Esto se refuerza con un estudio realizado por Stefoni et al. (2016), quienes refieren la existencia de una rigidez curricular en el sistema educativo chileno, debido a “la implementación institucional del currículo estándar, que se materializa en una presión permanente por cumplir con indicadores externos ligados a ciertos saberes y habilidades normalizadas” (p. 173) por ejemplo en el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).

Carihuentro (2007) reafirma esta idea, señalando que se establece el currículo respondido a lo que solicitan las evaluaciones estandarizadas, “de modo que el aprendizaje fundamental se convierte en el dominio de los códigos de la cultura dominante para su inserción en la sociedad

globalizada” (p. 19). Junto a esto, Pincheira (2020) afirma que “existen normas legales y educativas que obligan a las escuelas públicas a enseñar el currículum oficial para asegurar buenos resultados de las Pruebas Nacionales Estandarizadas, como el SIMCE lo propone” (p. 27).

Debido a esto, los contenidos culturales se ven de manera parcializada como parte de una asignatura, generalmente ligada a historia o geografía. Se estereotipa a los pueblos originarios con base en sus rasgos externos, y se centra en los programas de estudio, asumiendo un enfoque de currículum complementario y no una perspectiva transversal y globalizante.

El Ministerio de Educación ha comenzado a realizar un trabajo para promover la educación intercultural, apoyados por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), a través de la Política de Educación Intercultural del MINEDUC, incorporando la asignatura de lenguas indígenas en establecimientos con una matrícula de un 20% o más de estudiantes de ascendencia indígena. “Actualmente, más de 1500 establecimientos realizan talleres interculturales e imparten esta asignatura para el aprendizaje de la lengua y cultura de los pueblos aymara, mapuche, rapa nui y quechua, a cargo de las educadoras y educadores tradicionales” (Mineduc, s.f.). De esta manera los y las docentes tienen el desafío de validar y articular el conocimiento indígena al mismo nivel que el conocimiento occidental, promoviendo el diálogo y el respeto, desde la aceptación y valoración de las diversidades culturales.

Esto, sin duda es un proceso complejo, ya que tiene que ver con “cómo cada comunidad implementa un proceso dialógico cultural en las diferentes actividades y relaciones que se dan en la cotidianidad entre los diversos actores que conviven, a través de un reconocimiento explícito” (Pincheira, 2020, p.27) para que las actividades sean contextualizadas, aportando a la construcción de nuevos aprendizajes desde lo conocido, cercano y significativo.

Para ello, es necesario buscar metodologías de educación que respondan a las demandas y necesidades de la sociedad actual. Y es frente a ésta problemática que se enmarca la investigación que sustenta éste artículo, donde, las docentes de un jardín infantil con sello intercultural de la comuna de La Florida, realizaron una búsqueda bibliográfica de modelos pedagógicos que pudiesen resultar coherentes con sus idearios de educación intercultural crítica, decidiendo incorporar como orientación, la pedagogía de Paulo Freire, debido a que “Freire apuesta por un modelo educativo centrado en la comunicación dialógica donde, la curiosidad profunda y la reflexión crítica se constituyen como principales métodos de construcción de conocimiento” (Verdeja y González, 2020, p. 9). Esto tiene estrecha relación con la interculturalidad, en el entendimiento entre culturas por medio del diálogo con el otro/a, reconociendo sus conocimientos y sabiduría, entendiendo “la diversidad cultural como algo enriquecedor para nuestra propia cultura y la de los demás” (Verdeja y González, 2016, p. 3), convirtiéndose en una educación democrática, que promueve la ciudadanía y la participación, permitiendo que todos y todas las integrantes de una comunidad educativa construyan conocimientos y transformen su realidad.

De este modo, se dio origen al objetivo de la investigación: “desarrollar y evaluar la pertinencia entre el modelo pedagógico de Paulo Freire y la Educación Parvularia Intercultural,

por medio de estrategias participativas” (Sánchez, 2019, p. 6). Instalando así la pregunta ¿Es pertinente el modelo pedagógico de Paulo Freire con la Educación Parvularia Intercultural?

METODOLOGÍA

El tipo de estudio utilizado fue la Investigación Acción Participativa (IAP), ya que, como señala Elliot (1990), se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, “por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p. 5).

El diseño metodológico respondió al paradigma crítico que se caracteriza por indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, provocando transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene (Melero, 2011). Por tanto, se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar. Es un “acto de conocimiento que se crea de forma colectiva como interacción de todos los participantes” (Melero, 2011, p. 344).

En esta investigación participó toda la comunidad de un jardín infantil de la comuna de La Florida con sello intercultural, constituida por 144 niños y niñas de 3 meses a 4 años, junto con sus familias. Además de 31 funcionarias y funcionarios, entre directora, educadoras, técnicos de Educación Parvularia, Educador de Lengua y Cultura Indígena (ELCI), auxiliares de servicios, asistente administrativa, manipuladoras de alimentos y rondín. También, parte importante de la comunidad educativa fueron las organizaciones mapuches que apoyaron la labor educativa desde sus conocimientos culturales.

Esta unidad educativa inició sus actividades el 2011, y desde entonces comenzaron a abordar temáticas de interculturalidad. Contaban con 3 funcionarias que pertenecían al pueblo mapuche, quienes fueron fortaleciendo el conocimiento de la cultura con el resto del equipo. Luego, debido a un convenio entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), el 2013 se incorpora una Educadora de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) quien transmitió su sabiduría a los párvulos, sus familias y al equipo educativo.

En el año 2018 el equipo educativo comenzó un proceso de revisión de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde, a partir de un Trawün (reunión) que contó con la participación de algunos párvulos de nivel medio menor y medio mayor, las agentes educativas (directora, educadoras, técnicos, auxiliares de servicios, manipuladoras de alimentos), familias y representantes de organizaciones indígenas, definieron la visión, misión y valores de la unidad educativa, surgiendo como visión: mundos integrados, colaboradores, comprometidos con la comunidad educativa. Familias felices de su cultura que recuperen su historia, dialogantes, reflexivas, respetuosas. Niños y niñas con ideas creativas, con tradiciones, con responsabilidad social e individual.

Con respecto a la misión surgió que el Jardín Infantil ofreciera Educación Parvularia de calidad con sello Intercultural, compartiendo su cultura, cosmovisión, kimün (sabiduría) y az che (valores), que promueva el diálogo y el intercambio cultural. Estableciendo relaciones de equilibrio y respeto entre el mapu y che (tierra y gente) en armonía con la naturaleza. En un ambiente familiar donde el aprendizaje trasciende hacia la formación del newen (energía) de cada pichikeche (niño/niña). A esto el equipo educativo agregó que querían promover niños y niñas seguros de sí mismos, de sus habilidades, con autoestima, alegres, autónomos e independientes, capaces de tomar decisiones, pensantes, reflexivos y críticos, dialogantes, que respeten a los otros y los valoren como legítimo otro, empáticos, creativos y alegres.

Al continuar con la actualización del PEI, el 2019 se realiza una Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE) donde, a partir de la reflexión de las prácticas pedagógicas implementadas, el equipo docente visualizó como problemática que el enfoque educativo tradicional no favorecía la interculturalidad crítica, ni lo que habían postulado en su misión y visión, ya que el adulto centrismo no les permitía a los párvulos ser protagonistas de sus aprendizajes, y tampoco promovía el pensamiento crítico y la reflexión en espacios de diálogos y de encuentros culturales.

Es a partir de esa problemática que el equipo docente (directora, educadoras y técnicos) inicialmente establecieron un problema en torno a definir una pedagogía que fuese pertinente con lo que buscaban promover.

Para ello, se organizaron y estudiaron distintas metodologías, presentándolas en una CAUE al equipo docente e invitando además a las familias y a la comunidad. En esa instancia se definió que la pedagogía de Paulo Freire era la más cercana a lo que querían promover con la educación intercultural y a lo propuesto en la misión y visión de la unidad educativa.

De esta manera surgió la pregunta ¿Es pertinente el modelo pedagógico de Paulo Freire con la educación parvularia intercultural? Para dar respuesta a este cuestionamiento, se realizó un trabajo de IAP, según las orientaciones del sociólogo e investigador Orlando Fals Borda (1989), definiendo un plan de acción con distintas experiencias y actividades, para orientar la búsqueda de respuestas y la transformación de la comunidad educativa en el proceso. Dentro de este plan de acción, primeramente, se definieron distintos espacios de reflexión, análisis y construcción.

Para iniciar, se destinaron dos CAUE, que se realizaban una vez al mes y donde participaban funcionarias, familias y representantes de organizaciones mapuches, para promover la profundización de la pedagogía de Paulo Freire y la reflexión en torno a ella. Luego, para el análisis y la concreción de esto en el currículo se definió realizar reuniones todos los lunes en la tarde, luego del retiro de los párvulos, para programar aspectos prácticos. Finalmente, una tarde, semana por medio, se realizaba una reunión del equipo de educadoras para concretar los acuerdos en los planes de aula y planificaciones.

Dentro de la organización de estos espacios se abordaron temas como el análisis de textos de Paulo Freire, buscando maneras de adaptar sus propuestas a la educación parvularia; y experiencias sobre educación intercultural; metodologías, como los proyectos de aula;

readecuación de planificaciones; elementos del PEI, entre otras temáticas que fueron surgiendo en el proceso. A medida que se iban realizando estas actividades, se recogía información relevante para incluirla en el PEI, considerando los aportes de todos y todas las participantes. Para ello, la asistente administrativa realizaba actas de las reuniones y la directora traspasaba esa información al PEI.

Una vez finalizado el ciclo escolar, para identificar percepciones del proceso investigativo y levantar análisis de los resultados, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad, a partir de una selección de muestra estructural, considerando el criterio de selección que sature el espacio simbólico, conformada por educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia, familias y representante del equipo de gestión intercultural, que participaron en el proceso de IAP. Los criterios de selección para la entrevista personal fueron:

1. Rol: Educadoras, técnicos, familia y equipo de gestión intercultural
2. Institución: Perteneciente a la comunidad educativa del jardín infantil
3. Permanencia: Que hayan participado en el proceso de aplicación de la metodología Paulo Freire
4. Accesibilidad: Contar con la disponibilidad y disposición de ellas y ellos para realizar la investigación.

Esta selección, permitió considerar una homogeneidad y heterogeneidad. La heterogeneidad se presentó al considerar a los distintos agentes que componen la comunidad educativa del jardín infantil, en la diferencia de sus roles. Esto permitió tener una mayor perspectiva de cómo percibían la pertinencia del trabajo realizado. Por otro lado, la homogeneidad se presentó al ser personas del mismo jardín infantil. De esta manera participa una apoderada, una educadora de párvulos, una técnico en educación parvularia y una representante del equipo de gestión intercultural.

Junto a esto, se realizó un grupo focal con las funcionarias del jardín infantil (educadoras, técnicos en educación parvularia, auxiliares de servicios, manipuladoras de alimentos y asistente administrativa), para identificar percepciones del proceso investigativo, levantando análisis de los resultados. Respecto a su selección, se realizó como muestreo aleatorio simple, otorgando a cada persona la misma probabilidad de ser seleccionada.

Para el análisis de las entrevistas se establecieron 4 categorías, Enfoque pedagógico de Paulo Freire; Participación de la familia y la comunidad en los procesos educativos; Representaciones en torno a la interculturalidad y Representaciones de las docentes en relación con las prácticas pedagógicas.

Finalmente, se realizó una triangulación de la información obtenida en las entrevistas en profundidad, el grupo focal y el análisis del PEI del jardín infantil, vinculando categorías para levantar el análisis de la investigación, mediante criterios definidos en función de las mismas; por ejemplo, en el enfoque pedagógico de Paulo Freire, se evaluó el proceso dialógico, la concepción de la educación, el reconocimiento del otro. En la participación de la familia y la comunidad en los procesos educativos, se visualizó el diálogo comunitario, el incremento de la participación en

el proceso educativo, la apertura a compartir saberes culturales. En la categoría de representaciones en torno a la interculturalidad, se evaluó las concepciones en torno a la diversidad sociocultural y cómo se incorporan en el currículo. Finalmente, en las representaciones del docente en relación con las prácticas pedagógicas, se evaluó el protagonismo de los niños y niñas.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A lo largo de los años el sistema educativo ha tenido muchos cambios, según el paradigma al que responda. Hasta la mitad del siglo XX, “el sistema educacional público chileno buscó el control social antes que la coherencia con el mundo productivo” (Zemelman y Jara, 2006, p. 111). Después de la segunda guerra mundial, el auge del modelo industrializador alteró estos planteamientos. Los trabajos de Theodore Schultz (1960) y Edward Deninson (1962) concluyeron que la educación era un factor determinante en la eficacia de los procesos económicos, surgió así la “Teoría del capital humano”, cuya finalidad es “garantizar una educación adecuada a la población, con metas y en etapas determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país” (Zemelman y Jara, 2006, p. 116). En la actualidad, Pinto (2009) señala que existe un currículo centrado en la enseñanza, elaborado por expertos técnicos y políticos que dominan el saber erudito disciplinario, que no son pedagogos, ni profesores del sistema; este “Marco Curricular apunta a los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios que deben dominar todos los educandos del país, como estándares comunes y homogéneos de desempeño para un mundo moderno globalizado” (p. 7).

Pinto (2009) menciona que estos contenidos no son necesariamente contextualizados a los tiempos actuales “es empíricamente verificable en cualquier contexto latinoamericano o mundial, que ello no es congruente ni con los tiempos de incertidumbre y complejidad postmoderna que nos toca vivir, ni con los desafíos democratizadores que aspiramos a instalar en nuestras contradictorias sociedades” (p.10).

Respecto a esto, una entrevistada concuerda señalando que en el currículo centrado en la enseñanza “se establece los lineamientos en función de lo que el colegio quiere, de lo que la educadora le acomoda o lo que es como más productivo en verdad” (entrevista n°1, apoderada, pregunta 6).

De este modo resultó fundamental replantearse el modelo educativo que se está llevando a cabo, bajo una filosofía que no responde a las actuales demandas de la sociedad. Frente a ello, en la Hoja de ruta de educación parvularia 2023-2026 se señala que “La primera infancia se ubica en el centro de la agenda pública, trascendiendo la noción tradicional del rendimiento y el estándar, y avanzando hacia una educación integral, de calidad, equitativa e inclusiva” (Ministerio de educación, 2022, p.4). Para ello, aspiramos a la autonomía profesional de las unidades educativas, que permita contribuir a una construcción comunitaria del currículo, desde los

aportes de las diversidades culturales. “Hablamos, en este caso, de Currículo Crítico-transformativo” (Pinto, 2009, p. 10) o “Currículo como Acción Comunicativa” (Ferrada, 2005).

Bajo esta perspectiva y orientando la propuesta curricular con la pedagogía de Paulo Freire es que la comunidad educativa del Jardín Infantil de La Florida comenzó inicialmente un trabajo de conocimientos teóricos del autor y pedagogo brasileño, revisando sus libros, videos, y experiencias en escuelas comunitarias. Generando análisis y reflexiones en una primera Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE), definiendo algunos aspectos centrales y ejes articuladores que dieran cuenta de ésta pedagogía, como por ejemplo, promover el diálogo para tomar decisiones en conjunto con la comunidad, ya que “si no hay comunidad no hay diálogo y sin diálogo no se llega a lo que es la interculturalidad” (entrevista n°2, educadora de párvulos, pregunta 17), y promover el reconocimiento del otro como legítimo otro, en base al respeto, “el respeto es lo primero y el escuchar, la oralidad” (entrevista n°3, técnico de párvulos, pregunta 7).

63

Esto resultó ser muy enriquecedor para el equipo, ya que, mencionan que sentían la necesidad de tener un referente teórico acorde a su visión de educación, donde, a medida que iban conociendo el modelo pedagógico de Paulo Freire, iban descubriendo que ya realizaban muchas actividades orientadas a esta metodología, lo que generó seguridad en las prácticas pedagógicas; “cuando leí me hizo tanto sentido, que era como todo lo que nosotras habíamos estado haciendo, lo que queríamos hacer, pero no teníamos ese referente. Yo no tenía esa seguridad de que estaba bien, y ahí sentí que sí” (entrevista n°3, técnico en educación parvularia, pregunta 9).

Para continuar, se realizó una CAUE por mes con distintas temáticas. Dentro de las primeras se abordaron temas contingentes teóricos, reflexionando frente a preguntas como ¿qué entendemos por cultura?, ¿qué es la interculturalidad?, ¿cuál es la diferencia entre la funcional y la crítica?, ¿cuál es la visión de niño y niña?, ¿cuál es el rol mediador del adulto dentro del proceso de aprendizaje de los párvulos? Estas reuniones fueron fundamentales para comenzar los cuestionamientos iniciales y cambiar antiguos paradigmas en las prácticas pedagógicas, capacitándose teóricamente como comunidad educativa.

La capacitación permanente de los educadores y de las educadoras, su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas, que habitan en ellas, siempre prontas a ser reactivadas. (Freire, 1992, p. 202).

La relevancia de estos espacios de formación se vio reflejada en la seguridad que les otorgo el conocimiento para realizar propuestas pedagógicas contextualizadas. Las docentes señalan que en un inicio cometieron muchos errores, al no contar con capacitaciones, integrando la interculturalidad como una unidad temática, limitándose a enseñar tradiciones de distintas etnias, en libros de textos, con algunas palabras, frases, vestimentas, ubicaciones, bailes, comidas, entre otras características, desde una perspectiva superficial, de manera aislada, en una mirada externa, estática y cerrada, centrándose en planes de estudio y en contenidos curriculares, en un enfoque de currículum complementario, en una dinámica que no permite vivir y enriquecerse con la cultura del otro de manera significativa. Promoviendo la floclorización de

las culturas, y prácticas que no favorecen una verdadera interculturalidad. Un ejemplo es el que mencionan en las entrevistas, al señalando que, en un inicio, al buscar instaurar una pedagogía intercultural, comenzaron a implementar frases y canciones en mapudungun, rapanui y aymara, sin tener mayor conocimiento de estas culturas. Además, realizaron ceremonias como el we tripantu, señalando que al inicio se realizaba una especie de “show”, donde los niños y niñas bailaban una canción, acción que no tiene ninguna relación con el sentido de esa ceremonia. “Al principio se cometieron errores, pero fueron por el no saber. Uno suele folclorizar un poquito la interculturalidad asociándola a como algo específico, a algún baile o a alguna etnia” (grupo focal, pregunta 2, participante 2).

De este modo, surgieron varias reflexiones que fueron modificando la práctica pedagógica, donde, para poder concretarlas en la propuesta curricular, se definió destinar una hora todos los lunes en las tardes para realizar una reunión práctica organizativa, en las que, impulsando procesos reflexivos, se analizó cómo favorecer la interculturalidad crítica en la unidad educativa, realizando el nexo con el proceso dialógico presente en la propuesta educativa de Paulo Freire, desde la teoría de la acción dialógica, vinculando conceptos como el proceso de diálogo, cultura, pensamiento crítico, temas generadores, educación comunitaria, entre otras. De ahí surgieron propuestas para integrar este enfoque a las prácticas pedagógicas diarias, en algunas actividades, con los niños, niñas, sus familias y la comunidad, fortaleciendo el sello intercultural, considerando sus ejes articuladores.

Para poder promover el diálogo y tomar decisiones en conjunto con la comunidad, se realizó un trawün (reunión) donde participaron, directora, una asistente administrativa, una auxiliar de servicios, educadoras y técnicos en educación parvularia, apoderados, representantes de dos organizaciones mapuches, y representantes de una organización ecuatoriana. En este encuentro se comentó a la comunidad la proyección de la IAP, levantando en conjunto un plan de acción, con distintas temáticas o temas generadores que se fueron abordando durante el año, democratizando la organización del currículum y sus contenidos. Éste fue un espacio muy enriquecedor, ya que surgieron temas de interés de las familias, como el calendario agrícola, el respeto y contacto con la naturaleza, la importancia de la transmisión oral del conocimiento, las guardadoras de semillas, entre otras. Aspectos que aportaron al concepto de cultura que constituiría el proyecto educativo del jardín infantil.

Fue así que con la comunidad se proyectó la realización de actividades de lof (comunidad) como el día de la reñma (familia), donde se celebró el derecho a tener una familia, independiente de cómo esté conformada ésta; el carnaval de los colores, resaltando la diversidad cultural presente en el jardín infantil; la conmemoración del día de la mujer indígena, donde se organizó un conversatorio relevando el rol de las mujeres en la transmisión de la cultura; la conmemoración del wiñol trupantu o la ceremonia de cambio de ciclo; el Día de la ñuke mapu para promover el cuidado del medio ambiente; la actividad Planta tu aliwen, donde cada familia plantó su árbol con el compromiso de cuidarlo y verlo crecer.

Estas actividades se planificaron en conjunto con las familias y las comunidades, realizando un trawün, un mes antes de su realización, evidenciándose dentro de la investigación, un progresivo avance en el nivel de participación, vinculándolo a la visualización, por parte de las

familias, como agentes de cambio, donde sus opiniones fueron consideradas en la toma de decisiones, involucrándose y participando desde sus saberes culturales diversos, generándose una dinámica comunitaria.

Junto a esto, y para legitimar a los párvulos desde sus conocimientos culturales y contextualizar el currículo, se realizaron algunos cambios en las prácticas pedagógicas de aula, que buscaban promover el protagonismo de los niños y niñas desde perspectivas interculturales.

Una estrategia planteada fue modificar la organización de los espacios. Esto a raíz de la evaluación realizada en la CAUE del 10 de agosto donde se desprende la necesidad de dar un nuevo enfoque a la práctica educativa del juego en áreas, de manera que permita promover el protagonismo del niño y la niña en su proceso de aprendizaje, que favorezca la libre exploración utilizando materiales nobles, ofreciendo el acceso y la manipulación de elementos naturales, que cada día se pierden más en medio de las tecnologías. Freire (1992) señala,

“la necesidad de desafiar la curiosidad de los educandos en una práctica educativa progresista; la presencia crítica de educadoras y educadores, mientras que, enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña” (p. 172).

Para esto, en una reunión con el equipo educativo se readecuó la planificación del juego por áreas, definiendo la propuesta de trabajar en tres o cuatro áreas:

- Kimün kuwu (hacer con las manos) relativo a todo el trabajo artístico, de creación con las manos, construcción, y resolución de problemas.
- Lof reñma (comunidad, familia) relativo al trabajo en y con las familias y comunidades.
- Ñuke mapu (madre tierra) relativo al trabajo, cuidado y conexión con la naturaleza, fenómenos naturales y ciencias.
- Az che (valores) trabajados de manera transversal.

Como todo el proceso se debía regir por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, los equipos de aula definieron algunos objetivos de aprendizajes mensuales para cada área, e intencionaron esos espacios con materiales que les permitía mediar para lograr dicho aprendizaje, independiente del material que el niño/niña seleccionara. Por ejemplo, si definían un aprendizaje de pensamiento matemático relativo a la seriación, podían disponer en el espacio del área palos de helados de distintos colores, masas de colores, tapas de botellas de distintos colores y tamaños, etc. y era el párvulo el que seleccionaba el material que más le agradaba, y el rol del adulto era solo mediar a través de preguntas para que el niño/niña, a través de la exploración de ese material, lograra seriar, comparar, clasificar, etc.

Esto significó un desafío al derribar viejas creencias relativas al modo de enseñar con prácticas desde el adultocentrismo, ofreciéndole, ahora, al párvulo la oportunidad de que pueda elegir y descubrir a partir de la exploración libre, donde el rol del adulto era mediar, observar y acompañar. En un inicio esto generó controversia, ya que algunas docentes sentían que su rol como educadoras o técnicas se veía anulado, sin embargo, luego de la reflexión y del evidenciar

que la propuesta efectivamente era respetuosa con lo que los párvulos querían, realizando una experiencia libre, pero bajo una estructura ordenada, se cumplía con el objetivo de aprendizaje propuesto en la planificación y además surgían aprendizajes inesperados. A raíz de esto, se propuso incluir un cuaderno de registro de observación de aprendizajes emergentes o aprendizajes inesperados, donde se podía registrar la evidencia del dominio de algún aprendizaje que no había sido propuesto por el adulto en su planificación.

También se rescató la importancia de la música, utilizando instrumentos ancestrales, otorgando una mirada más amplia a los sonidos, reconociendo la musicalidad en el contexto sonoro cotidiano.

Otra implementación fue el trabajo por proyecto, donde a partir de los intereses de los niños y las niñas, o de temas generadores que se planteaban, se realizaba una investigación para dar respuesta a sus preguntas. El proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas” (González Agudelo, 2002, p. 1), que impulsa al encuentro de soluciones, partiendo del interés de los estudiantes. Donde el rol del adulto es favorecer la creación y creatividad, promoviendo actitudes de compañerismo y formas de pensar reflexivas. Las dinámicas de este tipo de proyectos exigen que los estudiantes trasciendan de la formulación de un problema y de la simple consulta bibliográfica y se vean en la necesidad de desarrollar habilidades para enfrentarse a los procesos, vivencias, búsqueda de soluciones o las metas que lleven a la solución de los problemas o situaciones problemáticas escogidas (Jurado Valencia, 2003).

Esto es similar a lo que señala Freire (1967) al referirse a los círculos de cultura, donde “se instauran debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación” (p. 98). Los proyectos de aula como estrategia didáctica pueden ser experiencias significativas, que, a partir de un problema o pregunta propuesta por el estudiante, busca indagar, investigar con el docente, revisar situaciones problemáticas similares, realizar la captura de los datos, organizarlos, interpretarlos, proponer posibles soluciones y con los insumos anteriores adentrarse en el camino del conocimiento.

Estas instancias de trabajo por proyecto de aula fueron una de las con mayor aceptación, ya que, los párvulos y sus familias se involucraban mucho en la búsqueda de los cuestionamientos que los niños y las niñas se iban realizando, generándose una progresión en el descubrimiento del mundo por parte de los párvulos, quienes en un comienzo solo proponían un tema, pero con el tiempo se comenzaban a cuestionar aspectos de la vida cotidiana, favoreciendo su pensamiento lógico y divergente, la resolución de problemas y el pensamiento científico, donde a partir de la investigación, aprendían los niños, las niñas, sus familias y las docentes. “No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda” (Freire, 1992, p. 227).

Otra práctica propuesta y realizada desde el plan de acción con gran aporte al conocimiento pedagógico fue el encuentro en torno al mate o matetün. El propósito de los

matetün fue generar un espacio que favoreciera la transmisión oral, donde los párvulos, las familias y comunidad podían expresar sus intereses como punto de partida a los planes de trabajo en aula. Para ello, cada párvulo tenía un matero con bombilla, y se servían agua de hierba, manzanilla, menta, melisa, etc. Y la bebían mientras conversaban de distintos temas, sentados, formando un círculo, procurando que todos se vieran. Por otro lado, cuando se realizaban con las familias se incluía la hierba mate.

Los *matetün* se realizaron en distintos momentos. En las mañanas con los párvulos, como instancia para comentar cómo se sentían, que soñaron, que tomaron de desayuno, que esperaban del día, entre otras; se favorecía el sentido del encuentro en torno a la oralidad. También se generaban durante el día, en instancias para conocer los intereses de los párvulos, donde ellos y ellas proponían temas para abordar en aula, a través del juego en áreas o como proyectos de aula. En las salas cunas, debido a que aún no se comunican de manera verbal, se realizaron *matetün* en conjunto con las familias, quienes plantearon temas que les gustaría potenciar en sus hijos/hijas (temas generadores). Las familias y el equipo pedagógico planificaron actividades comunitarias (de lof) donde todo/todas participaron en la toma de decisiones.

Estos encuentros fueron un aporte importante a la constitución de toma de acuerdos en la comunidad, significando un gran paso en la construcción del currículo del jardín infantil. Las docentes mencionan que estos encuentros fueron muy enriquecedores, al permitirles planificar a partir de los intereses de los niños y las niñas, y que también les permitió comprobar que los párvulos son capaces de generar reflexiones, discusiones y conversaciones con miradas críticas, promoviendo el cambio de paradigmas de la visión de niño y niña que tenían. Además, estas instancias favorecieron la participación de las familias y la comunidad en instancias de diálogos respetuosos, donde todos los que participaron aprendieron de los otros, permitiendo instalar una dinámica del reconocimiento mutuo a través de la oralidad. “Los *matetün* son súper participativos dentro de los chiquillos, porque en ellos pueden comentar y expresan su opinión frente lo que quieren hacer y lo que quieren realizar dentro de la jornada o durante de un plan de acción” (entrevista n°2, educadora de párvulos, pregunta 16).

Cuando hacíamos nuestro *matetün*, en las salas yo me daba cuenta, pucha que estoy equivocada, yo quería que este mes habláramos de tal cosa, de las estrellas y ellos no quieren eso, ellos querían hablar de los pajaritos, de que cómo vuela, porqué vuelan, que comen. O de los árboles que nombres tienen, porqué se les caen las hojitas, porqué necesitan agua. Entonces el escuchar, ahí estamos escuchando a un receptor, a un niño, de lo que a él le interesa, y lo que él quiere hacer, y yo debo escucharlo y aprender, aportar a lo que él quiere saber, no tengo que imponerle. (entrevista n°3, técnico en educación parvularia, pregunta 12).

Por otro lado, es importante resaltar que, dentro de la investigación, uno de los aspectos que más se relevó fue el contacto con la naturaleza y el desafío desde la cosmovisión ancestral de revitalizar la conexión con la tierra, concibiéndola como ser vivo que hay que respetar y proteger, desde una visión de valoración a todo lo que la tierra nos otorga en la vida. La ñuke *mapu* es el origen de toda la vida, por lo que hay que valorarla.

Por otro lado, se dio realce al uso del mapudungun, debido a la importancia de revitalizar la lengua originaria, propiciando que ésta no se pierda, considerando su valor histórico y cultural para el país. Se implementó la educación intercultural bilingüe con un sentido de enriquecimiento, a través de la inmersión de una segunda lengua. Freire (1992) señala, “no den la espalda a esas lenguas, a esas culturas, sino que sírvanse de ellas y estúdienlas, aprovéchenlas en sus aspectos positivos” (p. 213).

Frente a esto, UNICEF (2012) plantea que los niños y niñas que practican una segunda lengua desarrollan mayor capacidad del lenguaje y de comunicación, y esto amplía su comprensión del mundo y de las culturas. Una persona que maneja dos o más códigos lingüísticos está “mejor equipado al momento de enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje y de comunicación, está mejor preparado para resolver problemas con creatividad, toma la palabra con seguridad en diferentes contextos y da a conocer sus puntos de vista y sus derechos” (Walqui, 2006, citado en UNICEF, 2012, p. 19). Junto a esto, desarrollan la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad de análisis del lenguaje en sus parámetros formales más que en su contenido. Son capaces de comparar y contrastar consciente y subconscientemente ambas lenguas, con la capacidad de cambiar de lengua para comunicarse según el contexto en el que se encuentren, generando un pensamiento mucho más flexible. Incluir la educación intercultural bilingüe supone una alternativa positiva en el currículum escolar, al aportar tanto cognitiva como culturalmente, en procesos de revitalizar lenguas originarias, favoreciendo la identidad cultural de estudiantes que pertenezcan o no a algún pueblo originario. Debido a esto, se fomentó el uso del *mapudungun* de manera transversal durante toda la jornada, donde, a partir de encuentros con las familias, se definió un glosario y frases que fueran relevantes para utilizar en la habitualidad. Estas se ponían en práctica en el jardín infantil y se compartían a las familias en las agendas de cada párvulo, con el propósito de poder entablar conversaciones en mapudungun.

De esta manera, por medio de la reflexión, el análisis y la realización del plan de acción se pudo ir concretando el PEI. Para ello, la directora se encargó de traspasar la información que se fue recopilando en el proceso de las reuniones, *matetün*, y CAUE, donde, a partir de las opiniones de la comunidad, se fue adecuando la visión de niño y niña, a los valores, se realizó el cambio de concepto de organización del tiempo v/s jornada diaria, y principalmente, se actualizó el enfoque pedagógico vinculado a la educación intercultural crítica, en busca de la “ruptura radical del colonialismo y el rechazo, igualmente radical, del neocolonialismo. La superación de la burocracia colonial, la superación de la escuela colonial” (Freire, 1992, p. 213). Un proyecto educativo que tuviera identidad propia que reflejara la visión de la comunidad que la conforma, donde existiera coherencia entre las prácticas educativas y los idearios.

Para finalizar este proceso de IAP, se realizó un grupo focal y entrevistas en profundidad que permitieron rescatar los discursos de integrantes de la comunidad educativa en torno al proceso desplegado. Para ello, en base a las categorías planteadas se definieron criterios para responder a la pregunta planteada en la investigación.

Respecto al enfoque pedagógico de Paulo Freire, se consideró que el proceso dialógico es fundamental para generar propuestas educativas pertinentes. Para ello los *trawün* fueron muy

valorados como espacios para reunirse, dialogar y construir en conjunto, lo que está acorde a los planteamientos de Paulo Freire. Respecto a esto, una docente señala que

cuando hacíamos los trawüñ, yo sentía que los papás se emocionaban al contar su experiencia y yo aprendía de eso, y yo también podía aportar, sentí que era una conexión súper linda y que al final salíamos como amigos, como conocidos, o ya no era la misma persona que entro a la ruka a ese trawüñ. (entrevista n°3, técnico de párvulos, pregunta 12).

En estos espacios se practicó el reconocimiento del otro, ya que en muchas ocasiones no todos y todas coincidían en opiniones, no obstante, todas eran respetadas y valoradas. En la participación de la familia y la comunidad en los procesos educativos, se visualizó el diálogo comunitario, y el incremento de la participación en el proceso educativo, donde las personas de la comunidad educativa mostraron apertura a compartir distintos saberes culturales, enriqueciendo la práctica pedagógica y asumiendo una corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

La participación comunitaria fue muy relevante, ya que contribuyó al sentimiento de pertenencia con el centro educativo, donde, a partir de las diversas culturas familiares, se buscó la interculturalidad, la síntesis cultural (Freire, 1970), la unidad en la diversidad (Freire, 1992), instaurando una propia cultura del jardín infantil, dándole identidad al proyecto educativo.

Por otro lado, en las representaciones en torno a la interculturalidad, se evaluaron las concepciones respecto a la diversidad sociocultural y cómo se incorporan en el currículo. En esta categoría se evidenció un proceso de enriquecimiento conceptual, que permitió instalar reflexiones para modificar la manera de favorecer la interculturalidad en el currículo, desde una perspectiva más transversal e inclusiva, lo que se vio reflejado en las prácticas pedagógicas.

Finalmente, en las representaciones de las docentes en relación con las prácticas pedagógicas, se instalaron adaptaciones curriculares, como las antes mencionadas (reorganización de los espacios educativos, selección de material, trabajo por proyecto de aula, matetün, entre otras), que promovieron el mayor protagonismo de los niños y niñas, al ser ellos y ellas quienes tomaban las decisiones y aprendían a medida que iban explorando libremente. Esto, respondiendo al enfoque de derechos, ya que como menciona una entrevistada se “educa en cuanto a sus derechos, en cuanto al respeto, al que lo escuchen, al derecho a escucharse” (entrevista n°3, técnico de párvulos, pregunta 14).

Junto a esto, el ir incorporando frases y palabras en mapudungun de manera habitual fue muy positivo, ya que de manera progresiva se fue avanzando en los niveles de diálogos que se podrían generar, entre adultas y con los párvulos, comenzando a utilizar ciertas palabras de manera cotidiana, como los saludos, despedidas, los números, canciones, nombres de alimentos, entre otras.

Finalmente se pudo concretar el PEI de la unidad educativa considerando los aportes, conocimientos y saberes de los y las integrantes de la comunidad educativa, a lo largo del proceso

de la IAP, donde, como señala una entrevistada “fue deconstruir para reconstruir” (entrevista n° 4, encargada de gestión intercultural, pregunta 3).

Para esto, el rol directivo fue fundamental, siendo dinamizador/dinamizadora de la comunidad, promoviendo relaciones de horizontalidad en la toma de decisiones, erradicando prácticas opresivas y el autoritarismo, lo que Hegelianamente diríamos la dinámica del amo y el esclavo, y en palabras de Freire definiríamos como la práctica del opresor y el oprimido.

CONCLUSIONES

70

Al finalizar el proceso, Sánchez (2019), señala que la Investigación Acción Participativa (IAP) significó una gran herramienta orientadora. Inicialmente, debido a la pertinencia al surgir de una necesidad del equipo educativo, quienes buscaban un sustento teórico que fuera coherente con su ideario de educación intercultural, estableciendo la pedagogía de Paulo Freire para ello; surge así, un segundo planteamiento en torno a la pertinencia de aplicar esta metodología en educación parvularia, ya que el modelo pedagógico de Paulo Freire está orientado a la educación de adultos.

En búsqueda de respuestas a estos cuestionamientos comienza un plan de trabajo, encontrando el conocimiento en la praxis, iniciando un proceso investigativo donde ellas mismas fueron resolviendo sus preguntas por medio de la reflexión y la indagación permanente, donde los datos se fueron construyendo con las personas de la comunidad, lo que resalta su valor, ya que son las personas las protagonistas, no el investigador, garantizando desde sus intenciones, la veracidad de los datos obtenidos, debido a que el conocimiento se produce para resolver problemas de la comunidad, no para el goce particular del investigador; sin embargo, permitiéndole a este estar en la realidad social, desde perspectivas que van más allá de lo que la perspectiva clásica posibilita, conociendo a través de experiencias que toman cuerpo y sentido en la acción transformadora y que, en esa misma medida, producen conocimiento, empoderando a la comunidad para transformar su realidad, involucrándose en niveles más profundos, en relaciones de horizontalidad, sujeto- sujeto, en contra de la educación bancaria, creando una educación en comunidad para la comunidad, confiando en que las personas son capaces de producir su conocimiento, logrando integrar saberes diferentes de manera enriquecedora, que es precisamente lo que la interculturalidad busca, generándose un proceso de construcción social de aprendizajes y de conocimientos para el cambio, combinando investigación con acción, praxis y la participación auténtica, que son las bases de una nueva sociedad.

Para esto, es fundamental la reflexión constante, que favorezca la permanente actualización, más allá de la concepción de la educación intercultural desde el enfoque teórico. Si bien, sabemos que busca la interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo (UNESCO, 2015), necesitamos levantar estrategias para llevarlo a la práctica, erradicando la interculturalidad funcional, un sistema educativo monocultural de una educación bancaria.

Resulta primordial realizar cambios curriculares, promoviendo la interculturalidad crítica que afirma la necesidad de cambiar las estructuras y condiciones de poder, partiendo desde la convicción de que cada persona trae consigo una cultura particular, que debe ser considerada. Es fundamental incluir a la comunidad educativa (párvulos, familias, docentes, comunidades) en la modificación de las estructuras sociales establecidas en el currículo, refundándolas desde los aportes de sus particularidades culturales, en un proceso de enriquecimiento conjunto, que genere la propia cultura del centro educativo.

Una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de otros elementos y contenidos de otros horizontes culturales, que rescate la cultura de cada persona que constituye la comunidad, descolonizando las prácticas educativas eurocéntricas, generando un modelo educativo comunitario que favorezca la interculturalidad, contextualizando el currículo, con una riqueza intelectual, social y emocional que potencia los aprendizajes, siendo completamente factible con el modelo pedagógico propuesto por Paulo Freire, que nos invita a rehumanizar la educación, involucrando a la comunidad, replanteándose críticamente el mundo, siendo agentes de cambio, asumiendo su responsabilidad histórica, pensando y comprendiendo los problemas que afectan su realidad social, buscando soluciones a estos, auto reconociéndose y cobrando conciencia como autores responsables de la propia historia. En la búsqueda de la recuperación de la humanidad y libertad donde la IAP significa una técnica acorde, ya que tiene como objetivo identificar problemáticas de la comunidad educativa para transformarlas.

Como se mencionó en una entrevista, implica un proceso de de-construir para reconstruir, generando acciones desde el equipo, invitando al empoderamiento de la comunidad educativa como agentes de cambio. Dando paso a la transculturalidad que trasciende los límites de las culturas, generando nuevas formas de expresión cultural (Ambiado et al. 2018), deconstruyendo las propias creencias a partir de la reflexión permanente. Construyendo nuevos aprendizajes a partir del vínculo con otros, reconocidos como legítimos otros, transformando la práctica pedagógica y al mismo tiempo transformando la realidad de todos y todas las integrantes de esa comunidad educativa. Hopenhayn (2000) señala que la transculturalidad adquiere implicaciones fuertes si se concibe el vínculo con el otro en el marco de una comunidad de sujetos que se resignifican y permean en sus múltiples producciones de sentido.

Siguiendo esta idea, Dietz (2017) señala que es en este proceso de reconocimiento del otro como legítimo otro que la interculturalidad es vista de manera prescriptiva, acuñada como "interculturalismo, que es un programa transformador que tiene como objetivo hacer que las sociedades contemporáneas sean más conscientes de sus diversidades internas, y más inclusivas y simétricas en relación con sus -así denominadas- minorías" (Dietz, 2017, p.2). De este modo, al hacer referencia a las diversidades internas, implica ir más allá de la diversidad en términos de etnicidad, nacionalidad, lengua o religión, en el sentido más profundo que esto significa, abarca la multiplicidad de factores que nos caracterizan como personas únicas. La interculturalidad invita a promover tratos igualitarios a todas las personas que se han visto discriminadas por alguna característica cultural, étnica, de género, etc.

De este modo, acuñando el término que utiliza Orlando Fals Borda (1989), debemos sentipensar la interculturalidad. Actuar con el corazón, utilizando la cabeza, reconociendo, aceptando y valorando al otro, como legítimo otro, diverso en formas de vivir y pensar, pero igual como ser viviente, sensible y pensante, estableciendo vínculos de calidad y respeto, involucrándose en un espacio social y educativo, intercambiando ideas, deconstruyendo miradas y prácticas muchas veces invisibilizadas, y co-construyendo en procesos de enriquecimiento mutuo, donde todos y todas la integrantes de una comunidad sean escuchados y considerados.

Freire propone que se debe escuchar al pueblo, conocer su visión del mundo, y a partir de ello organizar el contenido programático de la acción educativa, investigando los temas generadores o temáticas significativas del pueblo, captando temas básicos, instaurándolo como punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural (Freire, 1992), generando un currículo existencialista, constructivista, de permanente construcción comunitaria, en busca de un plan de estudios, que se conecte con los párvulos en un nivel profundamente personal, para satisfacer sus necesidades e interés, democratizando la escuela, la programación de los contenidos y su enseñanza.

De este modo, la pedagogía de Paulo Freire es completamente aplicable a la educación parvularia, al implicarse una educación respetuosa con la comprensión del mundo de los niños y niñas y que al mismo tiempo los desafía a pensar críticamente, reflexionando, asumiendo su ciudadanía, promoviendo su curiosidad, en una práctica educativa progresista, con educadores y educadoras críticas, donde todos aprendan y enseñen con la libertad de crear, de inventar y reinventar. “Una educación abierta, democrática, que estimula en los niños el gusto por la pregunta, la pasión del saber y de la curiosidad, la alegría de crear y el placer del riesgo, sin el cual no hay creación” (Freire, 1992, p. 171).

De esta manera se da respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, ya que, efectivamente se concretó la pertinencia del modelo pedagógico de Paulo Freire con la educación intercultural, desde sus planteamientos e ideales. Junto a esto, se comprueba, en la praxis que este modelo de pedagogía crítica y participación comunitaria se puede trabajar en la Educación Parvularia; que los párvulos son completamente capaces de reflexionar, tomar decisiones de manera independiente y organizarse comunitariamente.

Además, la riqueza de esta investigación permitió generar una comunidad comprometida, empoderada y reflexiva, que trabajando en unión, logró develar concomitancias como que la interculturalidad se sustenta en el diálogo entre las personas, de manera respetuosa, valorando sus diferencias; la educación intercultural supone el enriquecimiento de la diversidad presente en una institución educativa, para lo que es fundamental conocer esta diversidad, conociendo a los integrantes de la comunidad escolar, constituida por los párvulos, sus familias, las docentes, asistentes, directivos y la comunidad que apoya el trabajo pedagógico. Para esto se requiere promover instancias de encuentro intercultural a través del diálogo, donde los metetün significaron un gran aporte, generando un trabajo comunitario, lo que podemos articular con la pedagógica de Freire, que es promovida desde la IAP. Podemos notar la sincronía que existe entre estos tres conceptos, educación intercultural crítica, la pedagogía comunitaria de Paulo Freire y la IAP, existiendo gran coherencia, en un proceso complementario, donde una promueve la otra.

Finalizando esta IAP, se abren muchas propuestas de continuidad. Inicialmente como mencionó una entrevistada, el principal desafío de continuidad que deja esta investigación es la necesidad de cambiar el paradigma en torno a la educación intercultural, dejar de verla como prácticas étnicas aisladas, y asumirla como parte trasversal del currículo educativo, haciéndola parte de la sociedad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la comunidad educativa del Jardín Infantil de La Florida donde se realizó esta investigación. A las familias y comunidades indígenas que participaron. A la Universidad de Chile por permitirme innovar al desplegar una Investigación Acción Participativa, y a los profesores y profesoras que guiaron esta investigación.

73

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuches que debería incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro_s/sources/carihuentro_s.pdf
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos* (156), 192-207. Recuperado de: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Elliott, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación- acción*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Fals Borda, O. (1989). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Santafé de Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Ediciones.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Argentina S.A.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI.
- Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- González Agudelo, E. (2002). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. *Revista Universidad de Medellín*. 73, 124-132.
- Hopenhayn, M. (2000). Transculturalidad y diferencia. *Cinta moebio*. 7, 2-5.

Jurado Valencia, F. (2003). La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. *Revista magisterio, educación y pedagogía*. 2.

Melero, A. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*. 21, 339-355.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado de: https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/m5_ei.pdf

Ministerio de educación. (2022). *Hoja de ruta de educación parvularia 2022-2026*. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Interculturalidad para todos y todas*. <https://peib.mineduc.cl/interculturalidad-todos-todas>.

Pérez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3 (3), 262-265.

Pincheira, L. (2020). *Inclusión de la diversidad social y cultural en la educación*. Santiago, Chile: Ediciones CELEI. Recuperado de: https://celei.cl/wp-content/uploads/2020/05/Libro_Inclusion-diversidad-cultural-y-social-a-la-educaci%C3%B3n_Comp._Luis-Pincheira-Mu%C3%B1oz_22_05_2020.pdf

Pinto, R. (2009). La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. *Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado*, 9(1), 1-25.

Sánchez, J. (2019). *Educación parvularia intercultural desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire*. [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/176809/Educaci%C3%B3n%20parvularia%20intercultural%20desde%20el%20enfoque%20pedag%C3%B3gico%20de%20Paulo%20Freire.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

UNESCO. (2017). *Conocimiento Indígena y políticas educativas en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>

UNICEF. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de implementación del sector de la lengua indígena en Chile*. Santiago, Chile: Maval

Verdeja, M. y González, X. (2016). Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. *Rhizome freirean* (21).

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural en J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zemelman, M. y Jara, I. (2006). *Seis episodios de la educación Chilena, 1920- 1965*. Santiago, Chile: LOM Ediciones Ltda.