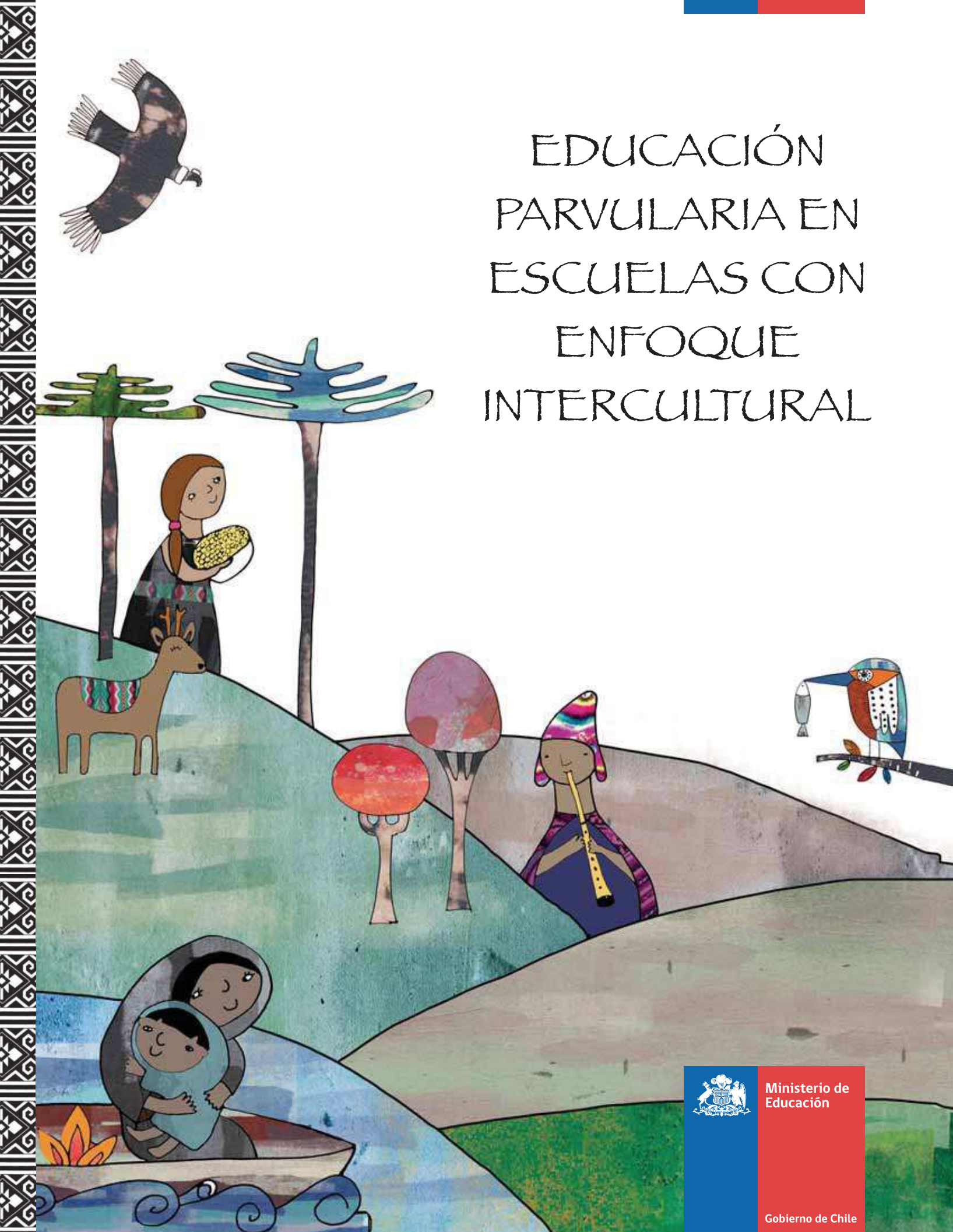


EDUCACIÓN PARVULARIA EN ESCUELAS CON ENFOQUE INTERCULTURAL



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile



**Ministerio de Educación
División de Educación General
Unidad de Educación Parvularia
Programa de Educación Intercultural Bilingüe**

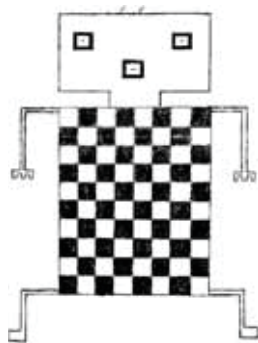
**Inscripción en Registro de Propiedad
Intelectual N°
235683**

Equipo de Autoría
Carla Bustos Peña
Alejandra Cariman Davis
Zoila Díaz Berton
María Emilia Merino Goycoolea

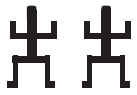
Colaboradores
Gastón Guzmán Gutierrez
Javier Quidel Cabral

Todos los derechos reservados
Santiago - 2014

Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural







Presentación

Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos que enriquecen las posibilidades de conocimiento e intercambio entre distintas comunidades¹. Esto impone un desafío importante para los establecimientos educacionales, ya que deben ofrecer espacios que aseguren el respeto a la diversidad cultural y lingüística, desarrollando procesos educativos pertinentes a la realidad de sus estudiantes, asegurando un enfoque intercultural que dé cuenta de la realidad de los pueblos originarios existentes en el contexto nacional.

Para apoyar este proceso, el Ministerio de Educación cuenta con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), cuyo enfoque educativo tiene como finalidad rescatar y valorar las diferencias existentes entre los grupos culturalmente diversos, su negociación y el diálogo permanente entre cada uno de ellos, en donde las lenguas y culturas específicas adquieren gran relevancia, ya que se fundan en el reconocimiento y respeto mutuo.

En este sentido, el presente documento tiene como objetivo apoyar a los establecimientos educacionales que cuentan con un enfoque intercultural, a implementar procesos educativos culturalmente pertinentes desde los Niveles de Transición. Para esto, se ha desarrollado un trabajo conjunto entre la Unidad de Educación Parvularia y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, creándose así un documento de apoyo para que educadoras de párvulos, técnicos y educadores(as) tradicionales puedan generar equipos

de trabajo colaborativos y eficaces, orientados a asegurar condiciones básicas de equidad y calidad para niños(as) de 4 y 5 años, que asisten a escuelas con enfoque educativo intercultural. Con esto se espera sentar las bases para que los niños(as) puedan continuar con su proceso de formación identitaria, al ingresar a primer año básico.

Además, es importante mencionar que, si bien este material ha sido elaborado especialmente para establecimientos que cuentan con un enfoque educativo intercultural bilingüe a partir de Primer Año Básico, las orientaciones que aquí se incluyen pueden ser adoptadas por cualquier establecimiento que tenga interés en diversificar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, estas orientaciones pueden ser implementadas también en aquellas escuelas que cuentan con matrícula de niños(as) extranjeros, pudiendo desarrollar procesos educativos pertinentes y significativos a todas las culturas presentes.

Finalmente, cabe mencionar que el presente documento será enviado a todos los establecimientos educacionales que implementan un enfoque de Educación Intercultural Bilingüe, que cuentan con Niveles de Transición. Adicionalmente, estas orientaciones serán complementadas con el envío de material de apoyo para el trabajo con los niños(as) en el aula, consistente en un mapa que ilustra la ubicación geográfica y las principales características de cada pueblo originario, un set de láminas de apoyo para el desarrollo de experiencias de aprendizaje y material audiovisual referido a danzas y música de algunos pueblos originarios.



¹Para la siguiente propuesta se entenderá por comunidad a un grupo de personas que comparte una cultura, identidad y un espacio territorial. Para estos efectos, serán comunidades, las comunidades indígenas, las asociaciones y las organizaciones.



Contenido

Fundamentación	8
1.1 ¿Por qué y para qué una propuesta de implementación curricular con enfoque intercultural en Educación Parvularia?	9
1.2 Marco normativo que mandata la implementación de la Educación Intercultural	12
1.3 Educación Intercultural en contextos de diversidad cultural	14
1.3.1 Cultura	14
1.3.2 Multiculturalidad e interculturalidad: dos conceptos para comprender la diversidad	14
1.3.3 Pueblos originarios	16
1.4 Educación Intercultural Bilingüe en Chile	18
Currículum nacional de Educación Parvularia e interculturalidad	20
2.1 Instrumentos curriculares de la Educación Parvularia	22
2.2 Objetivos de la Educación Parvularia	23
2.3 Principios pedagógicos de la Educación Parvularia	26
2.4 Principios formativos de los pueblos originarios	30
2.5 Avanzando hacia un enfoque intercultural en los niveles de transición	32
2.6 Pertinencia cultural en el currículum de Educación Parvularia	36



III. Organizando el proceso educativo en contextos con enfoque intercultural **38**

3.1 Roles del Equipo de Aula y Educador(a) Tradicional	39
3.2 Contextos para el Aprendizaje	42
3.2.1 Conformación y funcionamiento de comunidades educativas	43
3.2.2 Organización del tiempo	44
3.2.3 Organización del ambiente educativo	51
3.2.4 Planificación	55
3.2.5 Evaluación	64

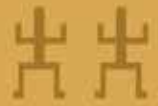
IV. Materiales complementarios **72**

Mapa de los pueblos originarios	73
Láminas de los pueblos originarios	74

V. Ejemplos de Experiencias de Aprendizaje en contextos interculturales **75**

Unidad temática: conociendo los pueblos originarios de Chile	76
Experiencias de aprendizaje:	
• Conociendo el mapa de los pueblos originarios	77
• Conociendo al pueblo Aymara	79
• Conociendo al pueblo Quechua	81
• Conociendo al pueblo Licanatai	83
• Conociendo al pueblo Diaguita	85
• Conociendo al pueblo Colla	87
• Conociendo al pueblo Mapuche	89
• Conociendo al pueblo Rapa Nui	91
• Conociendo al pueblo Kawésqar	93
• Conociendo al pueblo Yagán	95
• Conociendo juegos de nuestras culturas	97
• Recordando lo aprendido	99
Bibliografía	101
Anexo:	
Cuestionario de Diagnóstico Sociolingüístico	102






I.

Fundamentación





1.1 ¿Por qué y para qué una propuesta de implementación curricular con enfoque intercultural en Educación Parvularia?

En Chile la educación es reconocida como un derecho de todos quienes habitan nuestro país, especialmente niños y niñas. Así, el Ministerio de Educación se propone como misión asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial.

En este contexto, la siguiente propuesta pone énfasis en el reconocimiento y valoración del individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia, recogiendo, de esta manera, el principio de interculturalidad abordado en la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 2009). Asimismo, dicha Ley plantea que la Educación Parvularia deberá considerar como objetivo general, en aquellos establecimientos que cuenten con un alto porcentaje de matrícula indígena, que los estudiantes logren desarrollar aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena, reconociendo a través de esta acción su historia y conocimientos de origen.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Educación Parvularia y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, asume el desafío de construir desde el marco curricular vigente de Educación Parvularia, una propuesta de implementación curricular pertinente, que propicie una formación intercultural para los primeros y segundos Niveles de Transición, en establecimientos educacionales que cuentan con presencia indígena, con la finalidad de implementar una educación significativa y de calidad, capaz de garantizar el derecho de los pueblos originarios al reconocimiento y desarrollo de su lengua y su cultura en el espacio escolar.

En Educación Parvularia, la educación intercultural se relaciona con el reconocimiento, en la práctica pedagógica, de la pertenencia e identidad cultural de los niños y niñas a partir de sus familias de origen, esto con la finalidad de fortalecer su identidad y desarrollar en la escuela formas de convivencia que promuevan el respeto por las diferencias y la no discriminación². De esta manera, y entendiendo que es el núcleo familiar el primer espacio de socialización y transmisión de conocimiento de los niños y las niñas, y que además es en los primeros años de vida cuando se establecen las bases para la construcción de la identidad, se considera que el marco curricular vigente visibiliza el concepto de cultura, invitando a generar espacios de participación donde todos aporten con sus conocimientos y en los cuales las educadoras(es) de párvulos consideren aquellos elementos significativos para los niños, las niñas y sus familias:

“Son fundamentales aquellos que corresponden a su cultura de pertenencia, ya que contribuyen significativamente a la formación de su identidad, autoestima y sentidos más profundos. El respeto y valorización de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades del país, hace necesario su reconocimiento e incorporación en la construcción e implementación curricular. Por esta razón, aparece como fundamental la consideración de los párvulos como agentes activos de estas culturas específicas, aportando desde su perspectiva de niñas y niños” (Ministerio de Educación, 2002, pág. 14).



²De la Maza, F.; Benavides, P.; Coronata, C.; Ziliani, M.; Rubilar, G. (2010). Propuestas para Chile 2010. Capítulo III. Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la educación parvularia.

Considerando lo anterior, resulta necesario promover un proceso educativo que considere aprendizajes pertinentes y contextualizados para los niños(as) que habitan nuestro territorio, principalmente en los primeros años de vida, asumiendo que este será uno de los períodos más significativos de su formación.

Cuando se visibilizan las diferentes culturas en el acto educativo, no solo se responde a una reivindicación, sino que además se reconoce y potencia el desarrollo de todos los miembros que componen la comunidad en general. Este ejercicio implica reflexionar de manera crítica, sobre las prácticas instaladas en el sistema educacional y repensarlas considerando el contexto, los conocimientos de las familias y de los propios estudiantes que asisten a ese espacio educativo³.

Al reflexionar sobre la importancia de iniciar procesos culturalmente pertinentes desde los niveles de transición, se está considerando la realidad social, cultural, espiritual y política de las diferentes comunidades de origen, que conviven en un espacio educativo determinado. De esta manera, es posible enfrentar el desafío de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de atender la diversidad cultural presente en el establecimiento.

Al mismo tiempo, se da respuesta a un marco legislativo que emplaza al Estado chileno a considerar la diversidad cultural y lingüística que proporcionan los pueblos originarios en las políticas educativas, considerando la necesidad de construir relaciones interculturales sustentadas en el diálogo, donde la discriminación, la exclusión y la desigualdad estén fuera del espacio educativo.



³Moreno, L. (2010). Educación parvularia intercultural bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del Biobío. Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE). UCSC. Vol. 9, Número 18, agosto - diciembre.





1.2 Marco normativo que mandata la implementación de la educación intercultural

En Chile todos los niños y niñas son iguales en derechos y entre estos, se encuentra el derecho a la educación. Adicionalmente, y con el propósito de reconocer las características culturales particulares de los pueblos originarios, se ha creado una normativa que permite resguardar los derechos de los niños y niñas indígenas. Lo anterior se ve reflejado en la **Convención sobre los derechos del niño**⁴, en la que se indica lo siguiente:

a) Los medios de comunicación deberán considerar las necesidades lingüísticas de los niños(as) pertenecientes a un grupo indígena (artículo 17).

b) La educación del niño(a) deberá prepararlo para convivir en una sociedad libre, tolerante a la igualdad de sexo y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos; y c) No se negará a los niños(as) indígenas el derecho que les corresponde a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su religión o a emplear su propio idioma.

Es importante señalar que los establecimientos educacionales subvencionados del país, deben

ofrecer procesos educativos con enfoque intercultural en aquellos sectores que poseen alta concentración de niños(as) pertenecientes a pueblos originarios, con el fin de favorecer procesos de aprendizaje significativos y pertinentes a cada contexto cultural. En este sentido, la **Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas**⁵ señala que los pueblos originarios tendrán derecho a controlar sus sistemas e instituciones educativas, impartiendo educación en sus idiomas y en consonancia con sus metodologías de enseñanza. Asimismo, se plantea que los Estados velarán para que las personas pertenecientes a estos pueblos, especialmente los niños(as), tengan acceso a la educación en su propia cultura y en su propio idioma, cuando sea posible.

Al mismo tiempo, el desarrollo de procesos educativos culturalmente pertinentes, debe estar garantizado para todos los niveles educativos, puesto que desde las primeras etapas de vida es fundamental velar por el reconocimiento y valoración de los derechos y necesidades de los niños y niñas. En este contexto, el **Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)**⁶, referido a pueblos indígenas y tribales en países independientes, plantea que los Estados deben adoptar medidas que garanticen a los miembros de los pueblos originarios, acceso a la educación en todos los niveles de enseñanza. Asimismo, señala que los programas y los servicios de educación deberán desarrollarse en cooperación con los pueblos indígenas, a fin de abarcar sus necesidades sociales, culturales y económicas. Por otra parte, propone la formación de competencias en miembros de los pueblos originarios, además de su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con la finalidad de transferir estos conocimientos a estos pueblos de manera progresiva (artículos 26 y 27).

Respecto a la mantención y enseñanza de las lenguas indígenas, este convenio señala que se deberá enseñar a leer y escribir en su propia lengua, a los niños y niñas que estén interesados y, cuando esto no sea

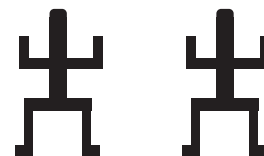




factible, se deberán celebrar consultas que permitan alcanzar el objetivo (artículos 28 y 29). Asimismo, la **Ley Indígena N° 19.253** mandata el uso y conservación de las lenguas de los pueblos originarios, en aquellas zonas con mayor densidad indígena (artículo 28), favoreciendo la vitalidad lingüística cuando sea posible, como un recurso para preservar y transmitir la cultura de cada pueblo.

En este sentido, y con el propósito de fortalecer la conservación de la lengua y la cultura desde una perspectiva pedagógica, la **Ley General de Educación 20.370 (LGE)** presenta como uno de sus principios inspiradores la "interculturalidad", reconociendo y valorando al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia. Asimismo, plantea la promoción de políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias. Para esto, la ley indica que los establecimientos educacionales con alto porcentaje de estudiantes indígenas, deberán considerar como objetivo general el desarrollo de la lengua, de manera oral y escrita, reconociendo su historia y conocimientos de origen (artículos 28, 29 y 30).

De acuerdo a lo expuesto con anterioridad, para implementar procesos educativos culturalmente pertinentes, es necesario enriquecer cada establecimiento con agentes educativos que cuenten con un conocimiento profundo de la realidad cultural de su entorno. En este sentido, y considerando que gran parte de las instituciones de educación superior orientadas a formar docentes en el país, no cuenta con asignaturas específicas para abordar la interculturalidad y la lengua indígena en el aula, el Ministerio de Educación promueve la participación de un miembro del pueblo originario presente en la escuela, especialista en lengua y cultura indígena, denominado **educador tradicional**, quien se hace partícipe del diseño e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, aportando con sus conocimientos de la cultura y la lengua propios de su pueblo.



⁴Tratado internacional firmado por Chile el año 1990.

⁵Votada a favor por Chile en la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2007.

⁶Este convenio es ratificado por Chile el año 2008, y entra en vigencia el 15 de septiembre del año 2009.



1.3. Educación intercultural en contextos de diversidad cultural

Para desarrollar orientaciones pedagógicas en contextos de interculturalidad, es fundamental definir algunos términos centrales que permitan precisar el marco conceptual que sustenta las presentes orientaciones. De esta manera, este documento se articula a partir de los conceptos de cultura, multiculturalidad, interculturalidad y pueblos originarios.

Así, los establecimientos que cuentan con estudiantes y familias provenientes de pueblos originarios, deben conocer e incorporar en su Proyecto Educativo Institucional y en su quehacer pedagógico, los siguientes conceptos:

1.3.1 Cultura

Si bien este concepto tiene muchas definiciones, para el presente documento se utilizará el desarrollado por Unesco, que define cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.” (Unesco, 2001).

Por su parte, la diversidad cultural será entendida como un factor de desarrollo capaz de ampliar las posibilidades de crecimiento no solo en el ámbito económico sino también en el área intelectual, afectiva, moral y espiritual. De esta manera, la defensa de la diversidad cultural constituirá un derecho ético y supone el compromiso permanente de respetarlo, particularmente en las personas que pertenecen a minorías y a pueblos indígenas (Unesco 2001: artículos 3 y 4).

Asimismo, y a partir de la propuesta de Unicef (2013), para estas orientaciones se considera el reconocimiento de la diversidad cultural desde la aceptación, el respeto y el desarrollo de relaciones de mutuo enriquecimiento, garantizando la valoración e interacción de todas las culturas presentes en igualdad de condiciones. De esta manera, se propone al equipo de aula⁷ liderado por la educadora de párvulos, reconocer las diferencias culturales del contexto en el cual se desempeña, respetándolas e incorporándolas dentro de la práctica educativa, posibilitando el desarrollo de la identidad cultural que cada niño y niña posee, asumiendo de esta manera el derecho de cualquier ser humano a construir y mantener su propia identidad cultural (Unesco, 2005).

1.3.2 Multiculturalidad e interculturalidad: dos conceptos para comprender la diversidad

El concepto de multiculturalidad se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. De esta manera, se plantea que todo grupo social es culturalmente diverso en cuanto a su etnia o nación, lengua, religión y características socioeconómicas.

Por su parte, la interculturalidad será concebida como «la presencia e 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, 2006). De esta manera, la interculturalidad supone un espacio democrático de encuentro entre diversas culturas, constituyéndose como una herramienta para generar nuevas formas de relación entre los pueblos.

Al respecto, la Unesco diferencia lo multicultural de lo intercultural, estableciendo que este último concepto está referido a la evolución y dinamismo de las interacciones entre grupos culturalmente distintos y no solo al reconocimiento de esta diversidad en un espacio determinado.



⁷El equipo de aula está compuesto por la educadora(or) de párvulos, la técnico en Educación Parvularia y otros agentes educativos presentes permanentemente en el aula.

En este contexto, es necesario considerar que las relaciones interculturales no siempre se dan en un ambiente ideal donde se reconoce de partida la dignidad del otro⁸, sino que son parte de un proceso en el cual el diálogo, no borrará por sí mismo las desigualdades existentes, sin embargo, hará conscientes de esta realidad a los actores del escenario en que se mueven ambos, e impulsará prácticas democráticas y no solo discursivas (Unicef 2013). De esta manera, se plantea que al resolver los conflictos socioculturales, la interculturalidad posibilita una mejor convivencia entre los pueblos, basada en el contacto desde lenguajes y plataformas simbólicas que les permiten relacionarse con otros pueblos a través de elementos propios, logrando una comunicación eficiente sin renunciar a su singularidad para conseguirlo⁹.

Al mismo tiempo, la Educación Intercultural debe ser concebida como “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, incluida la propia cultura universal¹⁰”. De esta manera, este modelo educativo permite dar continuidad a la formación que el niño y la niña traen desde su entorno más cercano, ya sea que provenga de un pueblo originario o de un país extranjero, y enriquecerla con nuevos conocimientos para una formación integral.



De la misma forma, la interculturalidad no solo se asocia al contacto entre dos sociedades sino que puede ser concebida como un proyecto transversal a las interacciones humanas, como un proyecto social del país, en el que se respeten las diferencias y la identidad territorial y cultural de todos y todas.

En la definición de Unesco (2006), las metas distintivas de la Educación Intercultural se vinculan a los pilares de la Educación para el Siglo XXI, expresados en los siguientes lineamientos:

- **Aprender a conocer:**

Adquirir una cultura general, que considere la apertura a otros lenguajes y conocimientos, como medio de comunicación.

- **Aprender a hacer:**

Aprender a enfrentarse a situaciones y a trabajar en equipo.

- **Aprender a vivir juntos:**

Apertura al otro y a la diversidad.

- **Aprender a ser:**

Fortalecimiento de la autonomía del individuo en atención a sus raíces.

Considerando lo anterior, para desarrollar procesos pedagógicos culturalmente pertinentes, incorporando la lengua materna de los pueblos originarios desde los primeros años, se requiere generar un proceso reflexivo en el espacio escolar, entendiendo que uno de los principios fundamentales es el reconocimiento del otro como un legítimo otro y la promoción de mayores oportunidades para el aprendizaje, considerando los diferentes conocimientos en igualdad de condiciones.

Asimismo, si la Educación Intercultural Bilingüe es realmente efectiva y refuerza el desarrollo de las destrezas de los estudiantes en ambas lenguas, no ocasionará confusiones ni perjuicios cognitivos, sino más bien beneficiará a los niños y niñas mediante el acceso a dos sistemas lingüísticos.

⁸Taylor, Charles (2001). El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”. México. Fondo de Cultura Económica.

⁹Bartolomé, Miguel A. (2006). Procesos Interculturales, antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México, Siglo XXI.

¹⁰López, L.E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana (página 7).

1.3.3 Pueblos Originarios

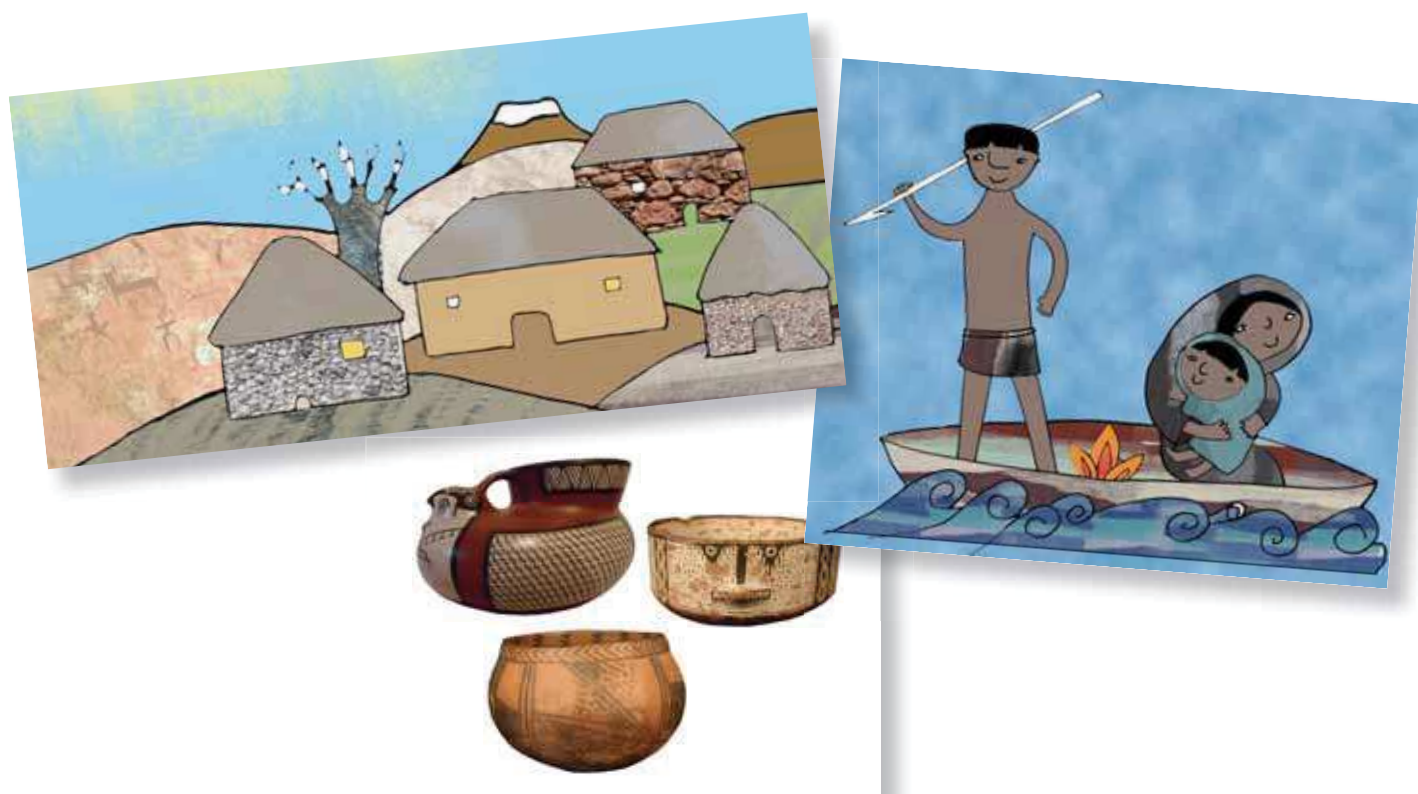
En Chile el Estado reconoce a través de la Ley 19.253 a los siguientes pueblos originarios: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Licanantai, Quechua, Colla, Diaguita, Kawésqar y Yagán. En este contexto, si bien son 9 pueblos originarios vigentes, solo existe vitalidad lingüística¹¹ en cuatro de ellos: Mapuche, Aymara, Rapa Nui y Quechua.

En Latinoamérica, Chile es uno de los países que presenta una menor cantidad de población indígena, situación que probablemente ha influido en la tardía visibilización de la diversidad cultural por parte del Estado y, por ende, en el retraso de medidas a tomar al respecto.

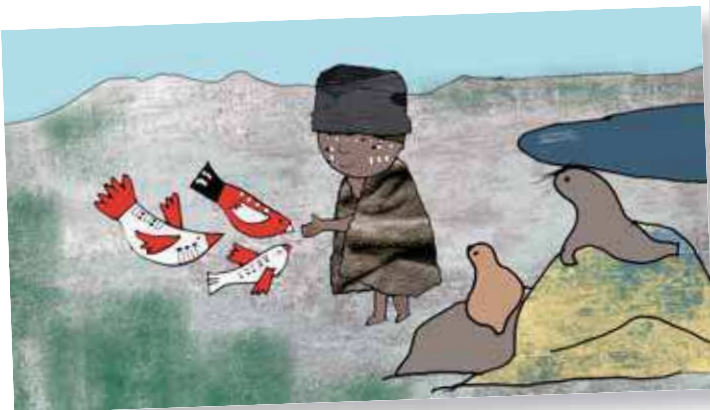
Por otra parte, los resultados de la encuesta CASEN han mostrado el incremento de la población que se declara indígena de un 4,4% a un 6,9%; entre los años 1996 y 2009. Estos datos podrían interpretarse, como un indicador positivo de una revalorización cultural que supone asumir la presencia de esta diversidad cultural y posicionarla dentro de todos los ámbitos en que los pueblos originarios lo requieran (Unicef et al; 2012).

Visibilizar a los pueblos originarios, significa reconocerlos como sujetos de derecho, asumiendo que son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo también, el derecho a ser diferentes y a ser respetados en esa diferencia. Asimismo, afirma la contribución que todos los pueblos hacen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad (Unesco, 2007).

En cuanto a la pertinencia cultural, ésta estará dada por las condiciones que ofrezca el espacio educativo para implementar una educación intercultural. Una escuela que se denomina intercultural deberá asegurar como principio fundamental el resguardo de la equidad, la eliminación de las relaciones jerarquizadas y el desarrollo de la identidad individual y colectiva de cada uno de los niños y niñas que participan de ella. Respecto a los conocimientos culturales, se deberán generar las condiciones para que éstos sean transmitidos en un ambiente significativo, auténtico y pertinente a la realidad social y cultural de los niños y niñas, siendo el principal soporte para esta transmisión los padres, madres, apoderados y las comunidades indígenas.



¹¹Se entenderá por vitalidad lingüística el uso cotidiano de la lengua materna en diferentes espacios y situaciones comunicativas. Al final del presente documento, se anexa una adaptación del "Cuestionario de Diagnóstico Sociolingüístico", instrumento destinado a diagnosticar el nivel de vitalidad lingüística y cultural en las comunidades.





1. 4. Educación Intercultural Bilingüe en Chile

De acuerdo a lo planteado en la Ley General de Educación (LGE), los establecimientos que cuentan con matrícula igual o superior al 20% de niños(as) pertenecientes a un pueblo originario, deben implementar un Sector de Lengua Indígena (SLI), orientado a preservar la cultura y la lengua a partir de primer año de enseñanza general básica.

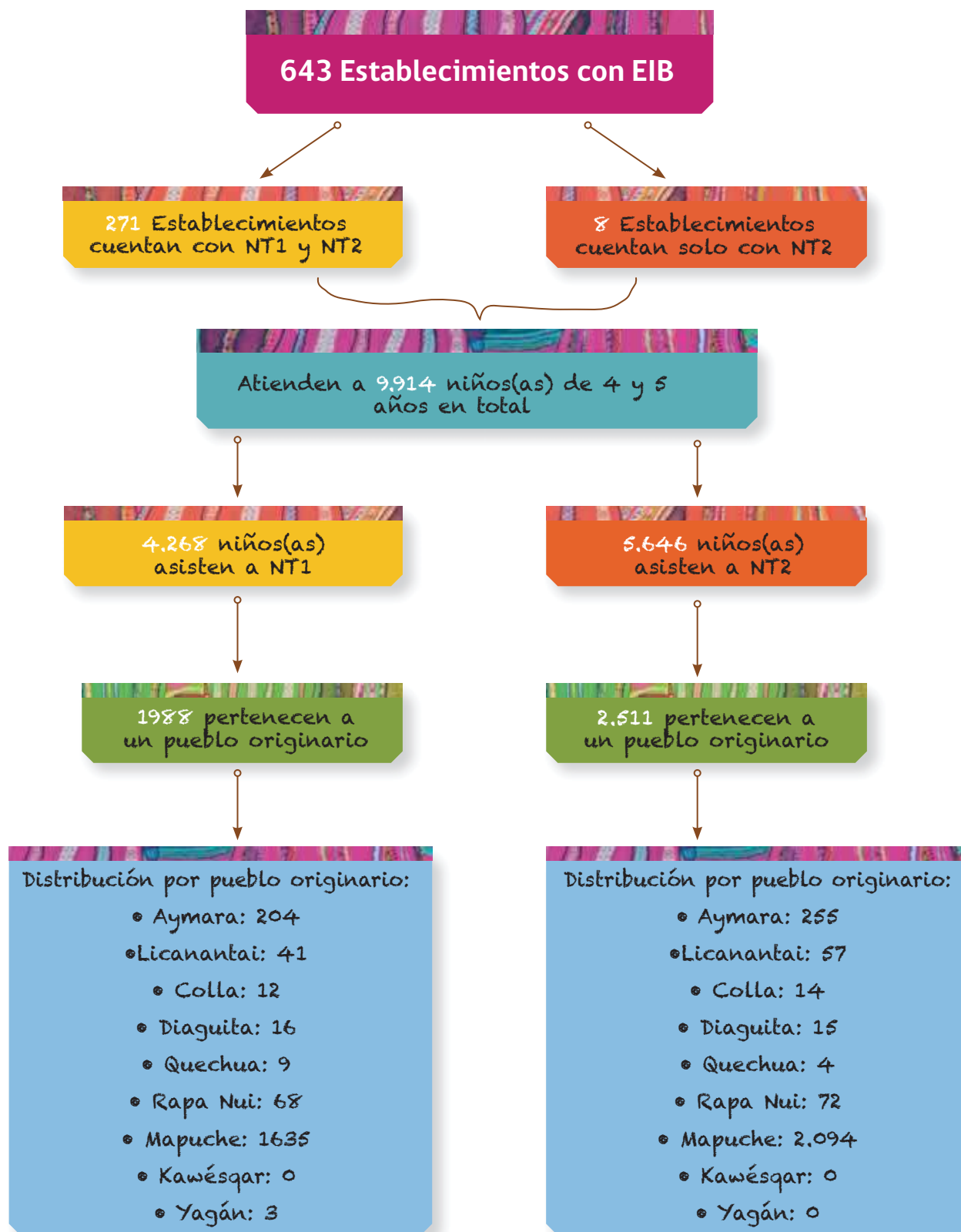
Actualmente, en Chile existen aproximadamente 643 establecimientos que se encuentran implementando estrategias de educación intercultural bilingüe. Para esto, los establecimientos cuentan con el apoyo de un educador(a) tradicional, que se integra al equipo pedagógico de la escuela, con el propósito de transmitir los conocimientos y la lengua propios del pueblo originario presente.

Con el fin de entregar algunos antecedentes de contexto¹², es posible señalar que de los 643 establecimientos con enfoque intercultural bilingüe, 271 cuentan con Niveles de Transición 1 y 2, y solo 8 cuentan únicamente con Segundo Nivel de Transición, atendiendo en total a 9.914 niños(as) de 4 y 5 años.

La distribución se organiza de la siguiente manera: 4.268 de ellos(as) asisten a NT1 y 5.646 asisten a NT2. Ahora bien, con respecto a los estudiantes que pertenecen a un pueblo originario, es posible observar que del total de párvulos que asisten a estos establecimientos, 4.499 niños(as) pertenecen a un pueblo originario, asistiendo 1988 de ellos(as) a NT1. En el caso de NT2, esta cifra asciende a 2.511 niños(as).



¹²Estos antecedentes han sido extraídos de la base de datos del Ministerio de Educación, año 2013.



De acuerdo a lo anterior, cada establecimiento debe conocer las culturas de origen de los niños(as) atendidos, resguardando que todas éstas sean consideradas y valoradas en igualdad de condiciones. Este desafío puede ser aún mayor, cuando en un mismo curso conviven niños(as) pertenecientes a distintos países y pueblos originarios. En este sentido, resulta fundamental contar con la presencia del educador(a) tradicional, además de promover la participación de las familias y la comunidad, visibilizando todas las culturas presentes en el aula (por ejemplo, pueblos originarios y extranjeros, entre otros).



Curriculum nacional de Educación Parvularia e interculturalidad



La Educación Parvularia en Chile ha experimentado importantes avances en la última década, situación que ha conducido al país a poner énfasis en la importancia de los programas educativos que se encargan de prestar atención pedagógica oportuna y de calidad a todos los niños(as) entre cero y seis años.

Algunos de estos avances se pueden resumir de la siguiente manera¹³:

- **2003:** Se reconoce a la Educación Parvularia como un nivel educativo.
- **2007:** Se promulga una reforma constitucional que garantiza el acceso gratuito y universal al Segundo Nivel de Transición.
- **2008:** El acceso gratuito y universal se amplía al Primer Nivel de Transición.
- **2009:** A través del programa Chile Crece Contigo, se asegura Educación Parvularia gratuita a todos los niños(as) de familias que pertenezcan al 60% más vulnerable del país.

- **2013:** Cámara de diputados aprueba el proyecto de reforma constitucional que establece la obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición y crea un sistema que permite ampliar el acceso gratuito y universal para el Nivel Medio Mayor.

De acuerdo a lo anterior, y considerando que actualmente los establecimientos con enfoque intercultural bilingüe se encuentran implementando un Sector de Lengua Indígena a partir de primer año de Enseñanza General Básica, se vuelve necesario desarrollar diversas estrategias que permitan favorecer la continuidad de los procesos pedagógicos durante toda la trayectoria educativa. En este contexto, es deber del sistema educacional ofertar procesos educativos culturalmente pertinentes desde los primeros años de escolaridad, que permitan garantizar igualdad de oportunidades a todos los niños(as) del país.



¹³Secretaría General de la Presidencia. Proyecto de reforma constitucional que establece la obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el Nivel Medio Mayor. (12 de junio de 2013).



2.1 Instrumentos curriculares de la Educación Parvularia

Los grandes avances que ha experimentado la Educación Parvularia en Chile, han sido acompañados y fortalecidos a partir del desarrollo curricular del nivel. Al respecto, cabe destacar que todos los referentes curriculares elaborados para Educación Parvularia se caracterizan por ser amplios y flexibles, con el propósito de resguardar su pertinencia y de responder a la diversidad cultural. De esta manera, actualmente se cuenta con los siguientes instrumentos:



¿Qué se espera que aprendan los niños y niñas de 0 a 6 años?



¿Cómo progresan los aprendizajes de los niños de 0 a 6 años?



¿Qué se espera que aprendan los niños y niñas de NT1?



¿Qué se espera que aprendan los niños y niñas de NT2?

- **Bases Curriculares de la Educación Parvularia:** Se publican en el año 2001, definiendo una serie de aprendizajes esperados que deben ser favorecidos entre los primeros meses de vida y los seis años. En este instrumento se definen los objetivos, principios pedagógicos y fundamentos de la Educación Parvularia, además de orientaciones para organizar los diversos contextos para el aprendizaje (planificación, comunidad educativa, organización del tiempo, espacio y evaluación). También se definen los diversos ámbitos y núcleos de aprendizaje que permiten organizar el trabajo pedagógico.

- **Mapas de Progreso del Aprendizaje:** Se publican en el año 2008, como un instrumento complementario a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Presentan una progresión de los aprendizajes que debieran alcanzar los niños(as) desde los primeros meses de vida hasta los seis años, organizándolos en cinco tramos de logro. A partir de esta información, es posible orientar a las educadoras(es) en la elaboración de instrumentos de evaluación pertinentes a cada curso. Este instrumento considera los ámbitos y núcleos de aprendizaje propuestos en las Bases Curriculares y, además, complementa esta estructura definiendo ejes de aprendizaje para cada núcleo.

- **Programas Pedagógicos para Primer y Segundo Nivel de Transición:** Se publican en el año 2008, con el propósito de especificar y operacionalizar aquellos aprendizajes que deben ser favorecidos a los cuatro y cinco años respectivamente. En su estructura, contiene los ejes de aprendizaje y los últimos tres tramos de logro propuestos por los Mapas de Progreso, además de presentar ejemplos de desempeño y de experiencias de aprendizaje asociadas a cada aprendizaje esperado de NT1 y NT2.

Cabe destacar que, al igual que las características propias de la Educación Parvularia, todos los documentos curriculares han sido elaborados desde una perspectiva amplia y flexible, siendo responsabilidad de cada educadora(or) y del establecimiento, resguardar la pertinencia del proceso educativo que se organiza al implementar el currículum.





2.2 Objetivos de la Educación Parvularia¹⁴:



Con el propósito de garantizar educación de calidad, las Bases Curriculares han definido un conjunto de objetivos de la Educación Parvularia, que permiten explicitar los aspectos que se deben conjugar en todo proceso educativo durante la primera infancia. Estos objetivos son los siguientes:

Promover el **bienestar integral del niño y la niña** mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea.

Promover en la niña y el niño la **identificación y valoración** progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para promover una imagen positiva de sí mismo y el desarrollo de su identidad y autonomía, como así mismo, la consideración y el respeto de la singularidad de los demás.

Favorecer **aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentido para los niños(as)**, que fortalezcan su disposición por aprender en forma activa, creativa y permanente; logrando así un mejor avance en los ámbitos de formación personal y social, la comunicación y la relación con el medio natural y cultural.

Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y los niños que sean pertinentes y consideren las **diversidades étnicas, lingüísticas y de género, y las necesidades educativas especiales**, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades.

Potenciar la participación permanente de la **familia** en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de niñas y niños.

Propiciar un trabajo conjunto con la **comunidad** con respecto a las características y necesidades educativas de la niña y del niño, para generar condiciones más pertinentes a su atención y formación integral.

Facilitar la **transición de la niña y el niño a la Educación Básica**, desarrollando habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles.

Generar experiencias de aprendizaje que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la **formación en valores** como la verdad, la justicia, el respeto a los demás, la solidaridad, la libertad, la belleza y el sentido de nacionalidad, considerando los derechos que se señalan en la Convención sobre los Derechos del Niño, todo ello en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común.

¹⁴Ministerio de educación (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia (pág. 23). Chile.

Como es posible apreciar, estos objetivos se caracterizan por ser amplios y desafiantes, además de relevar la necesidad de diseñar e implementar procesos educativos contextualizados, en los que se considere la diversidad de los niños(as) y sus familias como un aporte esencial para favorecer aprendizajes significativos. De esta manera, la amplitud de los objetivos de la Educación Parvularia permite sustentar una extensa variedad de propuestas pedagógicas, que se adapten a los requerimientos y características de cada realidad cultural.

Al mismo tiempo, estos objetivos plantean una Educación Parvularia centrada en el bienestar del niño(a) y caracterizada por constituir un espacio de encuentro entre docentes, niños y niñas, familias y comunidad, siendo el proceso educativo el eje central que permite articular las tradiciones, creencias, lenguas y características propias de cada cultura, en igualdad de condiciones.

Ahora bien, para favorecer el bienestar integral de cada niño(a), se plantea la necesidad de ofrecer procesos educativos que permitan conocer, respetar y apreciar sus características personales y las de otros, siendo responsabilidad del equipo de aula y el educador(a) tradicional, organizar oportunidades de aprendizaje que resulten pertinentes a la realidad cultural de cada niño(a), su familia y al mismo tiempo, a la realidad de la comunidad en general. Además, al explicitar la importancia

de la articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica, se plantea como prioridad la necesidad de respetar la trayectoria educativa de los niños(as), considerando que sus primeros años de escolaridad deben favorecer habilidades y conocimientos propios de su identidad, que les permitan enfrentar de mejor manera su vida y como parte de ésta, el Sector de Lengua Indígena que se imparte a partir de Primer Año Básico en estas escuelas¹⁵.

Como complemento a lo anterior es importante señalar que esta articulación, presente en el currículum escolar, tiene que incidir en su formación para la vida como ciudadanos interculturales, capaces de respetar las diferencias desde sus primeros años de vida.

De esta manera, conceptos como pertinencia, bienestar, integralidad, identidad, participación de la familia y comunidad, trayectoria educativa y formación en valores, adquieren especial relevancia para todos los establecimientos que imparten Educación Parvularia, independiente de sus características particulares. Así, la necesidad de ofrecer procesos educativos diversificados y pertinentes constituye un desafío a nivel nacional, que no es exclusivo de los contextos interculturales. Por el contrario, en estas escuelas, el desafío de acercar los procesos educativos a los niños(as), se ve enriquecido por las características contextuales, geográficas y comunitarias del lugar en que se encuentran los establecimientos.



¹⁵El Sector de Lengua Indígena (SLI) se sustenta legalmente en el Decreto 280 del 22 de septiembre 2009, emanado del Ministerio de Educación. De acuerdo a este decreto, todos los establecimientos del sistema educativo chileno pueden incorporar dentro de su plan de estudios esta asignatura, y en aquellos establecimientos que cuentan con más de un 20% de matrícula identificada como perteneciente a algún pueblo originario, deben implementar el SLI de manera obligatoria.





2.3 Principios Pedagógicos de la Educación Parvularia

Los objetivos de la Educación Parvularia permiten establecer el “qué” se espera lograr a partir del desarrollo de programas educativos de calidad en contextos interculturales. Para favorecer el logro de dichos objetivos, es importante explicitar una serie de principios pedagógicos que contribuyen a resguardar la calidad y las características que debe poseer todo proceso educativo diseñado para niños(as) menores de seis años. En este sentido, los principios pedagógicos permiten garantizar el respeto por las particularidades de cada niño(a) y su familia, para favorecer aprendizajes significativos en contextos culturalmente diversos.

Además, estos principios se caracterizan por ser amplios, pudiendo ser resignificados de acuerdo a la realidad particular de cada establecimiento y comunidad.

A continuación se presenta una propuesta, que ilustra de qué manera los principios pedagógicos de la Educación Parvularia, se evidencian en los procesos educativos de los establecimientos con enfoque intercultural:

Principio Pedagógico ¹⁶	¿En qué consiste?
Principio de Bienestar	Se refiere a la necesidad que tiene todo niño(a) de sentirse considerado, es decir, tener presente las necesidades, intereses, protagonismo, afectividad y cognición que cada uno de ellos(as) tiene, con el objeto de que se sientan aceptados, confortables, seguros, que gocen aprendiendo y que se puedan dar cuenta de aquello que los hace sentirse bien.
Principio de Actividad	Cada niño(a) debe ser protagonista de sus aprendizajes. Esto significa que aprenden actuando, sintiendo, pensando, es decir, generan sus experiencias en contextos en los cuales se les ofrecen oportunidades de aprendizaje de acuerdo a sus posibilidades.
Principio de Singularidad	Cada niño(a), independiente de la etapa de desarrollo en que se encuentre, es un ser único, con características, necesidades, intereses, fortalezas que le son propios. Frente a esto, es desafío de cada educadora(or) conocer y respetar las características propias de cada niño(a), debiendo diversificar sus prácticas pedagógicas, con el propósito de responder a los requerimientos que manifiestan todos los niños(as) de un curso.
Principio de Potenciación	Todo proceso de aprendizaje debe generar en niños y niñas confianza en sus capacidades, lo que les permitirá enfrentar mayores desafíos. Esto implica que favorezca en cada uno(a), en forma paulatina, el darse cuenta de lo que son capaces. La labor del equipo de aula es favorecer que todo niño(a) aprenda, independiente de su nivel de logro inicial y sus ritmos de aprendizaje.



¹⁶Ministerio de educación (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia (pág.17). Chile.



¿De qué manera se evidencia en la Educación Intercultural?

Para que un niño(a) se sienta cómodo y agradado, el proceso educativo debe desarrollarse en un ambiente cálido, acogedor y cercano a su realidad. En la medida en que el niño(a) reconozca que su escuela acepta y respeta su identidad cultural, desarrollará una autoestima positiva que le permitirá identificarse con su comunidad, brindándole seguridad para explorar libremente su entorno.

Desde una mirada intercultural la exploración, construcción y comunicación con la naturaleza debe abordarse con respeto, motivando a los niños(as) a comprender que son parte de ella. De esta manera, el conocimiento de la naturaleza y sus diferentes elementos ocurre a partir de la interacción de las personas y su entorno, constituyendo un eje importante en diversas culturas. Por esto, el entorno natural debe ser valorado como una fortaleza para el desarrollo de aprendizajes.

En el caso de establecimientos con enfoque intercultural, es necesario conocer en profundidad las características, costumbres, pautas de crianza, alimentación, normas, creencias, y expresiones culturales-espirituales propias del pueblo originario al que pertenece cada niño(a). Además, resulta esencial que cada equipo de aula comprenda y reconozca que cada niño(a) tiene una historia familiar única, que lo define e identifica con un pueblo y una cultura de origen. De esta manera, la escuela es responsable de incorporar estas características al proceso educativo, con el propósito de respetar y proteger la identidad individual y colectiva de los niños y las niñas.

Es necesario definir desafíos diversificados de acuerdo a los requerimientos de cada niño(a), familia y comunidad. En contextos con enfoque intercultural, es importante determinar en conjunto escuela-comunidad-familia los aprendizajes que se esperan potenciar en los niños y las niñas de un determinado espacio territorial. La selección de estos aprendizajes debe ser realizada a partir de las fortalezas que poseen los niños(as) de acuerdo a su cultura de origen (por ejemplo, cuidado de animales, conocimientos sobre hierbas medicinales, etc.) pudiendo favorecer mayores niveles de aprendizaje. Además, es importante consultar a los niños(as), familias y a la comunidad, cuáles son sus intereses y cuáles son las necesidades que ellos(as) detectan para las futuras generaciones. De esta manera, el proceso educativo podrá ser direccionado para suplir necesidades culturales, lingüísticas o de otro orden, que se consideren relevantes.

Principio Pedagógico ¹⁶	¿En qué consiste?
Principio de Relación	<p>Es importante ofrecer al niño(a) situaciones de aprendizaje que faciliten la interacción significativa con otros, pares y adultos, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje e inicio de su contribución a la sociedad. Para esto es importante proponer juegos colectivos, en los cuales el equipo de aula sea un importante modelo de relación y aprendizaje social.</p>
Principio de Unidad	<p>Considerar que el niño(a) como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral. De esta manera, el niño(a) participa con todo su ser en las experiencias que se le ofrecen. Esto implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un ámbito específico, aún cuando el equipo de aula defina ciertos énfasis al planificar y evaluar los aprendizajes que serán favorecidos.</p>
Principio de Significado	<p>Toda situación educativa debe considerar los aprendizajes y experiencias previas de los niños(as). Es necesario tener presente sus intereses para motivar nuevos aprendizajes que tengan sentido para ellos(as), al mismo tiempo que se favorece el desarrollo de relaciones entre sus conocimientos previos y sus nuevos aprendizajes.</p>
Principio de Juego	<p>Significa enfatizar y resguardar el carácter lúdico (“de juego”) que deben tener las situaciones de aprendizaje que se planteen. El juego es un proceso en sí, no solo un medio. A través de la actividad lúdica se propicia la imaginación, el gozo, la creatividad y la libertad de niños y niñas.</p>



A partir de lo anterior, es posible apreciar que todo proceso educativo debe ser organizado resguardando la pertinencia y el contexto de cada grupo de niños(as), considerando el sector geográfico, las comunidades de origen, las diferentes culturas, formas de vida y patrones de comportamientos, que determinan las características y los requerimientos de aprendizaje que presentarán los párvulos durante la primera infancia. Es entonces, deber de la escuela, del equipo de aula y del educador(a) tradicional, proporcionar un proceso educativo diversificado, que

permita ajustar los diversos factores curriculares a la realidad, no solo del curso en general, sino de cada niño(a) en particular. Esta situación cobra especial relevancia en aquellos establecimientos donde asisten niños(as) pertenecientes a diferentes pueblos originarios o culturas, ya que el tipo de diversificación que se realice respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, deberá considerar las características contextuales más profundas que permitan respetar y responder a los requerimientos culturales de los niños(as), sus familias y la comunidad.

¿De qué manera se evidencia en la Educación Intercultural?

Desde una perspectiva intercultural, resulta esencial favorecer la participación activa de las familias y de la comunidad en el establecimiento educativo y, al mismo tiempo, se deben generar estrategias para que la escuela participe activamente en la comunidad. Es esencial que en estos establecimientos se favorezcan procesos en que los niños(as) aprendan a interactuar de manera respetuosa, tanto con otras personas como también con el medio ambiente, incentivando además el cuidado y observación de la naturaleza, para comprender por ejemplo, los mensajes que esta les envía y para adecuar su conducta con el propósito de proteger la tierra y el medio.

Por otra parte, es importante que el equipo de aula, junto con el educador(a) tradicional, promueva el aprendizaje social a partir de la diversidad de culturas que conviven en el curso y en la comunidad. Así, los niños(as) y sus familias podrán aprender de y con otros, a partir de interacciones positivas y respetuosas.

Los niños(as) se sitúan desde su realidad particular para enfrentar todos los aprendizajes que se quieren favorecer en la escuela. Es por tanto, deber de cada equipo de aula junto con el educador(a) tradicional, plantear un proceso educativo que se ajuste a los conocimientos y experiencias previas de los niños(as) y sus familias, a simbologías y formas de significar elementos, y a las diferentes características, requerimientos y desafíos que impone cada comunidad, con el propósito de favorecer la formación de un ser humano integral.

Además, es importante considerar que desde la mirada de los pueblos originarios, la persona se concibe como ser indivisible, que es parte de su entorno y lo necesita para vivir, por lo tanto, mantiene una relación horizontal con la naturaleza, basada en la idea de respeto y valoración hacia los seres que la habitan.

Es importante diseñar procesos educativos pertinentes que tengan sentido para los niños(as), sus familias y para la comunidad, haciendo uso de contextos culturales auténticos que permitan favorecer determinados aprendizajes.

De esta manera, el equipo de aula y el educador(a) tradicional deberán estar permanentemente buscando instancias que les permitan favorecer los aprendizajes a partir de experiencias concretas, evitando recrear situaciones ficticias. Por ejemplo, al abordar el conocimiento referido a las vestimentas de cada pueblo, pueden participar de una ceremonia cultural-espiritual que les permita conocer las vestimentas en un espacio con sentido. Al mismo tiempo, es necesario procurar que todas las culturas presentes en el aula estén representadas y sean consideradas en igualdad de condiciones al momento de diseñar e implementar el proceso educativo. Por ejemplo, al hacer referencia a tradiciones, simbologías, significados, lengua, música y alimentación, entre otras.

Es importante que cada equipo de aula conozca en profundidad los juegos que son propios de cada cultura, con el propósito de incorporarlos en el proceso educativo disponiendo los elementos que resulten necesarios para realizarlos. Además, es posible que el equipo de aula, con apoyo de las familias y del educador(a) tradicional, generen espacios para la realización de juegos de roles, en los que cada niño(a) tenga la posibilidad de representar una instancia o una persona que sea importante para su comunidad. Por ejemplo, jugar a representar a un consejo de sabios, la visita a una familia o una ceremonia cultural-espiritual. En estos juegos se puede incorporar el uso de la lengua, accesorios, patrones de comportamiento entre otros.





2.4 Principios formativos de los pueblos originarios

En los establecimientos que implementan un enfoque educativo intercultural, los principios pedagógicos mencionados anteriormente deben ser complementados con aquellos que son propios de la cultura de los pueblos originarios. Éstos son comunes para la mayoría de estos pueblos, sin embargo, cada uno cuenta con principios propios de su cultura, los que son transmitidos a las nuevas generaciones a través de la vida cotidiana y de los procesos formativos que desarrolla cada familia. De esta forma se busca incorporar estos principios a la práctica pedagógica

y promover en la escuela una mirada en que ambas lógicas se unan, favoreciendo procesos educativos pertinentes y respetuosos de las diferentes culturas que interactúan al interior de una escuela.

Para que esto ocurra, es necesario que la escuela incorpore los principios formativos de los pueblos originarios en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), como eje transversal a la formación valórica y cultural que se espera entregar a los estudiantes. Al mismo tiempo, es

Principio	¿En qué consiste?
Incompletabilidad	Significa que ningún ser vivo ¹⁷ es autosuficiente ni completo, todos necesitan del otro. Así se va en busca de sí mismo y de los otros seres existentes en la naturaleza, para conseguir la integralidad por medio de la complementariedad con cada uno de ellos y, donde cada uno cumple una función específica dentro del Universo y espacio físico determinado.
Reciprocidad	Consiste en la acción de devolución, compensación o restitución, que implica hacer por todos y cada uno de los elementos existentes en la naturaleza, lo que ellos hicieron por uno. Implica agradecer por la subsistencia diaria y pedir a las fuerzas y dueños de los distintos espacios, bienestar ¹⁸ social, familiar, comunitario y espiritual, considerando que toda acción socio-espiritual conlleva cuatro acciones importantes: pedir, dar, recibir y agradecer. Por medio de la reciprocidad se sustenta el equilibrio de la vida sociocultural, material, espiritual y del ecosistema, como también permite restablecer el equilibrio cuando éste ha sido roto por alguna causa, reivindicándose con los dueños y fuerzas de los diferentes espacios para evitar nuevamente el desequilibrio.
Dualidad	La dualidad es la existencia de dos elementos diferentes. Los elementos duales y pares no son vistos como principios opuestos que forman pareja de oposición, sino como principio de complementariedad donde se mantienen y potencian las diferencias, en un espacio común que permite la convivencia equilibrada entre seres diferentes. Desde esta perspectiva, se fundamenta la relación entre persona y naturaleza, a partir de la cual las personas explican su mundo, acceden y construyen conocimientos, establecen pautas y normas culturales para el control social. Lo anterior favorece formas de convivir complementarias, armoniosas con la naturaleza, las divinidades, y con todos los elementos existentes visibles y no visibles en el Universo.

¹⁷Para los pueblos originarios, los seres vivos son todos aquellos elementos presentes en las diferentes dimensiones espaciales (Universo), ya sean visibles o invisibles al ojo humano*.

¹⁸Para los pueblos originarios, el bienestar es una búsqueda constante del equilibrio y la armonía en su relación entre y con los diferentes seres existentes en la naturaleza*

posible considerar acciones más concretas que permitan favorecer la implementación de estos principios en todos los niveles educativos, por ejemplo, a partir del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento. En este contexto, el educador(a) tradicional, las familias y la comunidad adquieren un rol protagónico, siendo los encargados de precisar cuáles serán los principios formativos que se considerarán en la escuela, y cómo serán integrados en el proceso educativo.

Con la finalidad de favorecer este trabajo, se presentan a continuación algunos principios formativos fundamentales¹⁹ para los diferentes pueblos originarios y que podrían ser considerados en la práctica pedagógica de una escuela intercultural.



¿De qué manera se evidencia en la Educación Parvularia?

El equipo de aula, con el apoyo del educador(a) tradicional, debe favorecer el respeto y consideración con otros seres, orientando a los niños(as) a descubrir y comprender que ellos(as) forman parte de la naturaleza y, por lo tanto, deben respetarla y protegerla en su vida cotidiana.

Esto debe ser evidenciado a partir de acciones concretas como por ejemplo:

- Pedir permiso a la naturaleza para tomar una fruta, verdura o planta medicinal.
- Al recolectar hojas de árboles y plantas, seleccionar solo aquellas que hayan caído naturalmente, pidiendo permiso al árbol o planta para hacerlo.
- Modelar y recordar que no se debe matar insectos, ya que estos son también miembros de la naturaleza al igual que nosotros, por lo que al explorar el entorno, se debe hacer con cuidado de no dañarlo.
- Al iniciar la jornada diaria, realizar alguna acción socio-espiritual propia de cada cultura como, por ejemplo, una rogativa, en la que se pida que la jornada resulte productiva y sin problemas.
- Crear en conjunto con los niños(as) las normas de convivencia para el aula.
- Animar a los niños(as) a escuchar atentamente a los otros(as), respetando los turnos de participación.
- En distintos momentos de la jornada, favorecer la escucha atenta, creando instancias para que los niños(as) puedan aprender de la experiencia y sabiduría de los adultos.

El equipo de aula, con el apoyo del educador(a) tradicional, debe favorecer este principio, incorporándolo a la jornada diaria. Por ejemplo:

- Si en algún momento de la jornada, se realizó alguna acción socio-espiritual propia de cada cultura como, por ejemplo, una rogativa, durante el día, se debe orientar a los niños(as) para que ofrezcan algo en retribución por lo que han pedido. Luego, al finalizar la jornada, deben agradecer por lo recibido.
- Al momento de la colación, animar a los niños(as) a dar las gracias por los alimentos que reciben de la madre tierra.
- Al acudir a un lugar para extraer algo de la naturaleza, por ejemplo greda, se debe inicialmente pedir permiso, y luego, retribuir con algún elemento lo que se ha obtenido (monedas, alimentos, etc.).

A partir de este principio, es fundamental que el equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, favorezca la identificación por parte de los niños y de las niñas de la dualidad existente en todos los elementos que conforman su entorno social, natural, cultural y espiritual.

Por ejemplo, generar instancias de aprendizaje relacionadas con la identificación de:

- El día y la noche
- Hombre y mujer
- Macho y hembra (esto en tanto naturaleza como también divinidades o fuerzas espirituales), entre otras.

Es importante que los niños(as) logren identificar que estas dualidades son complementarias y relevantes para mantener la armonía y el bienestar.

¹⁹Quidel, Javier (2006). La regeneración de un currículum propio Mapunche no escolarizado a partir de algunos elementos socio religiosos. Tesis para Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Planificación y Gestión. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Como es posible apreciar, estos principios son complementarios e interdependientes entre sí, por lo tanto, deben ser favorecidos de manera simultánea y transversal durante todo el proceso educativo de los niños(as).

Además, cabe destacar que estos principios son válidos y pertinentes a toda realidad educativa y, por lo tanto, no son exclusivos de aquellos establecimientos que cuentan con enfoque intercultural.



2.5 Avanzando hacia un enfoque intercultural en los niveles de transición

En la actualidad, el currículo propuesto para el primer y segundo nivel de transición se encuentra compuesto por tres Ámbitos de Aprendizaje: Formación personal y social, Comunicación y Relación con el medio natural y cultural. Cada uno de estos ámbitos se encuentra dividido en Núcleos de Aprendizaje: Autonomía, Identidad, Convivencia, Lenguaje verbal, Lenguajes artísticos, Seres vivos y su entorno, Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes y, Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación. Por último, y con el propósito de entregar mayores distinciones curriculares, cada núcleo se encuentra subdividido en Ejes de Aprendizaje, agrupando un conjunto de aprendizajes que se espera que los niños(as) alcancen a los cuatro y cinco años.



ÁMBITOS DE EXPERIENCIAS PARA EL APRENDIZAJE	NÚCLEOS DE APRENDIZAJE	EJES DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJES ESPERADOS BASES CURRICULARES
FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	Autonomía	Pluricultural	Aprendizajes esperados Segundo Nivel de Transición Ejemplos de desempeño Ejemplos de experiencias de aprendizaje
		Calidad de sí mismo	
		Independencia	
	Identidad	Reconocimiento y apreciación de sí mismo	
		Razonamiento y expresión de sentimientos	
		Interacción social	
	Convivencia	Formación valórica	
COMUNICACIÓN	Lenguaje verbal	Comunicación oral	Aprendizajes esperados Segundo Nivel de Transición Ejemplos de desempeño Ejemplos de experiencias de aprendizaje
		Inducción a la lectura	
		Inducción a la escritura	
	Lenguajes artísticos	Expresión creativa	
		Apreciación estética	
RELACION CON EL MEDIO NATURAL Y CULTURAL	Seres vivos y su entorno	Descubrimiento del mundo natural	Aprendizajes esperados Segundo Nivel de Transición Ejemplos de desempeño Ejemplos de experiencias de aprendizaje
	Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	Conocimiento del entorno social	
	Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación	Razonamiento lógico-matemático	
		Cuantificación	

Unidad de Currículo y evaluación. Programas Pedagógicos para NT1 y NT2 (2008).

A partir de esta estructura, cada equipo de aula podrá anticipar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando abordar progresivamente y a lo largo de todo el año escolar, la totalidad de los aprendizajes esperados definidos para Primer y Segundo Nivel de Transición. En contextos con enfoque intercultural, el proceso de planificación debe ser abordado a partir de las características culturales de las familias y de la comunidad en que está inserto el establecimiento, de manera de respetarlas e incorporarlas en las experiencias pedagógicas que se implementan cada día²⁰.

Cuando el equipo de aula de un nivel de transición, considera y potencia los Principios Pedagógicos en la interacción diaria, está atendiendo y valorando la diversidad de los niños(as) y sus familias.

²⁰Ministerio de Educación (2009). Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición. Chile.



Ámbito ²¹	¿En qué consiste?
Formación personal y social	<p>La formación personal y social es un proceso permanente y continuo en la vida de las personas, que involucra diversas dimensiones interdependientes. Éstas comprenden el desarrollo y valoración de sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y la formación valórica.</p> <p>Se construye sobre la seguridad y confianza básica que comienzan a consolidarse desde el nacimiento, y dependen en gran medida del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los padres, madres, familia y otros adultos significativos.</p>
Comunicación	<p>La comunicación constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas, desde los primeros años de vida, intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad.</p> <p>La comunicación en sus diversas manifestaciones involucra la capacidad de producir, recibir e interpretar mensajes, adquiriendo especial significado en el proceso de aprendizaje de los primeros años, ya que potencia las relaciones que los niños(as) establecen consigo mismos, con las personas y con los distintos ambientes en que participan.</p>
Relación con el medio natural y cultural	<p>La relación que el niño(a) establece con el medio natural y cultural, se caracteriza por ser activa, permanente y de recíproca influencia, constituyendo una fuente permanente de aprendizaje.</p> <p>El medio es un todo integrado, en el que los elementos naturales y culturales se relacionan e influyen mutuamente, configurando un sistema dinámico de interacciones en permanente cambio.</p> <p>Es importante que el niño(a), además de identificar los distintos elementos que lo conforman, progresivamente vaya descubriendo y comprendiendo las relaciones entre los distintos objetos, fenómenos y hechos, para explicarse y actuar creativamente distinguiendo el medio natural y cultural.</p>



²¹Ministerio de Educación (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Chile.

¿Cómo se relaciona con la Educación Intercultural?

Es importante favorecer la construcción de una autoestima positiva, conociendo, respetando y valorando las características propias y de otros, además de potenciar el desarrollo de una fuerte identidad con su comunidad de origen. De esta manera, cada equipo de aula debe organizar un ambiente y un proceso educativo que facilite el reconocimiento de los niños(as) como parte de su comunidad.

Además, este ámbito tiene relación con la adquisición de una creciente autonomía, que permitirá a los niños(as) explorar su entorno con seguridad y confianza, haciéndose partícipes de diversas tareas propias de su círculo social más cercano, considerando que en contextos indígenas los niños(as) son personas con responsabilidades acordes a su edad. Así, a partir de la participación en su comunidad, los niños(as) aprenden a convivir e interactuar con sus pares y adultos de manera respetuosa y cordial.

Por último, cabe destacar que este es uno de los ámbitos más importantes durante la primera infancia, ya que su desarrollo es determinante para el logro de los aprendizajes contenidos en los dos ámbitos restantes.

Al organizar el proceso educativo en contextos con enfoque intercultural, resulta esencial considerar la lengua de los pueblos originarios que correspondan. Si bien, en esta etapa del aprendizaje no se busca que los niños(as) sean bilingües, es necesario propiciar la comprensión y el uso de algunas palabras y frases simples que favorezcan la comunicación y pertenencia de los niños(as) al interior de su comunidad. Es posible, por ejemplo, darles a conocer diferentes escenarios del mundo actual, para que comprendan que hay diferentes idiomas, que al igual que la lengua propia, permiten saludarse, nominar objetos, contar, etc²². Además se debe considerar que las lenguas de los pueblos originarios no solo son vehículos de comunicación entre las personas, sino que también permiten dialogar e interactuar con los diferentes elementos existentes en la naturaleza.

En el caso de que exista vitalidad lingüística en la comunidad, la incorporación de la lengua en el espacio escolar permite dar continuidad al desarrollo de ésta. Asimismo, es importante considerar no solo la lengua principal del pueblo de origen de los niños(as), sino que también es necesario explorar las diversas formas de expresiones culturales. Frente a esto, el equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, deberá generar oportunidades para que los niños(as) se puedan expresar con su cuerpo, por ejemplo, a través de danzas con variados tipos de música, de distintas culturas, o a través de diferentes formas de expresión artística como: pintura, dibujo, modelado, contextualizadas en una cultura determinada. Además, se deben relevar otras formas de comunicación que tienen significado cultural como, por ejemplo, petroglifos, geoglifos, pintura rupestre, símbolos, grecas de la textilería, entre otras.

Al organizar un proceso educativo diversificado, resulta esencial favorecer en los niños(as) la valoración y aprecio hacia su vida personal, familiar y comunitaria, junto con las formas de vida de otros, identificando costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos del pasado y del presente.

Toda oportunidad y ambiente de aprendizaje debe considerar el contexto del que provienen los niños(as), con el propósito de que tenga sentido para ellos(as) y se vinculen con sus experiencias y conocimientos previos.

Considerando que para los pueblos originarios la comunicación que las personas establecen con la naturaleza se realiza en una relación de igualdad, por cuanto las personas son un elemento más de la naturaleza, es importante ofrecer instancias destinadas a que los niños(as) descubran y aprendan a escuchar y a observar la naturaleza, comprendiendo los mensajes que esta transmite.

Por otra parte, y considerando la participación de los niños(as) en su comunidad, resulta necesario que el equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, genere diversas oportunidades para conocer y explorar el lenguaje matemático propio de su pueblo de origen. De esta manera, los niños(as) contarán con una importante herramienta para comprender e interpretar la realidad. Por ejemplo, descubrir diferentes signos y números, sistemas de equivalencia e intercambio, y explorar variadas formas de contar, pesar o medir.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, es posible apreciar que todos los ámbitos de experiencias de aprendizaje tienen relación y requieren de atención al momento de desarrollar procesos educativos en contextos con enfoque intercultural. La forma de atender estos requerimientos, es a través de la planificación e

implementación del proceso educativo en su totalidad, considerando la organización del tiempo y el ambiente, la participación de las familias y la comunidad, las estrategias metodológicas y de mediación, y la evaluación de experiencias y de aprendizajes, entre otros aspectos.

²²Ministerio de Educación (2002). Cuadernillo de Reflexión Pedagógica: Atendiendo la diversidad. Chile.



2.6 Pertinencia cultural en el currículum de Educación Parvularia

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), plantea que el currículum de Educación Parvularia no solo permite, sino que incentiva el desarrollo de procesos educativos que deben responder a la diversidad en sus tres principales dimensiones²³:

- **Dimensión social:** referida a la procedencia geográfica y cultural, nivel socioeconómico, rol social (tipologías familiares, percepción social del trabajo de las familias, etc.).
- **Dimensión personal:** referida a aquellos rasgos distintivos que se relacionan con la herencia, o aquellas derivadas de determinadas jerarquizaciones que los modelos culturales imponen (color de piel, femenino/masculino, patrones de belleza, etc.).
- **Dimensión psicológica:** referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje, conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, capacidades y formas de establecer la comunicación, ritmos de trabajo y atención, motivación, intereses, relaciones afectivas.

Además es importante considerar que todas estas dimensiones, se desarrollan en su relación armónica con los distintos elementos de la naturaleza.

Del análisis de los instrumentos curriculares del nivel se desprende que, tanto las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, como los Programas Pedagógicos de Primer y Segundo Nivel de Transición, constituyen un marco referencial amplio y flexible, que requiere adaptaciones y especificaciones que cada equipo de aula, junto con el educador(a) tradicional debe realizar, con el propósito de acercar y otorgar significado a los aprendizajes para cada grupo de niños(as), haciendo del proceso educativo, una experiencia altamente significativa y respetuosa de todos los niños(as), sus familias y su comunidad. Desde esta perspectiva, los establecimientos con enfoque intercultural no requieren de una herramienta curricular específica.

La cultura local o *de pertenencia* es fundamental en una adecuada formación cultural de niños y niñas, ya que ésta tiene un importante *contenido afectivo, de identidad, adaptación y significados profundos*. Es necesario considerar que desde su nacimiento, el niño(a) está interactuando permanentemente con diversas situaciones que provienen de otros contextos naturales y culturales como resultado del mundo globalizado, los aportes de la tecnología y los medios de comunicación. Al respecto cabe señalar que las Bases Curriculares propician *una verdadera valoración de la diversidad, como gran aporte que hace a la sociedad entera cada persona*, desde su singularidad. El desarrollo de esta actitud desde la niñez es fundamental tanto para darnos cuenta de ello, como para reconocerla en los demás y valorarla²⁴, sin perder la propia identidad.



²³Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)/ Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso (2009). Orientaciones curriculares para una Educación Parvularia intercultural. CEIP Ediciones, Chile.

²⁴⁻²⁵Ministerio de Educación (2002). Cuadernillo de reflexión pedagógica: Atendiendo a la diversidad. Chile.

De esta forma, para desarrollar procesos educativos culturalmente pertinentes, los establecimientos deberán relevar este aspecto en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es en este instrumento en el que se debe plasmar el carácter intercultural que se quiere favorecer a través del proceso educativo. Asimismo, a través de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), es posible planificar y, en el caso de contar con Subvención Escolar Preferencial (SEP), financiar actividades asociadas al desarrollo de la interculturalidad. Posteriormente será responsabilidad del equipo de aula en conjunto con el educador(a) tradicional y la comunidad, organizar múltiples oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes y significativas para los niños(as) de su curso, ajustando el currículum nacional a esta realidad social y cultural.

Para esto, es importante que antes de iniciar el año escolar, cada equipo de aula se contacte directamente con el educador(a) tradicional del establecimiento, y con las familias de los niños y niñas que atenderá, con el objeto de conocer su cultura, necesidades, aprehensiones, pautas de crianza, que son propios de esa comunidad y en conjunto investiguen, definan y calendaricen acciones, que faciliten este proceso de conocimiento y apropiación de la cultura de pertenencia de niños y niñas del establecimiento educativo.

La pertinencia cultural es uno de los rasgos que se definen como esenciales en el currículum nacional de Educación Parvularia, y se ve reflejado ampliamente en todos los ámbitos, núcleos y ejes de aprendizaje, por medio de aprendizajes esperados que favorecen la atención a la diversidad en sus diferentes dimensiones²⁵. Sin embargo, los procesos que se deben llevar a cabo para alcanzar dicha pertinencia, son de exclusiva responsabilidad de cada establecimiento y comunidad educativa. Es por esto que el Ministerio de Educación sugiere y orienta a los establecimientos para que generen acciones concretas y eficientes destinadas a abordar la diversidad cultural.

La Educación Parvularia Intercultural debe constituir un espacio de encuentro entre el conocimiento de la diversidad, la revaloración de cada cultura, el rescate de la identidad y la memoria, a partir y desde las vivencias de los niños y niñas menores de seis años, sus familias y contextos, y los nuevos conocimientos y desafíos referidos a la infancia que cruzan nuestros mundos en la actualidad²⁶.



No se trata de renunciar a los objetivos propuestos en el currículum, sino que por el contrario, se pretende complementarlo con propuestas que enseñen a aprender, partiendo de la experiencia e identidad de cada una de las personas y los pueblos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje²⁷.

²⁶Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)/ Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso (2009). Orientaciones curriculares para una Educación Parvularia intercultural. CEIP Ediciones, Chile.

²⁷Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT/Departamento de Migraciones Confederado de UGT. Educación intercultural e inclusiva. Guía para el profesorado. España.



Organizando el
proceso educativo
en contextos con
enfoque intercultural



Como se ha mencionado con anterioridad, todo proceso educativo debe adaptarse a los requerimientos que presentan los niños(as), sus familias y la comunidad que rodea al establecimiento educativo. Desde esta perspectiva, en contextos con enfoque intercultural resulta esencial considerar las diferentes culturas que conviven en un mismo espacio educativo, debiendo enfrentar el desafío de ajustar el proceso de enseñanza - aprendizaje de manera igualitaria para todas las personas que conforman la comunidad. De esta manera, no existirá una sola mirada de la enseñanza ni una única lógica desde la que se aborde el aprendizaje de los niños(as), sino que se deberá construir un proceso que resulte pertinente y significativo para todos(as), en igualdad de condiciones.

Al respecto, es relevante considerar que el proceso educativo debe ser colaborativo y participativo, siendo organizado por la educadora(or) de párvulos, la técnico y el educador(a) tradicional correspondiente, además de otros profesionales de apoyo presentes en el establecimiento (educador(a) diferencial, psicopedagogo(a), fonoaudiólogo(a) y jefe(a) de UTP, entre otros). Para llevar a cabo este proceso de manera coordinada, es importante definir los roles que cada uno(a) debe cumplir para aportar desde sus conocimientos y experticia, logrando así un trabajo colaborativo.

En este sentido, es importante definir el rol que cumplirá cada miembro del equipo pedagógico:

- **Educadora(or) de Párvulos:** En el diseño e implementación del proceso educativo, se encarga de liderar la toma de decisiones, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, diseñar e implementar el proceso evaluativo y las experiencias de evaluación correspondientes, y en función de mejorar las prácticas pedagógicas, analizar los resultados de las evaluaciones, tanto de los niños(as) como de las experiencias de aprendizaje. Además, la educadora(or) debe investigar y conocer la cultura y los acontecimientos que son importantes para los niños(as), sus familias y la comunidad. Para esto, es necesario que diseñe e implemente entrevistas con las familias y la comunidad, reuniones y talleres de padres, madres y apoderados, creando canales de comunicación y coordinación que le permitan garantizar procesos educativos pertinentes y significativos. Por otra parte, es fundamental que la educadora(or) se coordine con otros profesionales del establecimiento, propiciando un trabajo articulado que beneficie la trayectoria educativa de los niños(as). Finalmente, debe liderar la organización de los espacios educativos, considerando la ambientación del espacio y la elaboración de materiales.

3.1 Roles del Equipo de Aula y Educador(a) Tradicional

Al organizar el proceso educativo, resulta esencial explicitar y delimitar las responsabilidades que cada agente educativo cumplirá. Al respecto, es importante que el equipo de aula (educadora(or) y técnico) dialogue con el educador(a) tradicional, para conocer cuáles son sus expectativas del proceso educativo, qué objetivos se propondrán, cómo se prepararán para alcanzarlos, etc. También este equipo debe comprender cuál es el sentido de las actividades que el educador(a) tradicional propone, para así poder participar del proceso y apoyarlo(a).



- **Técnico en Educación Parvularia:** Se encarga de apoyar a la educadora(or) en el diseño e implementación del proceso educativo, aportando información valiosa sobre los niños(as), e ideas que sirvan de insumo para una toma de decisiones conjunta. Al mismo tiempo, contribuye con el proceso de planificación y participa activamente en la implementación de experiencias de aprendizaje. Por otra parte, apoya el diseño e implementación del proceso evaluativo y de las experiencias de evaluación correspondientes. Además, debe conocer la cultura y los acontecimientos que son importantes para los niños(as), sus familias y la comunidad, participando en reuniones y talleres de padres, madres y apoderados. Finalmente apoya la organización de los espacios educativos, considerando la ambientación del espacio y la elaboración de materiales.

- **Educador(a) Tradicional:** Es una persona que pertenece a un pueblo originario, y que a través de su vida familiar y comunitaria recibió los conocimientos que lo hacen especialista en lengua y cultura indígena. El educador(a) tradicional participa del diseño e implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, aportando con sus conocimientos respecto a acontecimientos importantes de la cultura y la lengua propios de su pueblo y significativos para los niños(as) y sus familias. Estos conocimientos contribuyen en la toma de decisiones del proceso pedagógico, orientando la planificación e implementación de experiencias de aprendizaje. Por otra parte, colabora en el diseño, ejecución y análisis de los procesos evaluativos, tanto de los niños(as) como de las experiencias implementadas.

A partir de los conocimientos que el educador(a) tradicional posee sobre su cultura, participa y orienta el diseño de las entrevistas con las familias y la comunidad, procurando que éstas sean pertinentes a su cultura. Además, en aquellos casos en que sea necesario, participará de las entrevistas apoyando con su conocimiento de la lengua y la cultura a la educadora de párvulos. A su vez, lidera la coordinación entre la comunidad y el establecimiento, participando en la organización de talleres y/o reuniones con padres, madres y apoderados, u otros profesionales de la escuela, con el fin de resguardar la transmisión y revitalización de la cultura, lo que favorece el proceso educativo con enfoque intercultural. Para que esto ocurra, es necesario contar con la colaboración y compromiso del equipo directivo de la escuela, a fin de brindar los espacios y facilitar los recursos necesarios que permitan el desarrollo de esta actividad.

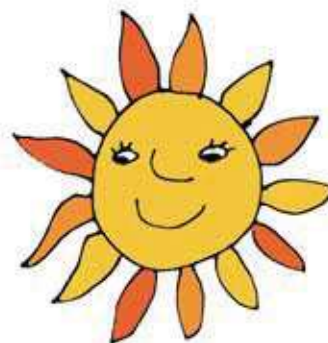
Por otra parte, el educador(a) tradicional se encarga de generar redes de apoyo con los diferentes miembros de la comunidad y otras comunidades y asociaciones indígenas, quienes se hacen partícipes del proceso educativo.

Finalmente, el educador(a) tradicional incorpora sus saberes y conocimientos en la ambientación del espacio educativo, orientando y elaborando materiales pertinentes a la cultura de los niños(as) de la escuela.



El educador(a) tradicional es el soporte para el aprendizaje de la lengua y la cultura en el establecimiento con enfoque intercultural, teniendo conocimientos propios de la lógica cultural de su pueblo, y no necesariamente pedagógicos, por lo que será la educadora de párvulos, junto con el apoyo de la técnica, quien proveerá de estos conocimientos al implementar experiencias de aprendizaje, de manera de complementar sus saberes y enriquecer el proceso.

Como es posible apreciar, cada uno(a) cumple un rol específico e indispensable, lo que les permite complementar y apoyarse en las tareas de organización, implementación y evaluación del proceso educativo con niños(as), otros docentes, familia y comunidad.





3.2 Contextos para el Aprendizaje

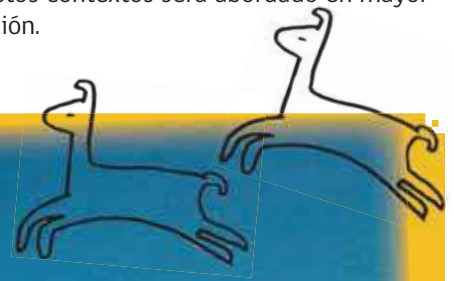
Al diseñar un proceso educativo, es necesario tomar decisiones respecto de cómo se organizarán los diversos contextos que están involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto significa resguardar que sean consistentes entre sí, y adecuados en su selección y organización, pudiendo de esta forma, apoyar el logro de los aprendizajes esperados propuestos²⁸.

Es importante recordar que los contextos para el aprendizaje deben ser organizados de acuerdo a la realidad de cada establecimiento y curso, con el propósito de ofrecer un proceso educativo pertinente y significativo para los niños(as), sus familias y la comunidad. En este sentido, es el equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, el principal responsable de adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiendo de esta manera, acercar el proceso educativo a los requerimientos y características de los diversos pueblos originarios.

Al hacer referencia a contextos para el aprendizaje, se consideran los componentes básicos del desarrollo curricular, es decir:

- Conformación y funcionamiento de comunidades educativas.
- Organización del tiempo.
- Organización del ambiente educativo.
- Planificación.
- Evaluación.

Cada uno de estos contextos será abordado en mayor detalle a continuación.



²⁸Ministerio de Educación (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Chile.

3.2.1 Conformación y funcionamiento de comunidades educativas

La comunidad educativa la conforman personas que directa o indirectamente están involucradas en la educación de niños(as), quienes tienen y comparten el propósito de contribuir en sus aprendizajes. En el caso de los establecimientos que implementan un enfoque intercultural, la comunidad educativa está compuesta por todos los funcionarios que forman parte de la escuela (educadoras(es) de párvulos, técnicos, profesores(as), equipo directivo, jefe(a) de UTP, asistentes y educador(a) tradicional, entre otros) además de los niños(as), sus familias, las asociaciones indígenas y personas pertenecientes a la comunidad que rodea a la escuela.

El diálogo permanente entre ellos, la mutua consideración, coordinación y cooperación, unidos a la reflexión permanente con otros miembros que también conforman la comunidad como, por ejemplo, personas que son importantes para un pueblo originario determinado, son centrales para favorecer que las diversas experiencias y oportunidades educativas de los niños(as) sean más consistentes y efectivas.

La conformación de estas comunidades educativas, debe recoger la diversidad socio-cultural y personal de las familias de los niños(as), y también de otros actores de la comunidad, valorando sus características y los aportes que ellos pueden hacer al desarrollo y aprendizaje de los niños(as). De esta manera, la comunidad constituye un soporte fundamental para el trabajo profesional del equipo de aula, al aportar con su conocimiento, responsabilidad, vinculación y cercanía con los niños(as)²⁹.

En contextos con enfoque intercultural, una comunidad activa y comprometida, es un soporte valórico y cultural para las experiencias educativas, aportando desde sus creencias, saberes y tradiciones. De esta manera, los actores que la conforman le dan sentido y pertinencia a los proyectos educativos que se implementen a partir del currículum vigente.

Al mismo tiempo, se debe considerar que todas las familias constituyen un aporte para el proceso educativo que se desarrolla en los establecimientos. Las escuelas con enfoque intercultural cuentan con un valioso porcentaje de población perteneciente a pueblos originarios, cuyas comunidades pueden contribuir desde sus conocimientos, tradiciones, historia, lengua materna, pautas de crianza, entre otros, lo que constituye un verdadero e invaluable aporte cultural para los niños(as) que asisten a estos establecimientos. De esta manera, el equipo de aula debe considerar la cultura de todas las familias y la comunidad para seleccionar los aprendizajes que serán favorecidos.

Por esta razón, es fundamental que el equipo de aula invite a las familias y a la comunidad en general, a ser participantes activos de las iniciativas que se impulsan en el nivel, desde el diseño de las experiencias de aprendizaje hasta la participación en aula, generando espacios para que esto ocurra, y promoviendo específicamente en la familia, el interés por conocer lo que el niño(a) realiza y aprende en la escuela, de modo que en el hogar puedan hacer referencia a los temas tratados, profundizando de esta manera, lo abordado en el establecimiento. Al mismo



²⁹ Ministerio de Educación (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Chile.

tiempo, es importante promover el diálogo, acercamiento y valoración entre las familias presentes en la escuela, favoreciendo un sentido de unidad en una comunidad que vela por la formación de sus niños y niñas.

Por lo tanto, la familia, la comunidad y/o una asociación indígena determinada, se constituyen en un soporte cultural para ampliar el conocimiento de los niños(as), en la medida que este es transmitido por las fuentes originales, haciendo que el aprendizaje tenga mayor sentido y valor. Además, al implementar la experiencia educativa, se deben usar espacios propios de los pueblos originarios, dentro y fuera del establecimiento. De esta forma el aprendizaje se da de manera significativa y es parte del proceso de vida de los niños(as). El equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, puede apoyar en la reflexión, para darle sentido cultural y pedagógico a este aprendizaje. Por ejemplo, señalar el significado de usar ciertos colores o algunas prendas y accesorios, el material con el que se elaboran y la forma que se usan, entre otros.

En este contexto, la escuela, la familia y la comunidad son responsables además, de la revitalización lingüística y cultural, comprometiéndose con el proyecto educativo intercultural, brindando espacios tanto dentro, como fuera del establecimiento, para el desarrollo de los aprendizajes de la lengua y de la cultura. Por ejemplo, al facilitar la participación de los niños(as) en algunas instancias sociales realizadas en lugares específicos y relevantes para la comunidad, como salidas a observar la naturaleza, al espacio productivo de la comunidad, entre otras, brindando así aprendizajes contextualizados y significativos.

Por otro lado, también es importante que miembros de la comunidad y/o familiares, acompañen al equipo de aula en las actividades que se realicen en el espacio escolar. Por ejemplo, la participación de ellos(as) en celebraciones relevantes para cada cultura.

La conformación de comunidades educativas, en las cuales el equipo de aula, el educador(a) tradicional, las familias, la comunidad y otros agentes educativos creen ambientes coherentes y potenciadores de los aprendizajes de los niños(as), es un recurso fundamental que debe ser incorporado en las planificaciones y prácticas diarias³⁰.

3.2.2 Organización del tiempo

La organización del tiempo es uno de los primeros aspectos que debe definir el equipo de aula, ya que implica "tomar decisiones respecto de los diversos períodos que conforman la jornada diaria, sus características, secuencia y duración, entendiendo que todos los períodos de la jornada deben tener una clara intencionalidad pedagógica, es decir, que todos deben promover aprendizajes en los niños y niñas³¹.

De esta manera, la organización de la jornada diaria es una tarea central, puesto que implica determinar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecerán a los niños(as) cada día. Es por esto que el equipo de aula, con la asesoría del educador(a) tradicional, familias y comunidad, debe considerar una serie de elementos al momento de definir cómo se distribuirá el tiempo:

- Optimizar el tiempo de aprendizaje, es decir, evitar los momentos de espera entre una experiencia y otra.

- Cautelar que la organización de la jornada permita respetar los Principios Pedagógicos de la Educación Parvularia y los Principios Formativos de los Pueblos Originarios. Por ejemplo, intercalar períodos de trabajo con períodos de descanso y recreación (principio de bienestar) y considerar permanentemente instancias de agradecimiento y retribución al entorno por lo recibido (principio de reciprocidad).

- Considerar la cultura de origen de todos los niños(as) y familias del curso, pudiendo incorporar las características propias de cada cultura en la jornada diaria.

Tener en cuenta la información contenida en:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI) con enfoque intercultural.

- Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

- Plan anual del curso.

- Programas Pedagógicos de NT1 y NT2.

- Diagnóstico de los niños(as), familias y comunidad.

Además, hay algunos criterios que se deben tener en cuenta al momento de organizar la jornada escolar, con el propósito de resguardar su pertinencia y calidad. Estos criterios son los siguientes:

³⁰Ministerio de Educación (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia (pág. 99). Chile.

³¹Ministerio de Educación (2009). Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición (pág. 17). Chile.

Contextualización:

El equipo de aula deberá considerar las características culturales de los niños(as), sus familias y de la comunidad, con el propósito de incorporar al proceso educativo aquellos aspectos que sean significativos para cada cultura. Además, es posible que el establecimiento realice un diagnóstico para conocer en qué estado se encuentra la lengua y la cultura de los pueblos originarios relacionados con la escuela, pudiendo generar diversas medidas oportunas para favorecer la vitalidad de estos conocimientos en la comunidad más cercana a la escuela. De esta manera, el establecimiento podrá promover y rescatar el patrimonio y la riqueza cultural de los pueblos originarios, valorando la diversidad como un aspecto que enriquece al país. A partir del conocimiento de las culturas de los niños(as) del curso, el equipo de aula podrá resignificar la interculturalidad en la escuela, por medio de diversas estrategias como, por ejemplo, adaptar la jornada diaria para incorporar ciertos momentos que son relevantes para las diferentes culturas.

De acuerdo a lo anterior, el establecimiento podrá efectuar un diagnóstico respecto de:

- **Vitalidad lingüística:** Implica conocer con qué frecuencia se habla la lengua, cuáles son sus usos, quienes hablan la lengua en las familias, en el espacio educativo y en la comunidad.
- **Vitalidad cultural:** Implica conocer la vigencia de las prácticas ceremoniales- espirituales y sociales de cada pueblo de origen. Por ejemplo: la realización de actividades culturales, actividades comunitarias y la presencia de distintas autoridades tradicionales y espirituales.

Equilibrio:

Asegurar que en un período determinado de tiempo, por ejemplo, a mediano plazo, se favorezcan pedagógicamente todos los núcleos y ejes de aprendizaje, asegurando de esta manera, la integralidad del proceso educativo. Al mismo tiempo, en contextos con enfoque intercultural, este criterio implica considerar las características y los aportes de todas las culturas de los niños(as) del curso, de manera equitativa. Así, todos los niños(as) verán su cultura reflejada en el proceso educativo en igualdad de condiciones, evitando que exista una cultura que predomine por sobre las otras.

Lo anterior implica que la escuela se debe abrir a la lógica de los pueblos originarios, incorporando como parte del proceso educativo, a aquellos agentes culturales que sean propuestos por la comunidad, quienes apoyarán la formación de las nuevas generaciones, transmitiendo conocimientos en espacios sociales donde la lengua y la cultura adquieren sentido, significado y funcionalidad.

Énfasis curriculares:

Uno de los primeros elementos que se deben considerar al organizar la jornada diaria, es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela, ya que en este instrumento, el establecimiento ha declarado los principios esenciales de la educación que espera entregar. Además, esta información debe ser complementada con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento. En contextos con población indígena y no indígena, ambos documentos deben declarar el enfoque intercultural del proceso educativo, sentando las bases para promover el reconocimiento y valoración de las diferentes culturas presentes en la escuela, pudiendo generar, a partir de esto, diversas acciones que permitan la recuperación, revitalización y visibilización de los saberes y conocimientos interculturales en el espacio escolar. Por lo tanto, la organización de la jornada se deberá ajustar para permitir que estas acciones sean implementadas sistemáticamente con los niños(as), manteniendo siempre un énfasis y una intencionalidad pedagógica. Una forma de promover la vitalidad lingüística y cultural será, por ejemplo, definir como énfasis curricular para los Niveles de Transición, los núcleos de aprendizaje de identidad, lenguaje verbal y grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.

Estructura y flexibilidad:

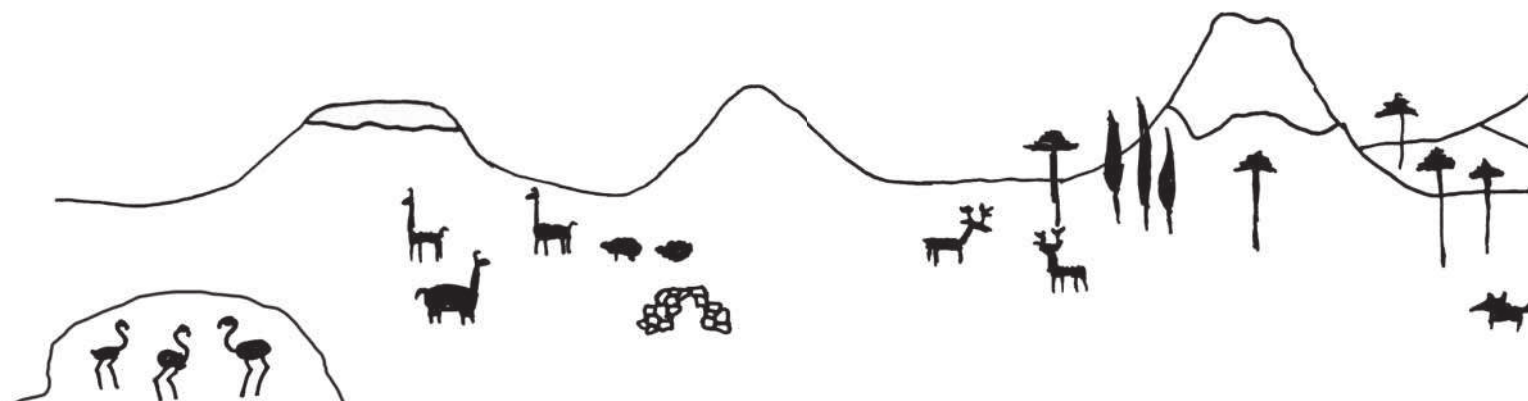
Una jornada diaria estructurada, que posee una secuencia regular, da estabilidad y seguridad a los niños(as), permitiéndoles anticiparse a los próximos períodos y, por ende, actuar con mayor autonomía. Para los pueblos originarios la autonomía de los niños(as) es un aspecto esencial de su desarrollo, por lo tanto, debe ser favorecida permanentemente en la escuela, potenciando los roles que ellos(as) cumplen como miembros de su comunidad. Ahora bien, esta estructura debe ser abordada con flexibilidad por el equipo de aula, tomando decisiones que permitan dar respuesta oportuna frente a requerimientos emergentes de los niños(as) o el establecimiento, por ejemplo, modificar la duración de algunos períodos, de acuerdo a los niveles de concentración de los niños(as). Finalmente, cabe mencionar que para resguardar la estabilidad de la jornada, es importante procurar que todos los períodos se lleven a cabo durante el día, en el orden planificado, aún cuando se modifique la duración de algunos de ellos.

Participación:

En todos los establecimientos educacionales resulta esencial considerar la participación de las diversas personas que están involucradas en el proceso educativo, sin embargo, en contextos con enfoque intercultural este criterio adquiere especial relevancia, ya que es la comunidad quien contribuye directamente con los conocimientos culturales propios de cada pueblo de origen. De esta manera, al organizar la jornada diaria el equipo de aula deberá considerar al educador(a) tradicional, los niños(as), sus familias y la comunidad que rodea al establecimiento, construyendo en conjunto períodos permanentes y variables que consideren, respeten y valoren en igual medida a las diferentes culturas que conviven en el espacio escolar.

Articulación:

Al organizar la jornada diaria, es importante que el equipo de aula tenga presente una mirada de trayectoria educativa del estudiante, es decir, comprender que aún cuando la escolaridad esté compuesta por tres niveles educativos (Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media), se trata de una misma persona, que junto con su familia, avanza entre un curso y otro, y entre un nivel y otro. De esta manera, resulta esencial acompañar a cada niño(a) a lo largo de su escolaridad, procurando mantener una articulación y continuidad del proceso educativo, especialmente entre los Niveles de Transición y Primer Año de Enseñanza General Básica. En el caso de establecimientos con enfoque intercultural, esta articulación se debe orientar a resguardar la representatividad de todas las culturas presentes a lo largo del ciclo escolar, además de mantener una continuidad en las metodologías de enseñanza de la cultura y la lengua. Así, el enfoque intercultural será una característica transversal a todo el establecimiento, y no un rasgo exclusivo de cada curso o nivel educativo.



Distribución del tiempo: Períodos constantes y períodos variables

Al organizar una jornada diaria, es posible distinguir dos tipos de períodos de trabajo: constantes y variables, los que deben ser intercalados durante el día, de acuerdo a los criterios revisados con anterioridad. A continuación, se describirán estos períodos en mayor detalle.

Períodos constantes

Son aquellos cuya intencionalidad pedagógica permanece estable durante un tiempo, siendo más amplia e integradora que un aprendizaje esperado³². Para definir qué períodos constantes formarán parte de la jornada diaria, el equipo de aula, junto con la colaboración de toda la comunidad, deberá distinguir cuáles serán aquellas oportunidades de aprendizaje que requieren ser favorecidas de manera sistemática, ya sea a mediano o largo plazo.

En general, estos períodos se refieren a los momentos de saludo y despedida, alimentación, higiene, descanso y recreación, lectura del cuento o momento del relato oral, comentario de noticias y actualidad, cuidado del ambiente, etc. Lo importante es que se definan temáticas y momentos que sean relevantes y significativos para los niños(as), por medio de los cuales se puedan favorecer aprendizajes.

En el caso de establecimientos con enfoque intercultural, la planificación de estos períodos será esencial, ya que permitirá incorporar la interculturalidad como un rasgo característico y transversal de todo el proceso educativo y de la escuela en general, evitando que se traduzca solo en la realización de experiencias de aprendizaje esporádicas. De esta manera, es posible incorporar en la jornada diaria, diversas estrategias y experiencias orientadas a la preservación de la lengua y

la cultura de todos los niños(as) y familias del curso. Por ejemplo, es posible incorporar alimentos y preparaciones propias de cada cultura en la alimentación diaria de los niños(as).

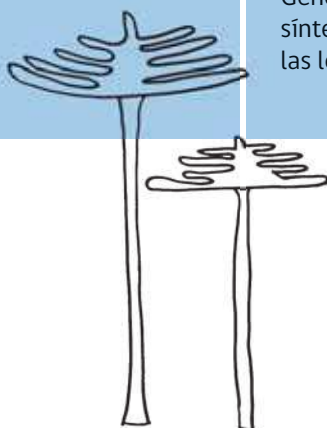
Por otra parte, cabe mencionar que la duración de estos períodos durante el año, será relativa y deberá definirse por medio de la planificación, de acuerdo a diversos factores como, por ejemplo, las estaciones del año, los cambios de la naturaleza, los avances y cambios en los períodos de concentración de los niños(as), los requerimientos manifestados por éstos, sus familias y/o la comunidad, entre otros.



³²Ministerio de Educación (2009). Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición (pág. 22). Chile.

Sugerencias para la organización de períodos constantes en contextos con enfoque intercultural

Período	Intencionalidad pedagógica
Bienvenida	Generar un ambiente cálido y agradable, en el que los niños(as) sean recibidos afectuosamente en su aula, utilizando frases de saludo en las lenguas propias de las culturas de todos los niños(as) y sus familias.
Orden de sus pertenencias	Propiciar que los niños(as) se responsabilicen del cuidado y orden de sus pertenencias, con progresiva autonomía.
Saludo	Generar un espacio de escucha atenta y respetuosa, en que los niños(as) puedan expresar sus ideas, sentimientos u otros aspectos que sean relevantes para ellos(as) y sus familias, en las lenguas propias de sus culturas.
Alimentación	Propiciar una alimentación saludable y autónoma, junto con algunas normas de cortesía. Favorecer el uso de las lenguas propias de cada cultura, al entregar algunas consignas simples o al mencionar el nombre de algunos alimentos.
Recreación	Propiciar momentos de juego en que los niños(as) puedan interactuar libremente con sus compañeros(as) y con el medio natural, en un ambiente de respeto y valoración, favoreciendo la organización autónoma de juegos y la resolución pacífica de conflictos.
Despedida	Generar un ambiente cálido y agradable, en el que los niños(as) puedan efectuar una síntesis de lo aprendido durante el día, además de utilizar algunas frases de despedida en las lenguas propias de las culturas de todos los niños(as) y sus familias.



Estrategias sugeridas

Ubicar a la entrada de la sala, carteles que contengan las frases de saludo en las lenguas de todas las culturas de los niños(as) y sus familias. De esta manera, los carteles servirán de apoyo tanto para el equipo de aula, como también para los padres, madres y apoderados que no dominan alguna de las lenguas.

Incentivar a los niños(as) para que mantengan el orden de sus pertenencias. Por ejemplo, guardar sus bolsos o mochilas, colgar sus chalecos, ponerse el delantal sin ayuda, etc. Si se considera pertinente, es posible favorecer el uso de palabras en diferentes lenguas, ya sea para entregar instrucciones simples, o bien, para nombrar algunos de los elementos que se usan en el aula.

Invitar a los niños(as) a sentarse en un círculo, animándolos(as) a saludarse en las lenguas de las culturas de todos los niños(as).

Recordar en conjunto con los niños(as) que el saludo es una instancia para conocer y saber del otro, por lo tanto, es un espacio para preguntar y compartir información que sea relevante para ellos(as). Por ejemplo, comentar qué soñaron la noche anterior, compartir la información que les ha entregado la naturaleza, comentar algún relato oral que han oído en sus hogares, etc. Otra alternativa es invitar a los niños(as) a llevar algún elemento propio de su cultura para mostrarlo a sus compañeros(as) y comentar el significado que tiene para él o ella.

Para favorecer el respeto de turnos y la escucha atenta, es posible disponer de algún objeto que indique cuándo un niño(a) tiene la palabra.

Al iniciar el período de alimentación, usar diferentes lenguas para invitar a los niños(as) a alimentarse.

Favorecer algunas rutinas propias de sus pueblos originarios, por ejemplo, dar las gracias a la naturaleza por los alimentos que nos entrega, pedir por la abundancia de los alimentos, etc.

Incentivar a los niños(as) a nombrar algunos alimentos en sus lenguas originarias, comentando por qué es saludable consumirlos.

Intercalar períodos de patio en que los niños(as) puedan jugar libremente, con momentos de juego colectivo, dirigidos por el equipo de aula, el educador(a) tradicional, las familias o la comunidad.

Disponer tanto en el aula como en el patio, de diversos elementos que favorezcan la recreación de los niños(as). Por ejemplo, mantener a su alcance diversos implementos que se requieran para realizar juegos propios de sus culturas.

Animar a los niños(as) a sugerir juegos que realicen en sus familias, incentivándolos a organizarse para realizarlos.

Invitar a los niños(as) a sentarse en un círculo, animándolos(as) a comentar lo que han hecho y aprendido durante el día. Para favorecer el respeto de turnos y la escucha atenta, es posible disponer de algún objeto que indique cuándo un niño(a) tiene la palabra.

Finalmente, incentivarlos(as) a despedirse en diferentes lenguas.

Períodos variables

Son aquellos cuya intencionalidad pedagógica varía permanentemente, en función de los aprendizajes esperados que son seleccionados luego de cada evaluación, en tres momentos esenciales del año³³. En estos períodos se desarrollan las experiencias de aprendizaje que se han diseñado para los niños(as), pudiendo tener una duración de uno o más períodos variables, según sea necesario y definido en la planificación.

De acuerdo a las orientaciones emitidas por la Unidad de Educación Parvularia, se estima que en una jornada de cuatro horas, se debieran realizar al menos tres períodos variables y, en el caso de establecimientos que cuentan con Jornada Escolar Completa (JEC), se debiera realizar al menos un período variable más, durante la tarde. Con el propósito de resguardar la integralidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, es importante distribuir estos períodos de manera que sean favorecidos todos los núcleos y ejes de aprendizaje en un período de tiempo determinado. De esta manera, si bien cada establecimiento y nivel pueden definir ciertos énfasis curriculares, los que en escuelas con enfoque intercultural pueden estar

centrados en los núcleos de Autonomía, Lenguaje verbal y Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, se debe velar por mantener la integralidad y el equilibrio del proceso educativo.

Ahora bien, al planificar los períodos variables, resulta esencial tener en cuenta que el enfoque intercultural debe ser transversal a todo el proceso educativo. Para ello, este enfoque debe explicitarse en la planificación de las experiencias de aprendizaje, favoreciendo que éstas consideren los conocimientos previos de los niños(as), de manera que les resulten significativas.

Por último, es importante mencionar que el proceso de planificación de los períodos variables dependerá del equipo de aula, que junto al apoyo del educador(a) tradicional, las familias y la comunidad, y en concordancia con la información proporcionada por la evaluación de los niños(as), podrán definir los aprendizajes esperados que resulten pertinentes de trabajar en cada momento. En este sentido, es fundamental atender a las características culturales de los niños(as) pertenecientes a distintos pueblos.



³³Ministerio de Educación (2009). Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición (pág. 25). Chile.

3.2.3 Organización del ambiente educativo

“El ambiente educativo es un espacio de encuentro e interacción entre los niños(as) y adultos, para el desarrollo de experiencias de aprendizaje que los involucran en forma integral³⁴.”

Es el equipo de aula, con el apoyo y asesoría del educador(a) tradicional, el encargado de organizar e intencionar el ambiente educativo que se ofrece a los párvulos, en el cual se favorecen aprendizajes significativos y desafiantes. Del conjunto de estas decisiones, dependerá la calidad de dicho ambiente, el que en contextos con enfoque intercultural deberá ofrecer condiciones que favorezcan la pertinencia cultural, resguardando la equidad, la eliminación de las relaciones jerarquizadas y el desarrollo de la identidad individual y colectiva de los niños y niñas que participan en éste, constituyéndose de esta forma, en un ambiente educativo de calidad, en el cual se ofrecen experiencias enriquecedoras y acordes al contexto.

Al respecto, es importante destacar que todo ambiente educativo se compone de dos elementos esenciales: Las interacciones que se establecen tanto entre pares como con los adultos que están a cargo del proceso educativo, y el espacio físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Interacciones positivas

La organización del ambiente educativo, sea esta interna (aula) o externa (patio), debe promover la convivencia entre pares y con los adultos a cargo del grupo.

En este sentido, el equipo de aula en conjunto con el educador(a) tradicional, deben favorecer las interacciones positivas basadas en el respeto mutuo, resolución pacífica de conflictos, expresión y respeto por los sentimientos propios y ajenos. En toda escuela, especialmente en aquellas con enfoque intercultural, es importante que prime un ambiente de respeto que sea percibido por los niños(as) en el trato que se le da a la educadora, a la técnico, al educador(a) tradicional, a las familias y a ellos mismos(as), ya que uno de los principios de la interculturalidad es el respeto en el trato con el otro. Por ejemplo, es necesario dar importancia al trabajo colaborativo del equipo de aula con el educador(a) tradicional, definir en conjunto con los niños(as) las normas, límites y reglas para organizar la convivencia, siempre resguardando que se efectúe con afecto, respeto y claridad, animando a niños y niñas a cumplirlas.

Para promover interacciones positivas es esencial valorar las características sociales, culturales y emocionales de cada persona y la posibilidad que tiene cada uno(a) de expresar sus ideas y sentimientos. En este sentido es importante que los niños(as) sean visibilizados, reafirmados en sus creencias, y en las de sus familias y comunidad.

Es importante que el curso interactúe con confianza con el educador(a) tradicional, quien deberá promover seguridad en los niños(as) sobre sus propias capacidades de aprender, favoreciendo un rol activo y protagónico en las experiencias de aprendizaje que se les propongan.



³⁴Ministerio de Educación (2009). Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición. Chile.

Espacio Educativo

La sala es el espacio donde niños y niñas conviven e interactúan a diario y se constituye en un ambiente educativo relevante, por lo que se debe cautelar que éste les sea significativo. De esta manera, la ambientación del espacio debe considerar elementos que resulten familiares para todos los niños(as), considerando en igual medida a todas las culturas a las que pertenecen, con el propósito de que respondan al mantenimiento y desarrollo de su identidad con el entorno escolar. Es importante que el equipo de aula se apoye en el educador(a) tradicional y pida colaboración a las familias para, en conjunto con los niños y niñas, ambientar dicho espacio con una intencionalidad pedagógica clara.

El trabajo conjunto de este equipo es fundamental a la hora de tomar decisiones en cuanto a organización espacial del mobiliario, la ambientación del aula, la selección y organización de recursos pedagógicos y la distribución de los niños y niñas en los espacios educativos, entre otros.

Siendo el espacio educativo: Aula, patio u otros, un ambiente relevante y significativo, donde los niños y niñas interactúan y se relacionan entre pares y con adultos, es importante que:

- La selección de recursos se realice en forma conjunta entre el equipo de aula y el educador(a) tradicional, pues éstos deben responder a la cultura, necesidades e intereses del grupo, además de cumplir la intencionalidad pedagógica para la cual fueron seleccionados.



Jardín Infantil
Kipai Antu, Junta
Nacional de
Jardines Infantiles.

- El equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, las familias y la comunidad, deben elaborar diversos recursos de apoyo a la enseñanza y aprendizaje, utilizando materiales propios del territorio, relevando las características de cada cultura a fin de favorecer la identificación de los niños(as) y familias con el entorno.

- El aula debe ser significativa y acogedora, lo que se traduce en que los niños(as) y sus familias, guiados por el equipo de aula y el educador(a) tradicional, sean partícipes de la organización del ambiente. Por ejemplo, que elaboren objetos propios de la cultura a la cual pertenecen, para ambientar la sala y apoyar las experiencias de aprendizaje que se propongan.

Mural elaborado por los niños(as) del Jardín Infantil Kipai Antu, Junta Nacional de Jardines Infantiles.



- En el aula se disponga de espacios que sean permanentes (biblioteca de aula, lugar de saludo y despedida diaria, etc.) y transitorios (zonas de trabajo, talleres, etc.) Es el equipo de aula y el educador(a) tradicional quienes definen en conjunto el lugar específico donde se realizarán los distintos períodos de la jornada, por ejemplo, el saludo y la despedida en lengua indígena, o el trabajo diario con la biblioteca de aula.

- Al implementar la biblioteca de aula, es importante complementarla con textos y recursos literarios propios de las culturas de los niños(as) como, por ejemplo, historias, juegos verbales, canciones, rimas, etc. Además, es posible solicitar la ayuda del educador(a) tradicional, de las familias y la comunidad, para complementar permanentemente la biblioteca con textos propios del territorio y de las culturas presentes en el aula.



• Las decisiones que tome el equipo de aula y el educador(a) tradicional, en relación a la organización de la sala, patio u otros espacios, además de los recursos de aprendizaje que se utilizan, deben reflejar también el énfasis curricular que la educadora está trabajando con el grupo. Por ejemplo, para potenciar la revitalización lingüística en un curso en que conviven dos o más culturas, se sugiere textualizar la sala en las lenguas que corresponden a las culturas de todos los niños(as), a través de letreros o láminas, tanto para los adultos (saludos, instrucciones), como para los niños y niñas (láminas con figuras de personas animales, objetos, números). Esto les permitirá tomar contacto con una determinada imagen y asociarla a una palabra, favoreciendo el incremento del vocabulario en la lengua que corresponda. El contenido y ubicación de estas láminas y letreros deben ser acordados por el equipo de aula, y deben estar ubicados en un lugar visible para niños(as) y adultos.



• En un contexto con enfoque intercultural, existen también otros espacios de aprendizaje como por ejemplo, el entorno natural, espacios ceremoniales, espacios socioculturales, entre otros, a los cuales se puede acceder para favorecer aprendizajes significativos. Si hubiese dificultad para acceder a espacios diversos, es posible animar a los niños(as) a conocer otros lugares a través de recursos audiovisuales, como videos, láminas, fotografías, etc.



3.2.4 Planificación

“La planificación es un proceso sistemático y flexible en que se organiza y anticipa la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de darle sentido a la práctica pedagógica”.

Constituye una herramienta esencial para otorgar calidad al proceso educativo, ya que implica definir claramente qué es lo que deben aprender los niños(as), y en función de esto, qué acciones se realizarán y cómo se organizará el proceso educativo para lograrlo.

Para esto, es necesario que el equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, anticipe y articule los diferentes factores que intervienen en cada instancia educativa. Los factores que se definan en cada caso, dependerán del tipo de período que se esté planificando: Constante o variable.

Planificación de períodos constantes

Como se mencionó con anterioridad, los períodos constantes son aquellos que mantienen su intencionalidad pedagógica a mediano o largo plazo, es decir, por una semana, quince días, un mes o un trimestre y, por lo tanto, se constituyen también en instancias de aprendizaje permanente para los niños(as).

En establecimientos educacionales con enfoque intercultural, estos períodos deben ser definidos a partir de las características culturales de los niños(as), sus familias y de la comunidad, con el propósito de incorporar a la jornada diaria aquellos hábitos, valores y actividades sociales y espirituales que forman parte de la vida cotidiana de todos los niños(as) del curso, independiente de la cultura a la que pertenezcan.

Ahora bien, al planificar estos períodos, se deben definir los siguientes factores:

Intencionalidad pedagógica:

Utilizando como referencia un conjunto de aprendizajes esperados, cada equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, deberá definir cuál es el sentido educativo que se quiere otorgar a cada período. Esta intencionalidad pedagógica se plantea definiendo qué es lo que se quiere favorecer en los niños(as), y qué es lo que espera lograr el adulto a través de las acciones que se realizarán.

Acciones esperadas del niño(a):

Enunciar lo que se espera que el niño(a) realice durante este período. Este aspecto debe ser concordante con la intencionalidad pedagógica definida anteriormente.

Estrategias metodológicas y de mediación:

Definir qué estrategias utilizará el equipo de aula, y el educador(a) tradicional cuando corresponda, para favorecer la intencionalidad pedagógica.

Recursos:

Enunciar qué materiales o implementos se requerirán para el desarrollo del período, dando relevancia a aquellos recursos que son propios de las localidades y culturas a las que pertenecen los niños(as).

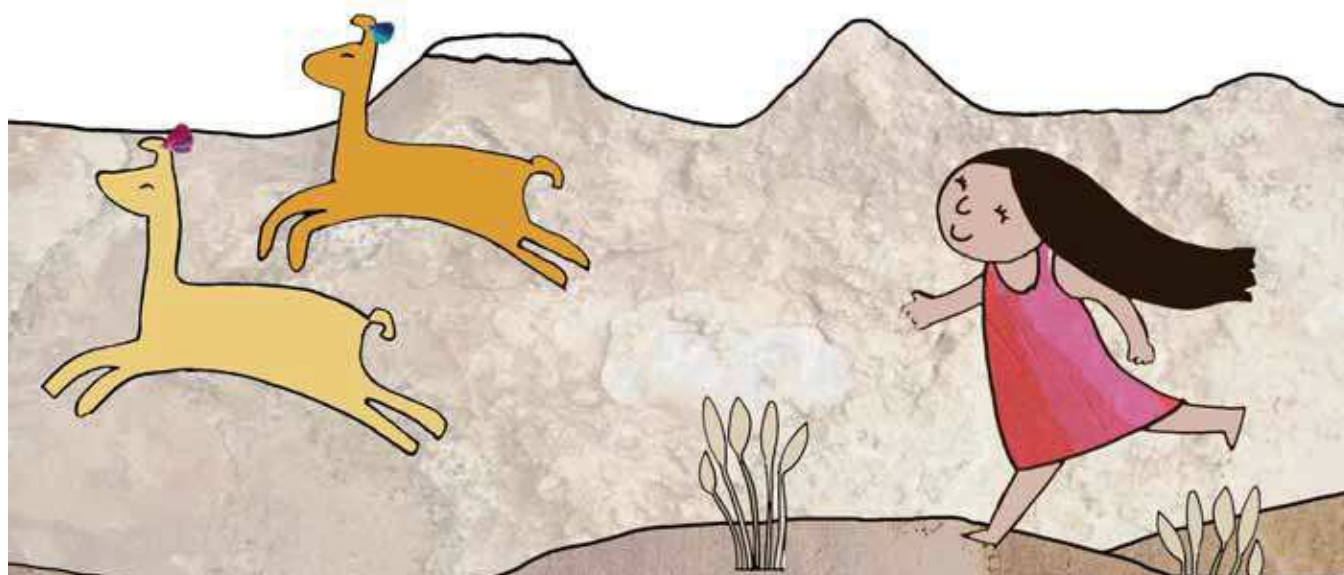
Tiempo:

Indicar cuánto tiempo se planea destinar para el desarrollo del período, o bien, explicar en qué horario se realizará. Este aspecto depende de diversos factores como, por ejemplo, la complejidad de la oportunidad de aprendizaje que se ofrecerá y los períodos de concentración de los niños(as), entre otros.



A continuación se presentan dos ejemplos de planificación de períodos constantes para establecimientos con enfoque intercultural:

Horario	Período	Intencionalidad pedagógica	Acciones esperadas del niño(a)	Estrategias metodológicas	Recursos
8:30	Saludo grupal	Generar un espacio de escucha atenta y respetuosa, en que todos(as) se puedan saludar en las lenguas propias de sus culturas, además de agradecer por un nuevo día.	Saludar a los adultos de la sala y a sus compañeros(as) en la lengua de su cultura y en otras lenguas. Respetar turnos para hablar. Agradecer por un nuevo día y realizar peticiones, si lo desea.	Invitar a los niños(as) a sentarse en un círculo, animándolos(as) a saludarse en diferentes lenguas. En conjunto, agradecer por el nuevo día que están viviendo y realizar alguna acción socio-espiritual propia de su cultura, para pedir que el día que se inicia sea positivo para todos(as). Para incentivar el respeto de turnos, utilizar un objeto que indique cuando un niño(a) tiene la palabra.	Carteles con saludos en distintas lenguas. Objeto de apoyo que indique cuándo un niño(a) tiene la palabra.
9:00	Revisión del calendario	Favorecer la comprensión de relaciones temporales, a partir del uso del calendario propio de su pueblo originario.	Buscar información en el calendario. Usar conceptos de orientación temporal desde la visión occidental y de los pueblos originarios.	Invitar a los niños(as) a usar el calendario para determinar información relevante sobre el día que se está iniciando. Por ejemplo, identificar el día y fecha de ayer, hoy y mañana, reconocer en qué estación del año nos encontramos, comentar los diferentes procesos que han podido observar en la naturaleza e identificar los mensajes que nos entrega.	Calendario occidental y calendario elaborado por la comunidad.



Planificación de períodos variables

Tal como fue señalado, los períodos variables corresponden a aquellos en que se realizan experiencias de aprendizaje con los niños(as), por lo tanto, constituyen una oportunidad para favorecer los aprendizajes esperados que se han seleccionado de los Programas Pedagógicos para los Niveles de Transición.

Al igual que los períodos constantes, en establecimientos educacionales con enfoque intercultural, las experiencias de aprendizaje deben ser diseñadas a partir de las características culturales de los niños(as), sus familias y de la comunidad. De esta manera, el equipo de aula, en conjunto con el educador tradicional, deberá procurar que la presencia de las diferentes culturas se evidencie como un rasgo transversal a todo el proceso educativo.

Al diseñar experiencias de aprendizajes, es importante considerar el conocimiento histórico de las diferentes culturas y, además, sus características actuales, a fin de establecer comparaciones entre el pasado y el presente de cada una de ellas, destacando su vigencia.

Al planificar los períodos variables, el punto de origen de la experiencia de aprendizaje es el aprendizaje esperado, el que indica qué es lo que se espera que los niños(as) logren al cabo de un período de tiempo determinado. Considerando que los aprendizajes esperados propuestos por los Programas Pedagógicos se caracterizan por ser amplios, el equipo de aula con apoyo del educador(a) tradicional deberá especificarlos, pudiendo de esta manera, acotar la intencionalidad intercultural de cada experiencia. Este aspecto se abordará en mayor detalle más adelante.

Adicionalmente, para la planificación de experiencias de aprendizaje es necesario considerar los siguientes factores curriculares:

Tiempo:

Estimar la duración que tendrá la experiencia, o bien, en qué horario se realizará. Este aspecto depende de diversos factores como, por ejemplo, la complejidad de la experiencia y los materiales que se utilizarán, los períodos de concentración de los niños(as), sus ritmos de aprendizaje, etc. Lo importante, es procurar que el tiempo definido sea suficiente para realizar los tres momentos de la experiencia de aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre). En algunas ocasiones, es necesario distribuir una misma experiencia de aprendizaje en dos o incluso tres períodos variables, situación que deberá evaluar y definir cada equipo de aula.

Ambiente educativo:

Anticipar cómo se organizará el espacio educativo para la realización de la experiencia, además de definir de qué manera se resguardará un ambiente positivo y de bienestar, que promueva interacciones positivas y armónicas entre niños(as) y adultos (educadora(or) de párvulos, técnico, educador(a) tradicional, familias, personas de la comunidad, etc.), que favorezcan el desarrollo de actitudes interculturales.

Estrategias metodológicas:

Definir qué estrategias utilizará el equipo de aula, y el educador(a) tradicional cuando corresponda, para favorecer el aprendizaje esperado. Al definir este factor, es importante que se defina qué acciones se realizarán en el inicio, desarrollo y cierre de la experiencia, considerando como hilo conductor de estos momentos, el aprendizaje esperado que se ha definido. Al mismo tiempo, y con el propósito de anticipar la experiencia de manera completa, es necesario explicitar: Las tareas o acciones que se realizarán durante la experiencia; la forma en que estas acciones se llevarán a cabo; el orden o secuencia en que éstas serán efectuadas; la forma en que se organizará al grupo de niños(as) y adultos (educadora(or) de párvulos, técnico, educador(a) tradicional, familias, personas de la comunidad, etc.); las oportunidades de participación que se ofrecerán a los niños(as) y adultos presentes en la experiencia; y el tipo y cantidad de instrucciones que se entregarán.



Estrategias de mediación:

Establecer qué estrategias utilizará el equipo de aula y el educador(a) tradicional, cuando corresponda, para mediar los aprendizajes de los niños(as). Estas estrategias deberán ser explicitadas para los tres momentos de la experiencia de aprendizaje (inicio, desarrollo y cierre). Algunas estrategias pueden ser: Guiar o sugerir, modelar, problematizar y formular preguntas claves, entre otras.

Evaluación:

Indicar el tipo de evaluación que se efectuará, anticipando aquellos aspectos que serán observados y analizados en cada oportunidad. En el caso de la evaluación de experiencias de aprendizaje, es importante explicitar cuáles serán los factores curriculares que se analizarán, y cuáles serán los indicadores o preguntas que se utilizarán para guiar este proceso.

Participación de la familia o la comunidad:

Indicar de qué manera se integrará al educador(a) tradicional, a las familias y/o a la comunidad, en las diferentes experiencias de aprendizaje, explicitando el rol que cumplirá y anticipando aquellos aspectos que puedan resultar de ayuda u orientación para su participación. Por ejemplo, preguntas o acciones sugeridas, resguardos que se deben tener en consideración, etc.

Ahora bien, considerando que en contextos con enfoque intercultural, los establecimientos se enfrentan al desafío de construir procesos educativos pertinentes a la cultura de todos los niños(as) y sus familias, a continuación se entregan algunas orientaciones respecto de cómo especificar los aprendizajes esperados, y cómo definir estrategias metodológicas pertinentes y eficaces.

a) Especificación de los Aprendizajes Esperados

Los aprendizajes esperados tienen como característica principal, ser orientadores de la intencionalidad en el trabajo pedagógico con los niños y niñas. Se trata de aprendizajes que desde su formulación, dan cuenta de una mirada integradora y contextualizada de la enseñanza. Si bien, los aprendizajes esperados propuestos en los Programas Pedagógicos de NT1 y NT2 constituyen una operacionalización de aquellos aprendizajes de segundo ciclo planteados en las Bases Curriculares, éstos continúan siendo amplios, por lo que es necesario que cada equipo de aula, con ayuda del educador(a) tradicional, los especifique de acuerdo al contexto y a los énfasis que se quieran definir para cada experiencia de aprendizaje.

Para esto, se requiere una lectura comprensiva de cada aprendizaje esperado, con el propósito de apropiarse de su intencionalidad pedagógica e identificar aquellos componentes que son clave. A partir de esta información, es posible avanzar en su desglose o especificación, formulando **aprendizajes esperados específicos**, que permitirán tanto a los niños(as) como al equipo de aula y el educador(a) tradicional, focalizar el trabajo y enfrentar desafíos concretos, precisos y factibles de ser abordados a partir de una experiencia.

En contextos con enfoque intercultural, la especificación de aprendizajes se vuelve una herramienta clave, ya que constituye uno de los principales recursos para acercar el currículum nacional a las características y requerimientos de los niños(as), sus familias y la comunidad. De esta manera, al especificar cada aprendizaje esperado es posible incorporar aquellos aspectos culturales y valóricos que permitan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos.



¿Cómo se especifican los aprendizajes esperados?

El primer paso consiste en leer comprensivamente el aprendizaje, identificando aquellos aspectos que son centrales. Para esto, es necesario considerar cuáles son los elementos que al ser omitidos o modificados, pueden cambiar el sentido original del aprendizaje. Por ejemplo:

Aprendizaje esperado

Identificar similitudes y diferencias de algunas **prácticas de convivencia social** en el ámbito familiar y comunitario.

Como se puede apreciar en el ejemplo, se ha destacado aquella sección del aprendizaje que no podría ser modificada sin afectar su significado. De esta manera, el texto que no ha sido destacado puede ser considerado como complementario, pudiendo ser ajustado de acuerdo a los requerimientos de cada experiencia de aprendizaje. Por ejemplo:

Aprendizaje esperado

Identificar similitudes y diferencias de algunas prácticas de convivencia social en el ámbito familiar y comunitario.

Aprendizaje esperado específico

Identificar similitudes y diferencias de algunas prácticas de convivencia social entre su familia y las familias de sus compañeros(as).

A partir de esta especificación, es posible centrar la experiencia de aprendizaje en descubrir que existen prácticas de convivencia social que varían entre una familia y otra, así como que hay algunas de ellas que pueden ser compartidas, incluso cuando las familias provienen de distintas culturas. Por ejemplo, todas las familias celebran la llegada de un nuevo año, pero las fechas en que lo celebran y el significado de la celebración son diferentes.

¿Todos los aprendizajes esperados pueden ser especificados de la misma manera?

Existen diversas formas de especificar un aprendizaje esperado. Esto dependerá del tipo de ajuste que se requiera, en función del foco que se quiera definir para cada experiencia de aprendizaje.

En algunas ocasiones se requiere omitir parte de la información complementaria contenida en el aprendizaje esperado, pudiendo de esta forma, centrar la atención en un aspecto a la vez. Por ejemplo:

Aprendizaje esperado

Reconocer las posibilidades expresivas de textos orales breves y sencillos, mediante la reproducción y recreación de diversos relatos, anécdotas, mitos y leyendas, cuentos, fábulas, adivinanzas, poemas, rimas, otros.

Aprendizaje esperado específico

Reconocer las posibilidades expresivas de textos orales breves y sencillos, mediante la reproducción de relatos fundacionales o de origen de un pueblo originario.

A través de esta especificación, es posible desarrollar una experiencia de aprendizaje en que algunos niños(as) y sus familias puedan compartir con el curso un relato de su pueblo originario, para luego reflexionar sobre cómo se creó el mundo, cuáles son los elementos que lo componen y cuál es el mensaje o enseñanza que este relato transmite.



En otros casos, se puede agregar información complementaria que ayude a acotar el aprendizaje esperado, definiendo una temática específica para abordar en la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo:

Aprendizaje esperado

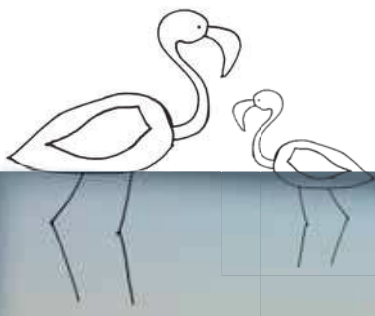
Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual).

Aprendizaje esperado específico

Reconocer palabras y logos a primera vista (vocabulario visual), escritos en las diferentes lenguas presentes en el curso.

A partir de esta especificación, es posible realizar una experiencia de aprendizaje centrada en reconocer algunas palabras y signos escritos sencillos, propios de las diferentes culturas de los niños(as) y sus familias.

También existen casos en que se requiere combinar ambas estrategias, omitiendo parte de la información complementaria del aprendizaje esperado, y agregando algún elemento que ayude a focalizar su contenido. Por ejemplo:



Aprendizaje esperado

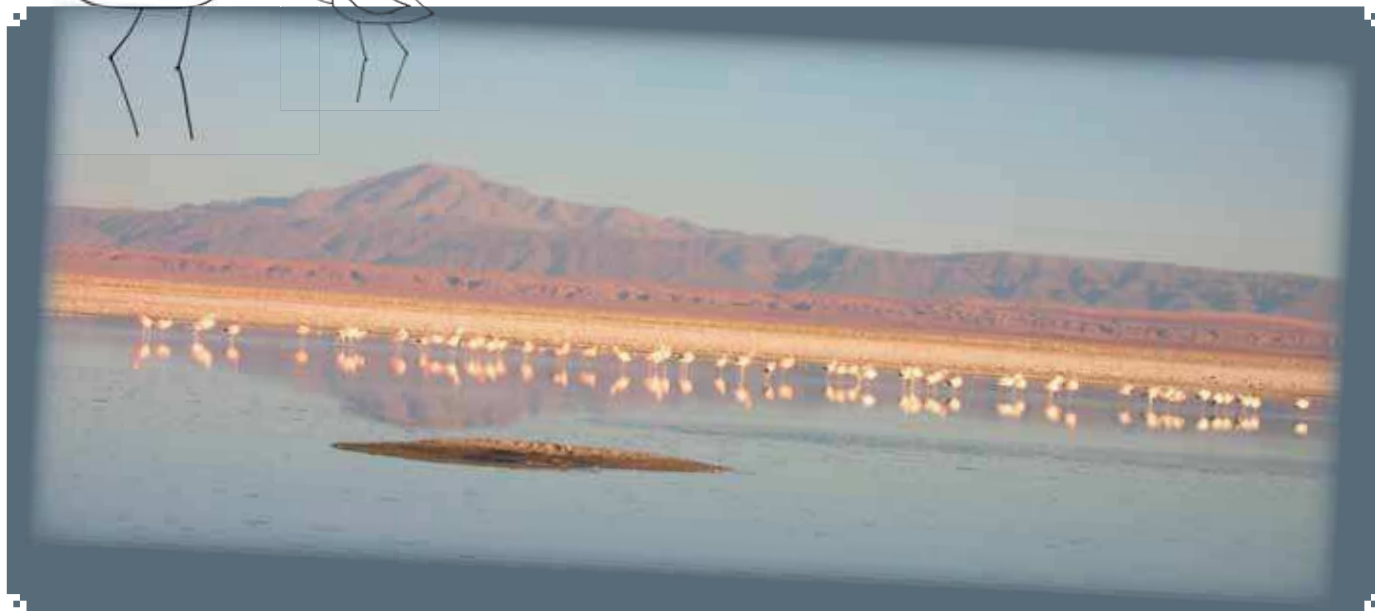
Reconocer características, necesidades básicas y ciclos vitales simples de personas, animales y plantas que le son significativos.

Aprendizaje esperado específico

Reconocer características, necesidades y ciclo vital de plantas significativas para su cultura.

A partir de lo anterior, es posible realizar una experiencia de aprendizaje en que los niños(as), con apoyo de sus familias y del educador(a) tradicional, investiguen y descubran diferentes características, requerimientos de cuidado y protección, y ciclo de algunas plantas que son utilizadas con frecuencia en sus pueblos originarios. A partir de esto, se propone relevar el uso sociocultural de estas plantas, enfatizando el respeto en una relación horizontal con la naturaleza.

De acuerdo a lo anterior, cada equipo de aula es el responsable de especificar los aprendizajes esperados que serán abordados con los niños(as), pudiendo focalizar la atención en aquellos aspectos que resulten pertinentes y significativos para la realidad de cada curso. Para esto, es esencial que se mantenga una estrecha relación con el educador(a) tradicional, las familias y la comunidad, ya que ellos, a través de sus conocimientos, podrán orientar al equipo de aula en la definición de los focos que serán considerados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.





b) Estrategias metodológicas en contextos con enfoque intercultural

Uno de los principales aprendizajes que se busca favorecer en los establecimientos con enfoque intercultural, tiene relación con la **revitalización lingüística** de los pueblos originarios. Si bien en un contexto con presencia indígena puede no existir vitalidad lingüística, será responsabilidad del establecimiento, en conjunto con la comunidad, desarrollar diversas estrategias que le permitan favorecer el uso de la lengua y/o la cultura de todos los niños(as) de su curso, en igualdad de condiciones.

Al respecto, es importante señalar que el uso de las lenguas originarias debe ser favorecido de manera gradual, respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje de los niños(as), y regulando los niveles de complejidad de las estrategias que se implementan en cada momento. Para esto, es importante secuenciar las acciones que se realizan, desde aquellas más cercanas a los niños(as), hasta aquellas de mayor complejidad.

Algunas sugerencias para enfrentar este proceso son:

- Iniciar la enseñanza de otra lengua a partir de palabras simples y de uso frecuente como, por ejemplo, saludo y despedida. Para esto, resulta esencial contar con la participación del educador(a) tradicional, y con el apoyo de las familias y la comunidad, con el propósito de resguardar una adecuada pronunciación y uso de las palabras. Asimismo, es necesario generar instancias para que las familias y la comunidad promuevan el uso de la lengua en espacios externos a la escuela.

- Apoyar la enseñanza de palabras en otra lengua, con el uso de objetos concretos o imágenes que ilustren los conceptos que se están trabajando.

- Intencionar el uso de las lenguas originarias acompañadas permanentemente de su traducción en la lengua predominante en el curso. Por ejemplo, al momento de la llegada decir un saludo en lengua originaria, y luego repetirlo en español. De esta manera, se favorece la comprensión y la progresiva asociación de significados entre una lengua y otra, especialmente en aquellos contextos en que las lenguas originarias no son habladas en las familias de los niños(as).

- A medida que se introduzcan nuevas palabras al vocabulario de los niños(as), es importante incorporar su uso en distintos momentos de la jornada, e incluso, es posible incorporarlas en el espacio educativo, textualizando el ambiente en las lenguas propias de los niños(as). En

este caso, también se debe considerar la escritura en las diferentes lenguas presentes en el curso, favoreciendo el reconocimiento visual de algunas palabras.

- Promover acciones orientadas al rescate del patrimonio y la memoria colectiva, por ejemplo, a través de la elaboración de un árbol genealógico, en el cual las familias investiguen sobre sus orígenes, su linaje, su historia familiar y comunitaria. Asimismo, potenciar la investigación en torno a los significados de sus apellidos, estableciendo una vinculación con el territorio, con la historia familiar, y asociando este significado con sus características personales y familiares.

- El uso de palabras nuevas en otras lenguas, debe ser favorecido a partir de contextos con significado, es decir, promover el uso de lenguas originarias a partir de situaciones que ayuden a inferir y comprender el sentido de cada palabra.

- Uno de los principales recursos que apoyan el aprendizaje de una segunda lengua, tiene relación con el uso de canciones y textos breves melódicos como, por ejemplo, rimas que ayuden a los niños(as) a recordar la pronunciación y el significado de ciertas palabras claves. Con la ayuda del educador(a) tradicional y las familias es posible recopilar algunas canciones y textos que sean propios de la comunidad.

- Una vez que los niños(as) ya dominen algunas palabras en su lengua originaria, incrementar el uso de la lengua, iniciando el trabajo con frases breves o instrucciones simples que puedan ser entregadas sistemáticamente en diferentes lenguas. Por ejemplo, la instrucción para salir al patio, para ordenar sus pertenencias, para alimentarse, etc.

- A medida que el equipo de aula observe que los niños(as) han adquirido un mayor dominio de una lengua determinada, comenzar a suprimir la traducción de algunas palabras o frases simples, entregando algunas consignas solo en la lengua originaria, con el propósito de verificar en qué medida los niños(as) han logrado dominarla.

- En los distintos momentos de la jornada diaria, formar grupos heterogéneos compuestos por niños(as) que pertenezcan a diferentes culturas. De esta manera, se favorecerá que todos(as) aprendan constantemente de las culturas de sus compañeros(as), enriqueciendo de este modo, las interacciones al interior del curso.

Ahora bien, con el propósito de complementar el trabajo realizado para favorecer la lengua, a continuación se entregan algunas sugerencias de estrategias que pueden contribuir a favorecer la **revitalización cultural** en los Niveles de Transición:

- El educador(a) tradicional podrá definir un período permanente destinado a compartir con los niños(as) algún relato oral tradicional, haciendo uso de la lengua y ofreciendo oportunidades para que los niños(as) formulen preguntas, den su opinión y comenten sobre lo escuchado.

- Promover el desarrollo de diferentes proyectos orientados a favorecer el conocimiento de las distintas culturas presentes en el curso. Por ejemplo, solicitar apoyo al educador(a) tradicional, las familias de los niños(as) y personas que pertenecen a la comunidad, para realizar una muestra de los alimentos y comidas propias de cada pueblo originario. Esto permitirá descubrir de manera progresiva los distintos alimentos que son propios de cada cultura, orientando a los niños(as) a explorar sus sabores, aromas y a investigar sobre sus características, los ingredientes que los componen y el modo en que se preparan, estableciendo relaciones entre las formas de vida de cada cultura (economía, ceremonias, ganadería, agricultura, etc.) y los alimentos que consumen. Durante este proyecto, es posible realizar degustación de alimentos, e incluso puede asistir algún integrante de las familias o la comunidad a enseñar una receta simple.

- Generar espacios para conocer y descubrir la música propia de cada cultura, orientando a los niños(as) a realizar audiciones de piezas musicales, en un ambiente de atención y respeto, con el propósito de descubrir sus características y establecer comparaciones entre ellas. Por ejemplo, descubrir qué instrumentos musicales se utilizan, cómo se tocan, en qué se parecen, qué diferencias tienen, etc. En la medida de lo posible, invitar a las familias y a personas de la comunidad a visitar el establecimiento para realizar una muestra musical, y posteriormente una exposición de los instrumentos utilizados. También, es posible disponer en el aula diversos instrumentos musicales que puedan ser explorados y utilizados por los niños(as).

- Incentivar a los niños(as) a escuchar la música propia de su cultura y a imaginar o recordar cómo se baila esa canción. Luego, con apoyo del educador(a) tradicional, las familias y la comunidad, realizar muestras de bailes propios de cada cultura, con el propósito de que los niños(as) conozcan cada baile, descubran sus semejanzas y diferencias, y enseñen a sus compañeros(as) cómo se baila. Por ejemplo, identificar los movimientos que lo componen, qué pasos de baile son característicos, qué accesorios se utilizan, qué significados tienen, etc. Al igual que en el caso de la música, es posible invitar a las familias y a personas de la comunidad a visitar el establecimiento para mostrar estos bailes y explicar sus significados o bien, considerar salidas a terreno con el curso en las cuales los niños(as) observen y participen de expresiones culturales y artísticas. También, es posible disponer en el aula diversos



accesorios o implementos que puedan ser utilizados por los niños(as) para recrear estos bailes.

- Ofrecer oportunidades para que los niños(as) puedan conocer las vestimentas propias de cada cultura, descubriendo sus características y significados, ayudándolos(as) a establecer asociaciones entre la vestimenta y las formas de vida de cada cultura. Para esto, es importante buscar instancias en las que se pueda observar y usar la vestimenta dentro de un contexto que ayude a comprender el sentido y los significados de cada elemento que la compone.

- Con apoyo del educador(a) tradicional, las familias y la comunidad, ofrecer diversas oportunidades para que los niños(as) conozcan y participen de juegos propios de cada cultura, con el propósito de que los incorporen en su repertorio de juegos. Para esto, es necesario disponer de aquellos elementos que sean necesarios para la realización de cada juego, manteniéndolos al alcance de los niños(as), para que puedan ser utilizados cuando lo requieran.

- Organizar con apoyo del educador(a) tradicional, las familias y la comunidad, oportunidades para que los niños(as) puedan participar activamente de diversas instancias sociales y espirituales que son propias de cada cultura. Para esto, es importante procurar que los niños(as) puedan participar en estas instancias dentro de un contexto natural, pudiendo de esta manera, sentirse identificados(as), descubrir sus significados y asumir un rol activo en su desarrollo, en caso que sea posible.

- Considerar diferentes concepciones de organización del tiempo, por ejemplo, con la participación del educador(a) tradicional, las familias y la comunidad elaborar un calendario del espacio territorial que considere las nociones de tiempo, los ciclos reproductivos y las actividades culturales y ceremoniales relevantes para la comunidad. Ubicar este calendario en un espacio permanente del aula, a un lado del calendario occidental, para que de esta manera, se pueda trabajar en paralelo con ambos instrumentos, con la finalidad de que los niños(as) descubran y comprendan que existen diferentes formas de organizar el tiempo. Incorporar esta experiencia como un período constante de la jornada.

- Promover la participación de las familias y la comunidad en actividades propias de cada cultura como, por ejemplo, compartir relatos o cuentos. Para esto, es importante que el equipo de aula se organice previamente, para conocer con anticipación el relato o cuento que se presentará a los niños(as), además de entregar algunas orientaciones para el desarrollo de la experiencia.

- En distintos momentos de la jornada, sugerir a los niños(as) que revisen el mapa del aula para buscar información que les permita complementar sus conocimientos y aprendizajes. Por ejemplo, al leer un cuento, buscar en el mapa el país del autor(a) y/o ilustrador(a), al escuchar un relato oral de un familiar, buscar en el mapa la ubicación del pueblo originario correspondiente, etc.



3.2.5 Evaluación

La evaluación es un proceso que se desarrolla con el fin de conocer y comprender cómo se está llevando a cabo el proceso educativo³⁵ a lo largo de todo el año escolar. Se caracteriza por ser sistemática y participativa, por lo tanto, debe ser planificada en conjunto por el equipo de aula, contando con el apoyo y participación del educador(a) tradicional, las familias, los niños(as), la comunidad y en la medida en que resulte pertinente, otros docentes del establecimiento como, por ejemplo, profesores(as) de Primer Año Básico.

De esta manera, la evaluación permite obtener los insumos o evidencias necesarias para tomar decisiones con respecto al proceso educativo en general, pudiendo fortalecer aquellas áreas que lo requieran, y/o modificar aquellos aspectos que se consideren necesarios.

Ahora bien, para obtener información relevante y completa sobre el proceso educativo, que permita conocer qué ha ocurrido con los aprendizajes de los niños(as), además de comprender por qué ha ocurrido, es necesario definir qué se evaluará. Al respecto, se propone:

a. Evaluación de aprendizajes esperados:

En una primera instancia, se sugiere evaluar en qué medida los niños(as) han alcanzado los aprendizajes esperados propuestos en los Programas Pedagógicos para los Niveles de Transición, utilizando para esto la Pauta de Evaluación para los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos.



Este instrumento ha sido elaborado a partir de los Programas Pedagógicos para Primer y Segundo Nivel de Transición, por lo tanto, al igual que los referentes curriculares de Educación Parvularia, esta pauta se caracteriza por ser amplia y diversificada, pudiendo ser utilizada en diversos contextos culturales. En este sentido, es importante considerar que *la pauta se compone de indicadores formulados de manera genérica³⁶, con el propósito de que resulten pertinentes a la gran variedad de realidades que existen a lo largo del país.*

Según esto, se mantiene la premisa planteada anteriormente con respecto al currículum, en el sentido de que no es necesario contar con un instrumento diferente para evaluar aprendizajes en contexto de interculturalidad. Sin perjuicio de lo anterior, cada equipo de aula, en conjunto con su educador(a) tradicional, deberá diseñar experiencias de evaluación cercanas a la realidad cultural y con sentido para los niños(as) y sus familias, manteniendo la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje en todo momento. Para esto, se sugiere tomar decisiones respecto de: Temáticas que se abordan como eje conductor de las experiencias de evaluación, recursos o materiales utilizados durante las experiencias, participación de la familia y comunidad y del educador(a) tradicional en las experiencias, entre otros.

Al planificar las experiencias de evaluación, es importante considerar las características de los niños(as) que están asociadas a cada cultura, usar la lengua de cada cultura (cuando sea pertinente) y entregar ejemplos cercanos a la realidad de los niños(as), entre otros.

³⁵Ministerio de Educación (2002). Bases curriculares de la Educación Parvularia. Chile.
³⁶Dado que este instrumento de evaluación se encuentra validado, no es recomendable modificar los indicadores propuestos, ya que podría perder sus características métricas. Sin embargo, es necesario adecuar las experiencias de evaluación que se realicen de acuerdo al contexto, para observar el logro de los indicadores.



A continuación se presentan algunos ejemplos de experiencias de evaluación, que pueden ser implementadas para observar los indicadores de la pauta de evaluación, en contextos interculturales:

Nivel	Eje de aprendizaje	Indicador de la pauta de evaluación	Experiencia de evaluación sugerida
<NT1	Reconocimiento y expresión de sentimientos	Participa en actividades que producen agrado o interés en el grupo.	El educador(a) tradicional muestra un baile propio de su pueblo, comentando con los niños(as) sus significados y características. Luego, anima a los niños(as) a participar del baile, junto con él o ella.
<NT1	Apreciación estética	Menciona su agrado o desagrado al escuchar una pieza musical, cuando se le pregunta.	Invitar a los niños(as) a ubicarse en un círculo para escuchar atentamente una pieza musical. La educadora o el educador(a) tradicional, reproduce una canción tradicional de su pueblo originario. Luego, los animará a comentar qué les pareció la canción, formulando preguntas como las siguientes: ¿Qué opinan de esta canción?, ¿por qué?, ¿qué fue lo que más les agradó de la canción?, ¿qué opinan de cómo suenan estos instrumentos musicales?, ¿por qué?, etc.
NT1	Interacción social	Nombra las características de algunas celebraciones, costumbres o entretenimientos que practican en su familia.	Animar a los niños(as), en conjunto con sus familias (si es posible), a preparar una presentación sobre las principales tradiciones de su familia. Solicitarles que para esta presentación, incorporen fotografías o dibujos que ayuden a ilustrar las tradiciones que comentarán. Además, es posible solicitar la ayuda del educador(a) tradicional para incorporar la lengua de manera progresiva.
NT1	Expresión creativa	Representa corporalmente algunas acciones o características de personas o elementos de su entorno.	Invitar al aula a un integrante de la comunidad que sea significativo para los niños(as) y sus familias como, por ejemplo, autoridades tradicionales, personas sabias, entre otras. Solicitar a los niños(as) que comenten cuál es su rol en la comunidad y su experiencia de vida, para luego invitarlos(as) a participar de un juego de roles.

Nivel	Eje de aprendizaje	Indicador de la pauta de evaluación	Experiencia de evaluación sugerida
NT2	Comunicación oral	Se expresa con frases completas, incorporando palabras nuevas.	Incentivar a los niños(as) a aprender algunas palabras nuevas, que les permitan comunicarse con sus familias y comunidad en la lengua de su pueblo de origen. Favorecer el aprendizaje de algunas frases simples de cortesía; como el saludo y la despedida en lengua indígena, o palabras usadas para denominar a miembros de la familia.
NT2	Conocimiento del entorno social	Describe algunos lugares que son representativos y significativos para su comunidad u otras.	Animar a los niños(as) a efectuar un paseo breve por lugares significativos, donde se reúnen socialmente sus familias y la comunidad (espacios ceremoniales y socioculturales). Animarlos(as) a describir sus características y funciones, mencionando por qué es un sitio importante para su comunidad. En caso de que no puedan realizar una visita, exponer diversas fotografías y alentarlos(as) a describirlas.
1º EGB	Descubrimiento del mundo natural	Reconoce y observa, por medio de la exploración, que los seres vivos crecen, responden a estímulos del medio, se reproducen y necesitan agua, alimento y aire para vivir, comparándolos con las cosas no vivas.	Animar a los niños(as), junto con sus familias, a preparar una presentación sobre el crecimiento de plantas o animales. Sugerirles que observen atentamente el medio que los rodea y elaboren su presentación a partir de sus experiencias previas, referidas al cuidado de la tierra y los animales. Si bien el indicador propone comparar los elementos vivos y no vivos presentes en el entorno, se recomienda destacar también la visión de los pueblos originarios que señala que todos los elementos de la naturaleza tienen vida, fuerzas y energía.
1º EGB	Razonamiento lógico-matemático	Usar un lenguaje cotidiano para secuenciar eventos en el tiempo: días de la semana, meses del año y algunas fechas significativas.	Invitar a los niños(as) a observar los calendarios presentes en la sala para identificar fechas significativas para ellos(as), sus familias y comunidad. Animarlos(as) a establecer relaciones temporales simples entre cada suceso, apoyándolos(as) por medio de preguntas como las siguientes: ¿Cuál es la primera fecha importante del año?, ¿cómo lo saben?, ¿qué ocurre después?, ¿qué pasa en la naturaleza en esa fecha?, ¿qué actividades hacen sus familias y la comunidad en esa fecha?, entre otras.

Por otra parte, es importante destacar que este instrumento permite conocer en qué nivel de logro de los aprendizajes esperados se encuentra cada niño(a) en particular, y todo el curso en general, información que es recopilada en tres momentos claves del año escolar:

• **Evaluación diagnóstica:**

Se efectúa al inicio del año escolar, con el propósito de conocer en profundidad los conocimientos y aprendizajes previos de los niños(as). A partir de esta información, cada equipo de aula en conjunto con el educador(a) tradicional, podrá determinar cuáles son las metas que se establecerán a corto y mediano plazo, en relación a cada Eje de Aprendizaje, pudiendo planificar experiencias pertinentes a los requerimientos y fortalezas de los niños(as) del curso. Considerando que los conocimientos previos están determinados en gran medida por las experiencias de los niños(as), sus familias y su comunidad, en contextos con enfoque intercultural resulta esencial complementar los indicadores propuestos en la pauta de evaluación, con instrumentos que permitan conocer y registrar aquellos aspectos que son propios de cada familia y del pueblo originario al que pertenecen. Para esto, tal como se indicó en el apartado referido a la Comunidad Educativa, se sugiere el desarrollo de entrevistas a los padres, madres y/o apoderados de los niños(as), con el fin de conocer en detalle el entorno en el que ha crecido cada niño(a), identificando pautas de crianza, experiencias sociales y culturales, uso de la lengua, etc.

• **Evaluación formativa:**

Se realiza al finalizar el primer semestre del año escolar, con el propósito de identificar qué avances han alcanzado los niños(as) durante los primeros meses del proceso educativo. Constituye un insumo para las planificaciones del segundo semestre, permitiendo reorientar el proceso educativo de acuerdo a los logros y requerimientos detectados. Durante este proceso de evaluación, es importante que el equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, cuente con diversos instrumentos de registro de información (registro de observación, registro anecdótico, bitácoras, etc.) que les permita contar con evidencias de los aprendizajes que han alcanzado los niños(as). Luego, la información registrada podrá ser utilizada para completar la pauta de evaluación.

• **Evaluación acumulativa:**

Se efectúa al finalizar el año escolar, con el objetivo de verificar en qué medida se ha alcanzado o superado el nivel de logro correspondiente a cada curso y eje de

aprendizaje. Además, constituye un insumo primordial para la elaboración de informes al hogar y a otros profesionales. En este sentido, es importante consignar en los informes, además de los niveles de logro alcanzados, aquellos antecedentes que se han recopilado sobre la pertenencia de cada niño(a) a un pueblo originario. De esta manera, cada equipo de aula podrá registrar información que pueda resultar de utilidad en el futuro escolar de cada párvulo. Adicionalmente, es posible incorporar un espacio destinado a incluir un mensaje afectivo del equipo de aula y el educador(a) tradicional, al niño(a) y su familia.

b. Evaluación de experiencias de aprendizaje:

Permite obtener información relevante que ayude a comprender los niveles de logro alcanzados por los niños(as), que pueden ser conocidos a través de la pauta de evaluación antes descrita. De esta manera, es una evaluación complementaria a la evaluación de los aprendizajes esperados, y permite analizar en qué medida el diseño e implementación de las experiencias contribuyen al logro de los aprendizajes esperados de los niños(as). Implica revisar y conocer cómo se han organizado los diferentes factores curriculares (organización del tiempo, ambiente educativo, estrategias de mediación, etc.) y cómo se ha desarrollado el trabajo en equipo (educadora(or), técnico, y educador(a) tradicional, según corresponda). Así, es posible estimar qué tan adecuadas han resultado las decisiones tomadas anteriormente, pudiendo mejorar los procesos educativos futuros.

Con el propósito de apoyar el proceso de evaluación de las experiencias de aprendizaje, a continuación se presenta un conjunto de preguntas que permiten destacar diversos aspectos observables en relación a cada factor curricular. Estas preguntas pueden orientar el análisis y la reflexión del equipo pedagógico a fin de tomar decisiones para mejorar la experiencia.

Cada equipo de aula deberá seleccionar qué aspectos resultan pertinentes de observar en cada oportunidad.

Preguntas para evaluar experiencias de aprendizaje

Factor curricular	Preguntas para el análisis
Organización del tiempo	<p>¿El tiempo destinado a los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la experiencia fue suficiente?</p> <p>¿Los niños(as) pudieron finalizar sus trabajos en el tiempo estipulado?</p> <p>¿Se destinó un tiempo adecuado para la exploración por parte de los niños(as)?</p> <p>¿Se utilizó todo el tiempo de la experiencia para fines pedagógicos (no hubo tiempos de espera)?</p>
Organización del ambiente educativo: recursos para el aprendizaje	<p>¿El ambiente de aprendizaje favoreció la escucha atenta de los niños(as)?</p> <p>¿Hubo respeto hacia las intervenciones de los niños(as)?</p> <p>¿Los recursos utilizados favorecieron el logro del aprendizaje?</p> <p>¿De qué manera se consideró la participación del educador(a) tradicional, las familias y/o la comunidad en la elaboración de los recursos utilizados?</p> <p>¿Los recursos seleccionados fueron significativos para todos los niños(as)?</p> <p>¿Los recursos utilizados favorecieron la motivación de los niños(as) para participar en la experiencia?</p> <p>¿Los recursos utilizados se encontraban disponibles al momento de efectuar la experiencia de aprendizaje?</p> <p>¿Los recursos preparados fueron suficientes para todos los niños(as)?</p> <p>¿Los recursos se encontraban al alcance de los niños(as)?</p> <p>¿Los recursos utilizados respondieron a las características culturales de todos los niños(as)?</p> <p>¿De qué manera se podrían elaborar materiales con mayor pertinencia cultural?</p>

Factor curricular	Preguntas para el análisis
Organización del ambiente educativo: espacio	<p>¿La organización del espacio permitió que la experiencia se desarrollara de manera adecuada?</p> <p>¿La organización del espacio favoreció la interacción entre los niños(as)?</p> <p>¿La forma en que se organizó el espacio permitió resguardar la seguridad de los niños(as)?</p> <p>¿Todos los niños(as) pudieron observar libremente el material utilizado en la experiencia?</p> <p>¿La organización del espacio permitió atender a la diversidad de requerimientos de los niños(as)?</p> <p>¿La organización del espacio permitió realizar momentos de trabajo en grupos pequeños y con todo el curso?</p> <p>¿La organización del espacio favoreció un trabajo colaborativo entre los niños(as)?</p> <p>¿La organización del espacio favoreció la participación activa de los niños(as)?</p> <p>¿El espacio seleccionado favoreció el aprendizaje esperado propuesto?</p> <p>¿El espacio seleccionado fue pertinente a las características culturales de todos los niños(as)?</p> <p>¿Qué otros espacios con sentido para los niños(as) se podrían utilizar para futuras experiencias?</p>
Organización del ambiente educativo: interacciones positivas	<p>¿Durante la experiencia se favoreció el intercambio de ideas entre los niños(as)?</p> <p>¿Se dio respuesta oportuna a los requerimientos manifestados por los niños(as)?</p> <p>¿Se destinó un tiempo pertinente para responder a dudas y comentarios de los niños(as)?</p> <p>¿Se destinó un tiempo suficiente para escuchar a los niños(as)?</p> <p>¿Se abordó el "error" como un recurso para construir más aprendizajes?</p> <p>¿Durante la experiencia se promovió un ambiente de respeto y aceptación a la diversidad cultural?</p> <p>¿Se destinó un espacio para la participación de la familia y/o la comunidad?</p>

Factor curricular	Preguntas para el análisis
Estrategias metodológicas	<p>¿Las estrategias seleccionadas permitieron favorecer el aprendizaje esperado?</p> <p>¿Las estrategias seleccionadas permitieron responder a la diversidad cultural de niños(as) presentes en el aula?</p> <p>Durante la experiencia, ¿de qué manera se consideró el uso de las lenguas indígenas?</p> <p>¿El uso de la lengua indígena fue pertinente?</p> <p>¿Los niños(as) comprendieron y siguieron las instrucciones entregadas en lengua indígena?</p> <p>¿Los niños(as) tuvieron la oportunidad para aprender con otros, por medio del trabajo colaborativo?</p> <p>En el inicio de la experiencia, ¿se indagó sobre los conocimientos y experiencias previas de los niños(as)?</p> <p>Durante el desarrollo de la experiencia, ¿se formularon preguntas para monitorear la comprensión de los niños(as)?</p> <p>Durante el desarrollo de la experiencia, ¿fue posible monitorear el trabajo de todos los niños(as)?</p> <p>En el cierre de la experiencia, ¿se favoreció la reflexión respecto de lo aprendido?</p>
Estrategias de mediación	<p>¿Las preguntas formuladas fueron desafiantes para los niños(as)?</p> <p>¿Las preguntas formuladas favorecieron la reflexión?</p> <p>¿Los ejemplos entregados favorecieron la comprensión de los niños(as)?</p> <p>¿Los ejemplos entregados se relacionaron con las características culturales de los niños(as)?</p> <p>¿El nivel de dificultad de los problemas propuestos fue pertinente al nivel de logro de los niños(as)?</p> <p>¿A través de la experiencia se logró desafiar a todos los niños(as)?</p> <p>¿Se consideraron estrategias diversificadas de acuerdo a las fortalezas y requerimientos de todos los niños(as), sus familias y comunidad?</p> <p>¿Se consideraron estrategias diversificadas de acuerdo a la cultura de todos los niños(as)?</p>

Factor curricular	Preguntas para el análisis
Participación de la familia y comunidad	<p>¿La participación de la familia o comunidad contribuyó al logro del aprendizaje esperado?</p> <p>¿La actividad con la familia o comunidad fue pertinente al nivel de desarrollo de los niños(as)?</p> <p>¿De qué manera se incorporó a las familias en la experiencia de aprendizaje?</p> <p>¿De qué manera se incorporó a la comunidad en la experiencia de aprendizaje?</p>
Evaluación	<p>¿Las preguntas de análisis formuladas contribuyeron a mejorar el proceso educativo?</p> <p>¿La información obtenida permitió tomar decisiones fundamentadas sobre el proceso educativo?</p> <p>¿Las preguntas formuladas tenían relación con las características socioculturales de los niños(as)?</p> <p>¿El proceso evaluativo fue participativo y abierto a la comunidad educativa (educador(a) tradicional, equipo de aula, niños(as), familias, comunidad y otros docentes del establecimiento)? Si no fue así, ¿cómo se podrían incluir en los próximos procesos evaluativos?</p>





IV.

Materiales complementarios

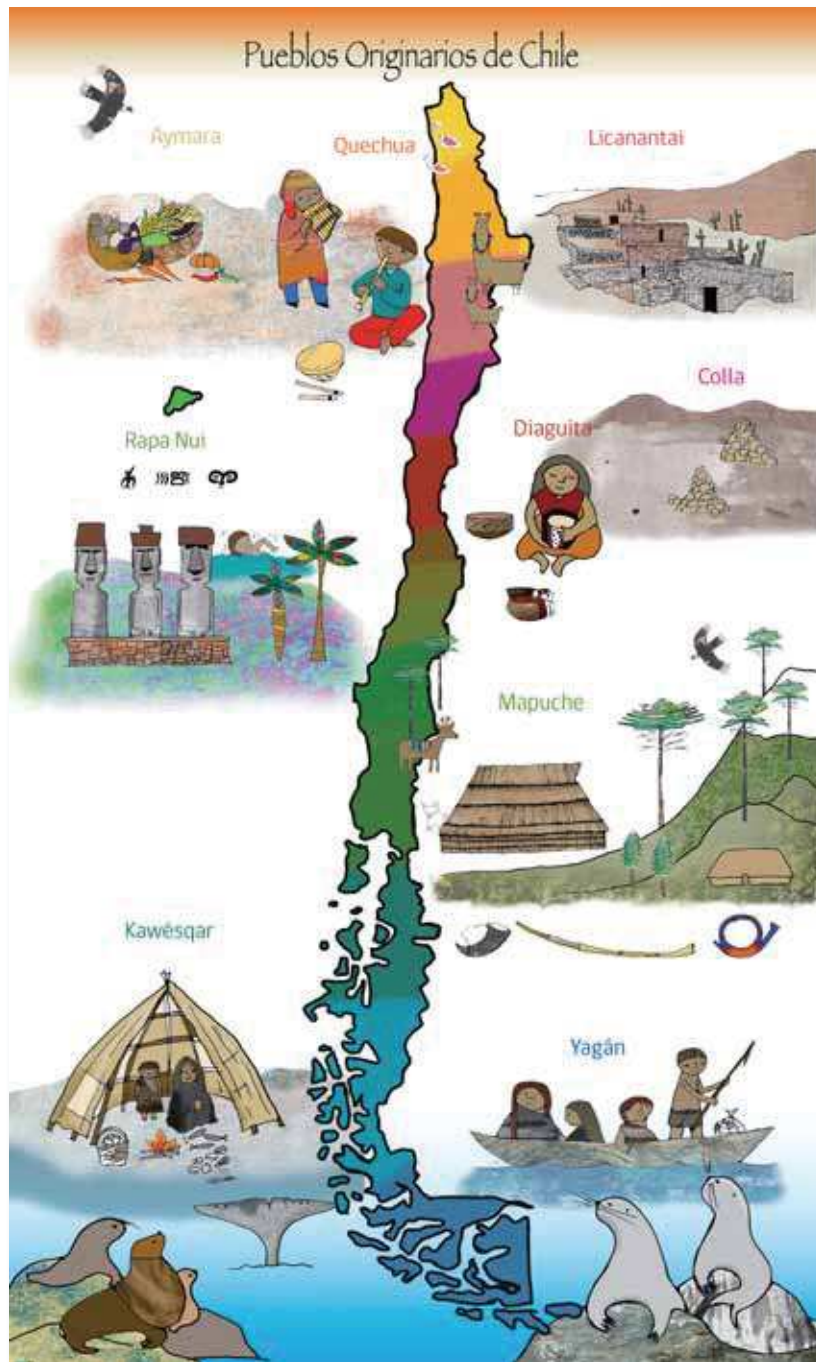


Con el propósito de favorecer el desarrollo de procesos educativos culturalmente pertinentes, el presente documento es complementado con los siguientes recursos de apoyo:

• **Mapa de los pueblos originarios:**

Este recurso consiste en un mapa de Chile ilustrado, que permite identificar en qué sector del país habitaban originalmente los pueblos Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Licanantai, Quechua, Colla, Diaguita, Kawésqar y

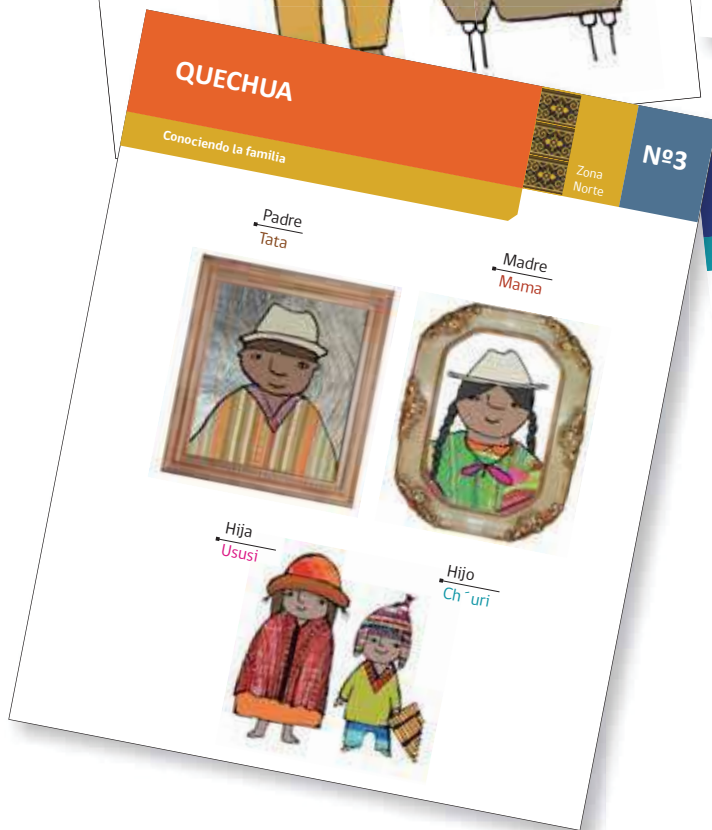
Yagán. A partir de esto, cada equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional, podrá incentivar a los niños(as) a descubrir de qué sector del país proviene cada pueblo originario, información que además puede ser complementada indicando en qué sectores del país habitan mayoritariamente en la actualidad.



• Láminas de los pueblos originarios:

Este recurso consiste en un set de nueve láminas que contienen ilustraciones e información de elementos representativos de cada pueblo originario, además de una

décima lámina que contiene algunas palabras y frases breves para incentivar el uso de la lengua de los pueblos que poseen vitalidad lingüística.





V.

Ejemplos de Experiencias de Aprendizaje en contextos interculturales



Con el propósito de apoyar la labor pedagógica de los establecimientos que implementan un enfoque intercultural en los Niveles de Transición, en el presente capítulo se sugieren diversas experiencias que pueden ser implementadas para favorecer aprendizajes esperados, desde un enfoque intercultural. Ahora bien, cabe destacar que estas experiencias constituyen propuestas pedagógicas amplias y flexibles, por lo tanto, deben ser adaptadas a la realidad de cada grupo de niños(as), sus familias y la comunidad, labor que debe ser desarrollada por el equipo de aula, en conjunto con el educador(a) tradicional.

Al adaptar una experiencia de aprendizaje, es posible realizar las modificaciones que se estimen convenientes, resguardando la coherencia entre los diferentes momentos de la experiencia y el aprendizaje esperado específico.

Es importante recordar que estas experiencias constituyen ejemplos del trabajo que se puede realizar, sin embargo, es labor de cada equipo de aula con el educador(a) tradicional, planificar las experiencias que se implementarán cada día, de manera de garantizar un enfoque intercultural permanente **durante todo el año escolar**.

Unidad temática: Conociendo los pueblos originarios de Chile

La presente Unidad tiene como propósito favorecer el conocimiento y valoración de los nueve pueblos originarios existentes en el país, incentivando el descubrimiento de sus principales características como, por ejemplo, su lengua, ubicación geográfica, vestimenta y juegos, entre otros aspectos relevantes. A partir de estas experiencias, centradas en el conocimiento de los pueblos originarios, es importante que el equipo de aula con apoyo del educador(a) tradicional, procure implementarlas bajo un enfoque intercultural, es decir, relevando las lógicas propias de las culturas presentes en el aula, ya sean indígenas o no indígenas.

En este caso, se han seleccionado aprendizajes esperados correspondientes al Programa Pedagógico de **Primer Nivel de Transición**³⁷. Cada equipo de aula, con apoyo de su educador(a) tradicional, podrá modificar y adaptar esta propuesta, variando aquellos aspectos que consideren pertinentes como, por ejemplo, el orden en que se presentan las experiencias, o bien, el nivel de complejidad propuesto en cada caso.

Esta Unidad está conformada por doce experiencias de aprendizaje y su extensión dependerá de lo que defina cada equipo de aula con el apoyo del educador(a) tradicional. Además, el orden en que se implementen estas experiencias dependerá de la realidad de cada curso, debiendo iniciar la unidad con la experiencia de aprendizaje: *Conociendo el mapa de los pueblos originarios*, para luego continuar con la correspondiente a la cultura presente en su curso. De esta manera, el orden de las experiencias siguientes deberá ser definido por cada equipo de aula y educador(a) tradicional, con la participación de los niños(as), para finalizar con la experiencia de aprendizaje: *Recordando lo aprendido*.



³⁷En caso de que el curso se encuentre en un nivel de logro de NT1 o superior en algún eje de aprendizaje, es posible seleccionar los aprendizajes esperados correspondientes al Programa Pedagógico de NT2, además de modificar el nivel de complejidad propuesto para cada experiencia de aprendizaje.

Experiencia de Aprendizaje inicial: Conociendo el mapa de los pueblos originarios

Ámbito:	Relación con el medio natural y cultural.
Núcleo:	Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.
Eje de aprendizaje:	Razonamiento lógico-matemático.
Aprendizaje esperado:	Establecer algunas semejanzas y diferencias entre elementos mediante la comparación de sus atributos (forma, color, tamaño, longitud, uso) (2).
Aprendizaje esperado específico:	Establecer algunas semejanzas y diferencias entre las características geográficas de algunas regiones del país.

Previo a la experiencia:

Ubique el mapa de los pueblos originarios en algún sector de la sala en que todos los niños(as) lo puedan observar y acceder a él con facilidad.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo frente al mapa de los pueblos originarios y pregúnteles: ¿Qué creen que es esto?, ¿cómo creen que se llama?, ¿para qué creen que sirve?, ¿qué información creen ustedes que contiene?, ¿por qué?

Coménteles que este material se denomina mapa y es una representación de las regiones y el mar de nuestro país, por lo tanto, nos muestra la forma larga y angosta que tiene Chile, la ubicación del mar y la cordillera, además de las principales características de las diferentes regiones del país. Pregúnteles: ¿Cómo es el sector donde vivimos?, ¿hay montañas?, ¿hay mar cerca?, ¿a qué sector del mapa se parece?, ¿cómo lo saben? Anímelos(as) a descubrir en qué lugar del mapa se ubica el sector en que ellos(as) viven, orientándolos(as) por medio de las ilustraciones que representan las características geográficas del sector donde están ubicados. Muestre en el mapa la región que corresponde y nómbrela, destacando sus principales características geográficas.

Desarrollo:

Explíqueles que además, este mapa ilustra la ubicación geográfica de los nueve pueblos originarios que se encuentran en nuestro país, es decir, aquellos pueblos indígenas que fueron los primeros en vivir en Chile. Explique que el mapa permite conocer en qué regiones vivió cada pueblo. Además, coménteles que a través de los años, y producto de diferentes necesidades, estos pueblos comenzaron a trasladarse hacia otros sectores del país. Nombre los pueblos originarios, a medida que los muestra en el mapa, y pregúnteles: ¿Conocen estos pueblos?, ¿conocen alguna persona que pertenezca a estos pueblos?, ¿alguno de ustedes pertenece a uno de estos pueblos? Complemente esta información describiendo las características geográficas del sector en que habita cada pueblo, iniciando el recorrido por el pueblo originario presente en su curso. A medida que entrega la información, oriente a los niños(as) a nombrar las semejanzas y diferencias que existen entre cada región.

Posteriormente, aliéntelos(as) a organizarse en grupos para confeccionar una maqueta que represente las características de la región en que ellos(as) viven. Invítelos(as) a salir al patio para observar las características de su entorno y apóyelos(as) por medio de preguntas como: ¿Qué colores hay en la naturaleza de nuestro entorno?, ¿hay árboles?, ¿hay montañas?, etc. Luego, proporciónelos diversos materiales, y si lo considera pertinente, algunas fotografías o material audiovisual que represente la región, e incentívelos(as) a confeccionar su maqueta.

A medida que los grupos trabajan, apoye la elaboración de las maquetas por medio de preguntas y comentarios, además de atender las inquietudes de los niños(as).

Cierre:

Invite a los niños(as) a crear una exposición de sus maquetas y a presentar a sus compañeros(as) las características geográficas de la región que han representado. Pregúnteles: ¿En qué se parecen sus maquetas?, ¿cómo son sus colores?, ¿qué diferencias tienen?, ¿cómo lo saben?, ¿a qué otras regiones se parece el lugar donde vivimos?, ¿cómo se diferencia de las otras regiones?

Recursos:

Mapa de los pueblos originarios.
Varios materiales para confeccionar las maquetas.
Material complementario que represente las características de la región.

Evaluación de la experiencia:

- ¿El mapa de los pueblos originarios favoreció la comprensión de los niños(as)?
- ¿Las preguntas formuladas fueron desafiantes?





Experiencia de Aprendizaje: Conociendo al pueblo Aymara



Ámbito:	Formación personal y social.
Núcleo:	Convivencia.
Eje de aprendizaje:	Formación valórica.
Aprendizaje esperado:	Apreciar algunas expresiones culturales representativas de Chile como: Símbolos nacionales, artesanías, comidas típicas, vestimentas, canciones y danzas (5).
Aprendizaje esperado específico:	Apreciar algunas expresiones culturales representativas del pueblo Aymara como: Expresiones culturales, alimentación, vestimentas y canciones.

Previo a la experiencia:

Prepare en conjunto con el educador(a) tradicional, un relato sobre el origen del pueblo Aymara.

En caso de que algún niño(a) pertenezca a esta cultura, solicítele apoyo a su familia para que prepare una presentación, considerando diversos elementos propios del pueblo Aymara, tales como símbolos, imágenes de petroglifos, expresiones culturales, artísticas, vestimenta, entre otras.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo, frente al mapa de ubicación geográfica de los pueblos originarios. Anímelos(as) a observarlo y pregúnteles: ¿Qué hemos aprendido hasta ahora?, ¿recuerdan en qué región del país vivimos?, etc.

Escuche atentamente las respuestas de los niños(as) y complemente la información si es necesario. Anime a los niños(as) a nombrar los pueblos originarios de Chile e indíqueles que en esta oportunidad podrán conocer al pueblo Aymara.

Luego, comparta el relato referido al origen de este pueblo. Al finalizar, anímelos(as) a comentar lo que han escuchado y apóyelos(as) por medio de preguntas que orienten la reflexión. Al mismo tiempo, anime a los niños(as) a plantear sus dudas y comentarios sobre el relato que acaban de escuchar.

Desarrollo:

En conjunto con el educador(a) tradicional, comente que el pueblo Aymara se ubica principalmente en el norte de Chile, en las provincias de Arica, Parinacota e Iquique. A medida que entrega esta información, señale el sector del mapa correspondiente, con la ayuda de un puntero. Explíqueles que además de Chile, hay otros países en que este pueblo está presente como, por ejemplo, en Perú y Bolivia.

Con ayuda de una familia y/o el educador(a) tradicional, si es posible, presente la cultura Aymara³⁸. Para esto, aliente a la familia a mostrar su vestimenta y a comentar el nombre de las prendas que la componen. Oriente a los niños(as) para que imaginen o recuerden cómo es la vida en el norte de Chile y proporcíneles información audiovisual sobre el clima de esa zona. A partir de esto, guíelos(as) por medio de un relato para que jueguen a imaginar y representar corporalmente la vida de este pueblo. Por ejemplo, coménteles que la temperatura es muy alta y que el sol es muy intenso durante el día, y que deben llevar a su ganado a pastorear, recolectar alimentos y obtener agua para la vida cotidiana.

A medida que el relato avanza, dé espacio para que los niños(as) lo representen a través de movimientos corporales. Además, oriéntelos(as) para que establezcan relaciones entre el clima y la vestimenta propia de este pueblo. Por ejemplo, establecer relaciones entre el sol

³⁸En caso de que el curso no cuente con familias provenientes de esta cultura, realice usted una presentación junto al educador(a) tradicional que contenga información diversa sobre este pueblo originario.

intenso y las altas temperaturas, con el uso de ojotas de cuero, sombrero de paño (hombres) o paja (mujeres), etc. Muéstrelas la lámina correspondiente a este pueblo y presente cada prenda de vestir con sus respectivos nombres en ambas lenguas. Luego, solicíteles ayuda para ubicar la lámina a un lado del mapa, en el sector que corresponde a esta cultura.

A partir de lo anterior, y considerando las características climáticas y geográficas de esta zona, anime a los niños(as) a imaginar o recordar qué alimentos son consumidos con mayor frecuencia en esta cultura. Atienda a sus respuestas y complemente la información, si es necesario, comentándoles que usualmente se consume el maíz de diferentes colores (rojo, amarillo y negro), ajo, cebolla, zapallo, quinua, camote, carne (de llama, chivo, cordero y conejo), entre otros. Si es posible, solicite ayuda a la familia o al educador(a) tradicional para conocer el nombre de los alimentos en la lengua originaria, invítelos(as) a usar estas nuevas palabras en distintos contextos. Si es posible, realice una pequeña degustación de algunos de estos alimentos, animando a los niños(as) a comentar sus opiniones. Apóyelos(as) con preguntas como ¿qué sabor tiene este alimento?, ¿se parece a otro alimento que conozcas?, ¿cómo creen que se podrá preparar?, etc.

Posteriormente, anime a los niños(as) a escuchar una pieza musical de esta cultura y a expresarse corporalmente al ritmo de la música. Pregúnteles: ¿Qué les parece esta música?, ¿en qué se parece a la música que escuchan en su casa?, ¿todos bailaron de la misma manera?, etc.

Cierre:

Invite a los niños(as) a conocer uno de los animales característicos de esta cultura. Para esto, animelos(as) a observar una llama, si es posible ofrezca la oportunidad de que la aprecien en su entorno natural, o bien, muestre imágenes. Coménteles que el pueblo Aymara utiliza las llamas como medio de transporte, animal de carga o

alimento y, además, usan su lana para confeccionar la vestimenta para los integrantes de la comunidad.

Posteriormente, muéstrelas una imagen que represente la fiesta de enfloramiento del ganado y pregúnteles: ¿Qué tienen las llamas en sus orejas y cuellos?, ¿por qué creen que tienen lana y flores de colores? Explíqueles que en esta fiesta, el pueblo Aymara se reúne para ornamentar al rebaño de llamas, adornándolas con lanas y flores de colores en sus cuellos y orejas, con el propósito de rendir homenaje al *Malku* o espíritu de la montaña, para que proteja a los animales del pueblo.

Por último, aliéntelos(as) a organizarse en grupos para representar la fiesta del *enfloramiento*. Proporciónelos distintos materiales y oriéntelos(as) para que representen al ganado junto con sus adornos.

Recursos:

- Elementos propios de la cultura Aymara (vestimenta, expresiones artísticas, alimentos, música, etc.).
- Mapa de los pueblos originarios.
- Lámina correspondiente a la cultura Aymara.
- Material variado para representar la fiesta del *enfloramiento*.

Evaluación de la experiencia:

- ¿El tiempo destinado a los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la experiencia fue suficiente?
- ¿Los recursos utilizados favorecieron la motivación de los niños(as)?



Experiencia de Aprendizaje: Conociendo al pueblo Quechua

Ámbito:	Comunicación.
Núcleo:	Lenguaje verbal.
Eje de aprendizaje:	Comunicación oral.
Aprendizaje esperado:	Expresarse oralmente en distintos contextos, sobre temas de su interés, empleando un vocabulario adecuado e incorporando algunas palabras nuevas (2).
Aprendizaje esperado específico:	Expresarse oralmente empleando un vocabulario adecuado e incorporando algunas palabras nuevas en lengua Quechua.

Previo a la experiencia:

En caso de que algún niño(a) pertenezca a esta cultura, solicítele apoyo a su familia para que prepare una disertación sobre las relaciones de parentesco y sus nombres expresados en Quechua. Además, si fuera posible, solicíteles que consideren diversos implementos del pueblo Quechua, tales como instrumentos musicales (zampoña y quena) y vestimenta. De lo contrario, prepare una presentación al respecto.

En una mesa, prepare una exposición con los elementos propios de la cultura.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo, frente al mapa de ubicación geográfica de los pueblos originarios. Anímelos(as) a observarlo y a recordar lo aprendido el día anterior. Pregúnteles: ¿Recuerdan para qué nos sirve este mapa?, ¿qué pueblo originario conocimos ayer?, ¿qué aprendimos sobre ese pueblo?, etc.

Coménteles que en esta oportunidad podrán conocer al pueblo Quechua y explíqueles que antiguamente, este pueblo habitaba la zona precordillerana y altiplánica, entre Caquena, Parinacota, Quebrada de Camiña y Putre, entre otros pueblos; compartiendo con los Aymara gran parte de sus características lingüísticas y culturales, así como también el espacio geográfico que habitaban. A medida que explica esto use el mapa para ilustrar la ubicación, la emigración y nuevos asentamientos. Pídales ayuda para ubicar la zona del mapa correspondiente. Pregúnteles: ¿En qué parte del mapa creen que se ubica este pueblo?, ¿por qué? Complemente esta información comentando que el pueblo Quechua se encontraba originalmente en

la zona precordillerana y que el pueblo Aymara, habitaba principalmente en la zona altiplánica. De esta forma, y con el correr del tiempo el pueblo Quechua fue bajando hasta ocupar las ciudades y el pueblo Aymara emigró hasta la zona precordillerana.

Desarrollo:

Explique a los niños(as) que el pueblo Quechua tiene una lengua propia y distinta al español, que les permite comunicarse y nombrar a los diferentes elementos con los que se relacionan. En círculo comience presentándose, para esto use la siguiente expresión:

"*Nuka* (señale su nombre) *kani*".

Anime a los niños(as) a seguir el ejemplo usando sus propios nombres. De ser necesario apóyelos(as) junto al equipo de aula.

De no contar con una familia Quechua en el curso, comente a los niños(as) que para la cultura Quechua es muy importante respetar a los mayores porque son transmisores de sabiduría. En este sentido son el *Jatun Tata* (abuelo) y la *Jatun Mama* (abuela) quienes les enseñan a los niños(as) cómo deben comportarse para alcanzar el bienestar.

Presente a los diferentes miembros de la familia haciendo uso de la lengua Quechua, para esto considere el siguiente repertorio:

Jatun Tata: Abuelo

Jatun Mama: Abuela

Tata: Padre

Mama: Madre

Ch'uri: Hijo

Ususi: Hija

Anime a los niños(as) a presentar a los diferentes miembros de su familia haciendo uso de la lengua Quechua. Para esto, con ayuda de la familia y el educador(a) tradicional, si es posible, muestre la lámina correspondiente a este pueblo en la que están representados los integrantes de una familia, junto con sus respectivos nombres escritos en ambas lenguas. Luego, solicíteles ayuda para ubicarla a un lado del mapa.

Posteriormente, anímelos(as) a elaborar una lámina similar a la que acaban de conocer, pero que contenga información sobre los integrantes de sus familias, a modo de un árbol genealógico. Con ayuda de los adultos presentes en la sala, oriente a los niños(as) para que representen y nombren en ambas lenguas a los integrantes de su familia, apoyándolos(as) en la escritura de las palabras correspondientes³⁹.

Invítelos(as) a reunirse en grupos pequeños para compartir las láminas que han elaborado y oriéntelos(as) para que establezcan comparaciones entre los integrantes que conforman cada familia. Durante este diálogo, incentívelos(as) a usar la lengua Quechua.

Cierre:

Con el apoyo de la familia, el educador(a) tradicional u otra persona de la comunidad, invite a los niños(as) a escuchar una pieza musical propia de esta cultura,

en la que puedan apreciar el sonido de la quena y la zampoña. Pregúnteles: ¿Qué les pareció la canción?, ¿qué instrumentos musicales escucharon?, ¿cómo lo saben?

Muéstreles una zampoña y una quena, y pregúnteles: ¿Cómo creen que se toca este instrumento?, ¿Alguno de ustedes lo ha tocado alguna vez? Con ayuda de la familia o el educador(a) tradicional, permita que aprecien el sonido de cada instrumento y que observen la forma en que se usa. Disponga los instrumentos musicales para que los niños(as) puedan explorarlos libremente, animándolos a bailar al ritmo de la música.

Para finalizar, invite a los niños(as) a recordar las palabras aprendidas y a compartirlas con sus familias.

Recursos:

- Mapa de los pueblos originarios.
- Lámina correspondiente a la cultura Quechua.
- Variados materiales para la elaboración de las láminas.
- Instrumentos musicales (quenas y zampoñas).

Evaluación de la experiencia:

- ¿Todos los niños(as) pudieron observar libremente el material utilizado en la experiencia?
- ¿Se dio respuesta oportuna a los requerimientos manifestados por los niños(as)?
- ¿Cómo fue la respuesta de los niños(as) al incorporar una nueva lengua?



³⁹En el caso de aquellos niños(as) que lo deseen, anímelos(as) a jugar a escribir las palabras, o bien, escriba usted el texto que el niño(a) señale.

Experiencia de Aprendizaje: Conociendo al pueblo Licanantai

Ámbito:	Comunicación.
Núcleo:	Lenguajes artísticos.
Eje de aprendizaje:	Expresión creativa.
Aprendizaje esperado:	Expresarse plásticamente a través de recursos gráficos y pictóricos que consideran líneas (trazos, marcas o puntos), formas (abiertas, geométricas, figurativas), colores (primarios y secundarios), texturas (lisas, rugosas) y primeros esbozos de figuras humanas y otros seres vivos (3).
Aprendizaje esperado específico:	Expresarse plásticamente a través de formas, colores y texturas propias de la cultura Licanantai.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo, frente al mapa de ubicación geográfica de los pueblos originarios. Anímelos(as) a observarlo y a recordar lo aprendido el día anterior. Pregúnteles: ¿Qué pueblo originario conocimos ayer?, ¿qué aprendimos de ese pueblo?

Coménteles que en esta oportunidad podrán conocer al pueblo Licanantai y explíqueles que en sus orígenes, este pueblo habitaba en el desierto de Atacama, en el norte de Chile, en Argentina y en Perú. A medida que explica esto, pídale ayuda para ubicar en el mapa la zona correspondiente. Pregúnteles: ¿En qué parte del mapa creen que se ubica este pueblo?, ¿por qué?, ¿está cerca o lejos del pueblo Quechua?, ¿y del pueblo Aymara? Describa las características del territorio, clima, especies que allí se encuentran y principales características culturales.

Desarrollo:

Comente que el pueblo Licanantai en sus orígenes dejó registro de sus vidas a través de las grandes fortalezas que conforman los *pukara*. Muestre en el mapa la ilustración correspondiente a este pueblo, que contiene imágenes de los *pukara*. Explíqueles que éstos tenían como finalidad proteger al pueblo de las diferentes invasiones de sus vecinos. Pídale que observen material audiovisual de los *pukara*⁴⁰. Además, podrá considerar las siguientes preguntas para orientar la observación: ¿De qué estaban

hechos los *pukara*?, ¿de dónde creen que sacaban estos materiales?, ¿cómo creen que los habrán construido?

Muéstreles la lámina correspondiente a este pueblo, en la que se muestran geoglifos y petroglifos, explicándoles que un petroglifo es una imagen grabada sobre piedra y un geoglifo es una imagen grabada en la tierra. Anímelos(as) a interpretar su significado. Apóyelos(as) por medio de preguntas como: ¿Qué mensaje creen que transmite este petroglifo?, ¿por qué? Atienda a sus respuestas y complemente la información, comentándoles que estos grabados corresponden a señales que entregaban los ancestros para indicar un mensaje determinado como, por ejemplo, señalar dónde hay agua o animales. Pregúnteles: ¿Qué otros mensajes creen que se pueden transmitir? Posteriormente, pídale ayuda para ubicar la lámina a un lado del mapa, en el sector correspondiente al pueblo.

Luego, invite a los niños(as) a organizarse en grupos para crear mensajes a través de sus propios petroglifos y geoglifos. Explíqueles que para esto, saldrán al patio de la escuela y buscarán una superficie de piedra o tierra sobre la que puedan graficar su mensaje. Ofrezca diversos materiales, como, por ejemplo, palos de helado (geoglifos) o tizas (petroglifos) y aliéntelos(as) a elegir el mensaje que quieren transmitir a sus compañeros(as).

A medida que los niños(as) realizan su trabajo, y con ayuda de la familia y/o educador(a) tradicional, recorra los diferentes grupos animando a los niños(as) a comentar

⁴⁰Considere presentar material audiovisual que grafique tanto los petroglifos como los pukaras, si se encuentra en la zona y siempre que sea posible, trate de presentar estos elementos de la manera más significativa posible.

qué mensaje están representando. Pregúnteles: ¿Cómo se llama lo que están haciendo?, ¿por qué?, ¿por qué eligieron ese mensaje?, ¿cómo lo van a representar?, etc.

Una vez finalizados sus petroglifos y geoglifos, anime a los grupos a realizar un recorrido por el patio para descubrir los mensajes que han dejado sus compañeros(as), alentándolos(as) a interpretar cuál es la información que les quieren entregar. Pregúnteles: ¿Por qué creen que este grupo usó esos colores? (en caso que corresponda), ¿qué formas tiene este petroglifo/ geoglifo?, ¿qué creen que representa?

Cierre:

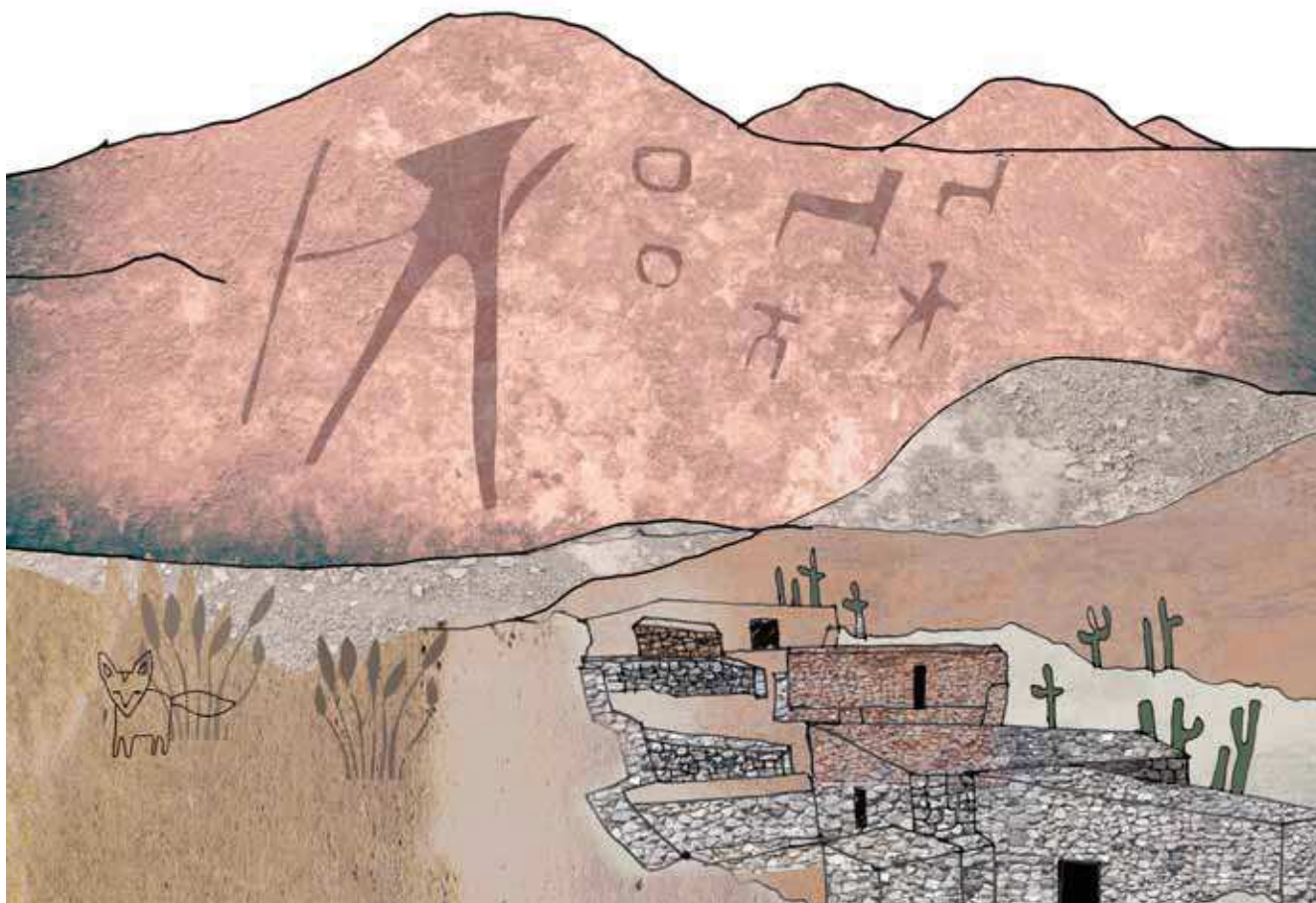
Anime a los niños(as) a comentar el trabajo realizado. Sugiera que observen sus obras y los petroglifos o geoglifos del pueblo Licanantai, animándolos(as) a establecer semejanzas entre ellas. Oriéntelos(as) por medio de preguntas como: ¿Qué pueden decir de los colores que usaron?, ¿en qué se parece su trabajo al del pueblo Licanantai?, ¿cómo son sus formas?, ¿qué mensaje transmiten? etc.

Recursos:

- Mapa de los pueblos originarios.
- Lámina correspondiente al pueblo Licanantai.
- Registro visual o audiovisual de los *pukara*, petroglifos y geoglifos.
- Distintos materiales para la elaboración de los petroglifos y geoglifos.

Evaluación de la experiencia:

- ¿Los recursos utilizados favorecieron la motivación de los niños(as)?
- ¿Se destinó un tiempo pertinente para responder a dudas y comentarios de los niños(as)?



Experiencia de Aprendizaje: Conociendo al pueblo Diaguita

Ámbito:	Comunicación.
Núcleo:	Lenguajes artísticos.
Eje de aprendizaje:	Apreciación estética.
Aprendizaje esperado:	Apreciar diferentes producciones artísticas, manifestando sus sentimientos y distinguiendo algunas de sus características visuales más expresivas (7).
Aprendizaje esperado específico:	Apreciar diferentes producciones de la cerámica Diaguita, distinguiendo algunas de sus características visuales más expresivas.

Previo a la experiencia:

Con ayuda de las familias, el educador(a) tradicional y/o la comunidad, reúna piezas de cerámica Diaguita como, por ejemplo, jarros patos, jarros zapatos, platos con borde cilíndrico y dibujos de felinos y utensilios con diseños geométricos, entre otros.

En caso de que algún niño(a) del curso pertenezca a la cultura Diaguita, solicite apoyo a su familia o a la comunidad para que participe en esta experiencia.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo, frente al mapa de los pueblos originarios. Anímelos(as) a observarlo y pregúnteles: ¿Sobre qué culturas hemos aprendido hasta ahora?, ¿en qué parte de nuestro país se ubican?, ¿qué aprendieron sobre esos pueblos?

Coménteles que en esta oportunidad podrán conocer al pueblo Diaguita y explíqueles que, en la antigüedad los Diaguita habitaban la zona norte de Chile, específicamente en las regiones de Atacama y Coquimbo, además de estar presentes en Argentina. A medida que explica esto, pídale ayuda para ubicar la zona en el mapa correspondiente. Pregúnteles: ¿En qué parte del mapa creen que se ubica este pueblo?, ¿cómo lo saben?, ¿en qué se parecerá a los otros pueblos que hemos conocido?, ¿se encuentra cerca o lejos de nuestra región? (en caso que corresponda).

Desarrollo:

Invite a los niños(as) a conocer o recordar cómo es la cerámica Diaguita y anímelos(as) a observar y explorar los diversos elementos que ha reunido con anterioridad⁴¹. Llame su atención respecto del jarro pato y pregúnteles: ¿Qué creen que es esto?, ¿cómo se llamará?, ¿por qué?, ¿a qué se parece?, ¿cómo lo saben?, ¿para qué servirá?, ¿cómo es su textura?, ¿tiene aroma?, ¿qué creen que representa este elemento?, etc. Atienda y registre en la pizarra las respuestas de los niños(as) y, con ayuda de las familias, el educador(a) tradicional o algún representante de la comunidad, complemente sus respuestas explicándoles que este elemento se llama jarro pato, porque su forma recuerda al animal del mismo nombre. Coménteles que para el pueblo Diaguita, este jarro representa una cabeza humana, símbolo de un jefe o personaje importante para la comunidad y, además, ilustra el tipo de vestimenta de esta cultura, similar a un poncho, con una faja transversal con diseños geométricos similares a un tablero de ajedrez.

Luego, repita esta secuencia con el jarro zapato y el resto de los elementos de cerámica reunidos. Anime a los niños(as) a identificar en qué se parecen y en qué se diferencian, orientándolos(as) por medio de preguntas como las siguientes: ¿Cómo son los colores de estos elementos?, ¿qué pueden decir de sus formas?, ¿cómo son sus diseños?, ¿qué opinan de ellos?, ¿por qué?, ¿qué otros animales se podrían representar?, etc. Atienda a sus respuestas y complemente la información señalando

⁴¹Si no se puede reunir la cerámica, utilice la lámina correspondiente a este pueblo.

que los colores predominantes de la cerámica Diaguita son el rojo, negro y blanco, y sus formas se denominan antropomorfa y zoomorfa, ya que tienen formas o apariencia similar a personas y animales, respectivamente. Si lo considera pertinente, consulte junto con los niños(as) un diccionario, para investigar sobre el significado de estas palabras. Además, destaque que las formas geométricas aparecen con frecuencia en esta artesanía y aliéntelos(as) a descubrir qué formas están presentes en sus diseños.

Muéstreles la lámina que representa a este pueblo, invitándolos(as) a ubicarla en el sector del mapa que corresponda.

Invite a los niños(as) a elaborar un plato u otra pieza de cerámica, recreando los diseños tradicionales de la cultura Diaguita. Para esto, proporcíóneles diversos materiales tales como: Greda, ténpera y pinceles, entre otros. Oriéntelos(as) por medio de preguntas como: ¿Qué materiales van a usar?, ¿qué colores emplearás?, ¿qué forma tendrá su trabajo?, etc.

Cierre:

Finalice la experiencia sugiriendo a los niños(as) que expongan sus trabajos y aliéntelos(as) a interpretar qué representa cada elemento. Pídales ayuda para organizar la exposición agrupando los diferentes objetos de acuerdo a sus semejanzas. Por ejemplo, reunir en una mesa todos los elementos antropomorfos, zoomorfos, etc. Si lo considera pertinente, invite a las familias o a otros cursos a observar la exposición, animando a los niños(as) a describir sus trabajos.

Recursos:

- Mapa de los pueblos originarios.
- Lámina correspondiente a la cultura Diaguita.
- Greda, ténpera y pinceles, entre otros.
- Cerámica Diaguita.

Evaluación de la experiencia:

- ¿Las preguntas formuladas fueron desafiantes para los niños(as)?
- ¿De qué manera se incorporó a la familia y/o comunidad en esta experiencia?



Experiencia de Aprendizaje: Conociendo al pueblo Colla

Ámbito:	Formación personal y social.
Núcleo:	Convivencia.
Eje de aprendizaje:	Formación valórica.
Aprendizaje esperado:	Reconocer la diversidad en las personas y sus formas de vida, en un marco de respeto por sus costumbres, singularidades personales, étnicas, fisonómicas, lingüísticas (6).
Aprendizaje esperado específico:	Reconocer la diversidad en las personas y formas de vida de la cultura Colla.

Previo a la experiencia:

Con ayuda de las familias, el educador(a) tradicional y/o la comunidad, prepare un relato sobre la cultura Colla y sus formas de vida, poniendo énfasis en que es un pueblo trashumante, es decir, que se trasladan junto con su ganado constantemente de un lugar a otro (nómade), en busca de agua y alimento.

En caso de que algún niño(a) del curso pertenezca a la cultura Colla, solicite apoyo a su familia o a la comunidad para que prepare una presentación.

Reúna almácigos y/o semillas de algunas hierbas medicinales usadas por el pueblo Colla, o bien, propias del territorio en que se encuentra la escuela.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo, frente al mapa de los pueblos originarios. Anímelos(as) a observarlo y pregúnteles: ¿Sobre qué culturas hemos aprendido hasta ahora?, ¿en qué parte de nuestro país se ubican?, ¿qué aprendieron de esos pueblos?

Coménteles que en esta oportunidad podrán conocer al pueblo Colla y explíqueles que en la antigüedad habitaba la zona norte de Chile, en Atacama, además de Argentina y Bolivia. A medida que explica esto, pídale ayuda para ubicar la zona en el mapa correspondiente. Pregúnteles: ¿En qué parte del mapa creen que se ubica este pueblo?, ¿cómo lo saben?, ¿en qué se parecerá a los otros pueblos que hemos conocido?

Desarrollo:

Con ayuda del educador(a) tradicional, la familia y/o un representante de la comunidad, invite a los niños(as) a escuchar el relato que han preparado sobre la vida trashumante de este pueblo. Si lo considera pertinente, interrumpa el relato para clarificar el significado de algunas palabras, sugiriéndoles que usen el diccionario.

Luego, aliente a los niños(as) a comentar cómo era la vida de la cultura Colla. Oriéntelos(as) por medio de preguntas como: ¿Por qué se trasladaban las familias Colla?, ¿cómo sabían cuando era el momento de trasladarse hacia un nuevo sitio?, ¿cómo creen que trasladaban a sus animales?

Atienda a sus respuestas y complemente la información explicándoles que durante sus traslados, los Colla se detenían cada vez que veían una apacheta, para agradecer a la madre tierra o *Pachamama*, pidiendo protección y salud para continuar el viaje. Coménteles que las apachetas son montículos de piedras levantados en honor a la *Pachamama*. Pregúnteles: ¿Han visto alguna vez una apacheta?, ¿dónde?, ¿cómo son?, ¿qué hicieron al encontrarla?

Explíqueles que cada vez que el pueblo Colla llegaba a una apacheta, depositaba una o más piedras junto con un regalo, que podían ser hojas de hierbas u otro elemento. Estas ofrendas se entregaban en señal de respeto al espíritu que allí habitaba. Muéstreles la lámina correspondiente a esta cultura y solicíteles ayuda para ubicarla a un lado del mapa.

Si bien se ha elegido este pueblo originario para exponer la existencia y el significado de las apachetas, cabe destacar que éstas forman parte de la tradición y cultura de los pueblos andinos.

Posteriormente, coménteles que este pueblo usaba diferentes hierbas para sanar enfermedades. Pregúnteles: ¿Qué hacen ustedes cuando están enfermos(as)?, ¿quién los(as) ayuda a sanar?, ¿qué hacen cuando les duele el estómago?, etc. Registre sus respuestas en la pizarra o papelógrafo y aliéntelos(as) a descubrir que en sus culturas también se usan algunas hierbas para sanar enfermedades. Anímelos(as) a mencionar sus nombres y para qué las usan en sus familias.

A continuación muestre algunas hierbas medicinales del pueblo Colla como, por ejemplo, la chachacoma (empleada para el mal de altura o puna), la llareta (para el cáncer y leucemia), el bailahuen (para dolores estomacales), el parque negro (cicatrizante de heridas) y la salvia (para la tos y el resfrío) entre otras. Anímelos(as) a explorar las formas, colores, texturas y aromas de estas hierbas, a medida que les explica para qué se utiliza cada una de ellas.

Cierre:

Invite a los niños(as) a crear un huerto de hierbas medicinales para el curso. Pregúnteles: ¿Qué materiales necesitamos para crear nuestro huerto?, ¿dónde podríamos ubicarlo?, ¿qué cuidados necesitará?, etc. Proporciónes

almácigos y/o semillas, tierra de hoja, recipientes para sembrar y regaderas o botellas con agua.

Aliéntelos(as) a confeccionar el huerto y a etiquetar cada una de las hierbas, ya sea por medio de dibujos o palabras que pueden jugar a escribir. A medida que registran el nombre de cada hierba, pídeles que recuerden el uso que el pueblo Colla les otorgaba. Luego, guíelos(as) para que organicen el cuidado sistemático del huerto, considerando la frecuencia de riego, la exposición al sol, etc.

Finalice la experiencia animando a los niños(as) a mencionar lo que han aprendido sobre el pueblo Colla, estableciendo comparaciones entre las formas de vida de este pueblo y sus propias culturas.

Recursos:

- Mapa de los pueblos originarios.
- Lámina correspondiente a la cultura Colla.
- Almácigos y/o semillas, recipientes, tierra y agua.

Evaluación de la experiencia:

- ¿A través de esta experiencia se ha logrado desafiar a todos los niños(as) del curso?, ¿de qué manera?
- ¿Los niños(as) lograron identificar las principales características territoriales del pueblo Colla?
- ¿De qué manera se promovió un ambiente de respeto y aceptación durante la experiencia?



Experiencia de Aprendizaje: Conociendo al pueblo Mapuche

Ámbito:	Relación con el medio natural y cultural.
Núcleo:	Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.
Eje de aprendizaje:	Cuantificación.
Aprendizaje esperado:	Emplear los números hasta al menos el 10 para contar, cuantificar, ordenar y comparar cantidades (10).
Aprendizaje esperado específico:	Emplear los números hasta al menos el 5 para contar en español y en mapuzugun.

Previo a la experiencia:

Con ayuda de las familias, el educador(a) tradicional y/o algún representante de la comunidad, elabore tarjetas con los números del 1 al 5, incluyendo su nombre en ambas lenguas.

En caso de que algún niño(a) del curso pertenezca a la cultura Mapuche, solicite apoyo a su familia o a la comunidad para que prepare una presentación sobre la vestimenta característica de este pueblo de acuerdo a su identidad territorial, o bien, solicite ayuda al educador(a) tradicional para hacerlo. Si esto no es posible, organice usted una presentación con las prendas que componen la vestimenta Mapuche y sus respectivos nombres en ambas lenguas.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo, frente al mapa de los pueblos originarios. Anímelos(as) a observarlo y pregúnteles: ¿Qué aprendimos ayer?, ¿cómo era la forma de vida de ese pueblo?

Coménteles que en esta oportunidad podrán conocer al pueblo Mapuche y explíqueles que en sus orígenes, los mapuche habitaban en la zona sur del país, entre el valle del Aconcagua y el centro de la isla de Chiloé. A medida que explica esto, pídale ayuda para ubicar la zona en el mapa correspondiente. Pregúnteles: ¿En qué parte del mapa está el sur de Chile?, ¿dónde creen que se ubica este pueblo?,

¿cómo lo saben?, ¿en qué se parecerá o diferenciará de las culturas del norte del país?

Explíqueles que el pueblo Mapuche usa en sus interacciones cotidianas una lengua distinta al español. Coménteles que hoy podrán conocer algunas características de la cultura Mapuche, junto con algunas palabras en mapuzugun, es decir, en la lengua que se habla en la cultura Mapuche.

Desarrollo:

Con ayuda de la familia, el educador(a) tradicional o algún representante de la comunidad, muestre a los niños(as) la vestimenta de la cultura Mapuche. A medida que presenta cada prenda de vestir, diga su nombre en español y en mapuzugun y aliente a los niños(as) a repetir después de usted. Por ejemplo, *Kupan* (faldón), *Aykillá* (chamanto), *xariwe* (faja), *tupu* (punzón), *xapelakucha* (collar) y *txarilogko* (cintillo), entre otras. Una vez que hayan conocido la vestimenta, anímelos(as) a ubicar la lámina correspondiente a esta cultura a un lado del mapa.

Pregúnteles: ¿Cuántas palabras nuevas hemos aprendido?, ¿cómo lo saben?, ¿pueden contarlas en voz alta? Anime a los niños(as) a contar en voz alta las palabras que han aprendido. Luego pregúnteles: ¿Cuántos pueblos originarios hemos conocido? Anímelos(as) a contar en voz alta nuevamente y luego desafíelos(as) a imaginar cómo se nombrarán los números en mapuzugun.

Con ayuda de la familia, el educador(a) tradicional y/o un integrante de la comunidad, animémos(as) a conocer los números en mapuzugun y presénteles, una a una, las tarjetas bilingües con los números del 1 al 5. A medida que las muestra, solicíteles que nombren cada número en español y en mapuzugun. Por ejemplo: Uno - *kiñe*; dos - *epu*; tres - *kula*; cuatro - *meli*; cinco - *kechu*. Posteriormente, incentíveles(as) a realizar diversos juegos breves de cuantificación como, por ejemplo, contar los dedos de sus manos, saltar como conejo, aplaudir, etc. A medida que realizan cada acción, pídale que cuenten usando ambas lenguas.

Luego, invíteles(as) a participar en un juego para encestar pelotas en un canasto. Alíente a un voluntario(a) a salir adelante para participar del juego y proporcíónele cinco pelotas. Pídale que lance las pelotas al canasto y, a medida que las encesta, solicite ayuda a todos los niños(as) para contar en voz alta en mapuzugun. Continúe el juego con nuevos voluntarios(as).

Cierre:

Invite a los niños(as) a recordar lo aprendido en esta experiencia, orientándolos(as) con preguntas como: ¿Qué palabras nuevas han aprendido hoy?, ¿cómo se dice dos en mapuzugun?, etc.

Luego, animémos(as) a elaborar sus propios naipes numéricos bilingües. Para esto, solicíteles que se reúnan en parejas y proporcíóneles cinco naipes con los nombres de cada número en ambas lenguas. Cada pareja jugará a escribir el número que corresponde en cada caso, además de dibujar la cantidad de elementos que indica el número. Sugiéraseles que guarden sus naipes para que los puedan usar posteriormente en diversos juegos.

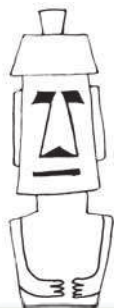
Recursos:

- Mapa de los pueblos originarios.
- Lámina correspondiente a la cultura Mapuche.
- Tarjetas numéricas bilingües.
- Naipes con el nombre de cada número en ambas lenguas (uno por pareja).
- Variados tipos de lápices.

Evaluación de la experiencia:

- ¿El uso de la lengua originaria fue pertinente?
- ¿Se utilizó todo el tiempo de la experiencia para fines pedagógicos (no hubo tiempos de espera)?





Experiencia de Aprendizaje: Conociendo al pueblo Rapa Nui

Ámbito:	Comunicación.
Núcleo:	Lenguajes artísticos.
Eje de aprendizaje:	Expresión creativa.
Aprendizaje esperado:	Manifestar interés por ensayar y reproducir algunos gestos, posturas, desplazamientos y movimientos en sencillas coreografías, rondas, juegos y bailes (1).
Aprendizaje esperado específico:	Manifestar interés por ensayar y reproducir algunos desplazamientos y movimientos en sencillas coreografías con música de la cultura Rapa Nui.

Previo a la experiencia:

Con ayuda de las familias, el educador(a) tradicional y/o algún representante de la comunidad, prepare una coreografía sencilla relacionada con un baile de la cultura Rapa Nui.

En caso de que algún niño(a) del curso pertenezca a la cultura Rapa Nui, solicite apoyo a su familia o a la comunidad para que prepare una presentación sobre los bailes y la vestimenta característica de este pueblo, o bien, solicite ayuda al educador(a) tradicional para hacerlo. Si esto no es posible, organice usted una presentación con las prendas que componen la vestimenta Rapa Nui y sus respectivos nombres en ambas lenguas.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo, frente al mapa de ubicación geográfica de los pueblos originarios. Anímelos(as) a observarlo y pregúnteles: ¿Qué pueblo conocimos ayer?, ¿qué aprendimos de esa cultura?

Coménteles que en esta oportunidad podrán conocer al pueblo Rapa Nui y explíqueles que esta cultura habita en un lugar que se llama Rapa Nui, que se caracteriza por ser muy especial y de gran belleza natural, por lo que es muy visitado por extranjeros. Señale que la isla está ubicada en medio del Océano Pacífico, frente a Valparaíso.

Explique que esta isla fue descubierta por un marino holandés el día de Pascua de Resurrección, es por esto que popularmente se le conoce como Isla de Pascua. Sin embargo, sus habitantes la denominan, incluso actualmente, como "Te pito o te henua"(ombligo del

mundo), y su capital es Hanga Roa. A medida que explica esto, pídale ayuda para ubicar la zona en el mapa correspondiente. Pregúnteles: ¿En qué parte del mapa estará ubicado Rapa Nui? Coménteles que a diferencia de la mayoría de los otros pueblos, la cultura Rapa Nui habita en una isla. Explíqueles que "isla" es una zona de tierra firme más o menos extensa, que está rodeada completamente por una masa de agua.

Muéstreles imágenes de la isla y coménteles que posee muchos bienes arqueológicos y uno de los más conocidos son los *moai*: Figuras misteriosas y enigmáticas talladas en piedra de gran tamaño enterradas en la tierra.

Pregúnteles: Si los Rapa Nui están rodeados de mar, ¿cómo creen ustedes que se trasladan?, ¿de qué se alimentarán preferentemente? Coménteles que los niños y niñas de ese pueblo aprenden a pescar y a nadar muy tempranamente.

Desarrollo:

Invite al educador(a) tradicional o a algún familiar de los niños(as) a presentar la lámina correspondiente a este pueblo para conocer y nombrar las prendas de vestir en ambas lenguas. Luego, solicíteles ayuda para ubicar la lámina en el sector del mapa que corresponde.

En seguida, entone una canción o muéstreles un material audiovisual con música y bailes de Rapa Nui e invítelos(as) a conocer una danza de esa cultura. Pida ayuda a las familias o al educador(a) tradicional para que apoyen esta experiencia.

Llame la atención de niños(as) respecto de los movimientos y desplazamientos propios de la danza escogida; pida que observen como se mueven las manos, caderas y el cuerpo en general; que distingan los movimientos que son rápidos de los más lentos; que hagan la diferencia entre el baile de la mujer y del hombre, cuando corresponda.

Invítelos(as) a imitar y a crear movimientos siguiendo el ritmo de la música con el cuerpo, a desplazarse por la sala, a mover las manos, brazos y a marcar el ritmo con los pies, haciendo la diferencia entre los movimientos del hombre y de la mujer.

Cierre:

Luego del baile, pídales que se sienten en semicírculo y comenten lo vivido. Haga preguntas como: ¿Qué les pareció el baile?, ¿por qué?, ¿qué movimientos les llamaron más la atención?, ¿por qué?

Invite a los niños(as) a elaborar collares y/o coronas de flores, para compartir con sus familias. Para esto, proporcióneles diversos materiales como, por ejemplo, papeles de colores, hilos, tijeras y pegamentos, entre otros.

Recursos:

- Mapa de los pueblos originarios.
- Lámina correspondiente a la cultura Rapa Nui.
- Apoyo audiovisual para mostrar los bailes de la cultura Rapa Nui.
- Material para confeccionar collares y coronas de flores.

Evaluación de la experiencia:

- ¿La organización del espacio permitió que la experiencia se desarrollara según lo planificado?
- ¿Las estrategias metodológicas y de mediación permitieron responder a la diversidad de niños(as) en el aula?
- ¿Los niños(as) se mostraron interesados en participar de la experiencia?



Experiencia de Aprendizaje: Conociendo al pueblo Kawésqar

Ámbito:	Formación personal y social
Núcleo:	Convivencia
Eje de aprendizaje:	Formación valórica
Aprendizaje esperado:	Reconocer la diversidad en las personas y sus formas de vida, en un marco de respeto por sus costumbres, singularidades personales, étnicas, fisonómicas, lingüísticas. (6)
Aprendizaje esperado específico:	Reconocer la diversidad en las personas y la forma de vida del pueblo Kawésqar, en un marco de respeto a sus singularidades culturales.

Previo a la experiencia:

En caso de que algún niño(a) pertenezca a esta cultura, solicítele apoyo a su familia para que prepare una presentación con información referente a este pueblo originario. Si esto no es posible, prepare usted una presentación, en conjunto con el educador(a) tradicional y el equipo de aula.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo, frente al mapa de los pueblos originarios. Anímelos(as) a observarlo y a recordar lo aprendido el día anterior. Pregúnteles: ¿Recuerdan para qué nos sirve este mapa?, ¿qué pueblo originario conocimos ayer?, ¿qué aprendimos sobre este pueblo?, etc.

Coménteles que en esta oportunidad podrán conocer al pueblo Kawésqar, y explíqueles que en sus orígenes, este pueblo habitaba los fiordos⁴² y canales del extremo sur del continente sudamericano. Recorrían desde el Golfo de Penas y la península de Brecknock, hasta el estrecho de Magallanes y archipiélago sur de Tierra del Fuego. A medida que explica esto, pídale ayuda para ubicar la zona correspondiente en el mapa. Pida a la familia que exponga las principales características de su cultura y muéstreles la lámina correspondiente a este pueblo, solicitándoles ayuda para ubicarla a un lado del mapa. Pregúnteles: ¿En qué parte del mapa creen que se ubica este pueblo? Llame su atención respecto de que este pueblo debía cruzar el agua para trasladarse y pregúnteles: ¿Cómo creen que se trasladaba este pueblo?, ¿qué medio de transporte creen que usaban?, ¿por qué?, ¿se parece a otra cultura que ustedes conozcan?

Explíqueles que para trasladarse, este pueblo usaba canoas⁴³, denominadas *kājef*. Invítelos(as) a repetir esta palabra y escríbala en la pizarra o en un papelógrafo. Coménteles que las canoas eran fabricadas con corteza de árbol, que extraían con herramientas de hueso y piedra, y para construirlas aplanaban las cortezas bajo el agua, poniendo grandes piedras sobre ellas. Para darles la forma requerida, las ablandaban con fuego y las cortezas eran cosidas en espiral con tiras vegetales que permitían el ensamblaje de las piezas. Además, agregaban una mezcla compacta, hecha con raíces y barro, que servía para calafatear, es decir, cerrar las juntas de la canoa. Muestre una fotografía o ilustración de una canoa Kawésqar, para que los niños(as) conozcan su forma y su estructura.

Desarrollo:

En conjunto con el educador(a) tradicional, comente que el pueblo Kawésqar era nómada canoero, es decir, recorría grandes extensiones de océano en búsqueda de alimentos. Por esto, las familias Kawésqar vivían gran parte de su vida en las canoas, y cuando navegaban mantenían en el centro de ellas un pequeño fuego, que usaban para cocer los alimentos y abrigarse. Solo cuando había temporal, construían una vivienda en la playa o en el bosque⁴⁴. Oriéntelos(as) a establecer asociaciones entre las características del territorio que habitaban y la forma en que se trasladaban.

Pregúnteles: Si este pueblo vivía cerca del mar, ¿qué creen ustedes que comían? Explíqueles que el pueblo Kawésqar se alimentaba principalmente de mariscos, lobos marinos, focas, nutrias y, eventualmente, de ballenas que encontraban varadas en una playa. Para obtener el alimento, los hombres se dedicaban a la caza y las mujeres cuidaban

⁴²Golfo estrecho y profundo, entre montañas de laderas abruptas, formado por los glaciares durante el período cuaternario (Real Academia Española).

⁴³Embarcación de remo muy estrecha, ordinariamente de una pieza, sin quilla y sin diferencia de forma entre proa y popa (Real Academia Española).

⁴⁴Junta Nacional de Jardines Infantiles (2009). Sebastián, un niño descendiente Kawésqar en Puerto Edén.

la embarcación, siendo las encargadas de recoger a los hombres tras la caza. También ellas recolectaban mariscos, ya sea en la orilla del borde costero o sumergiéndose en el mar.

Es importante transmitir a los niños(as) el principio de complementariedad, es decir que tanto los hombres como las mujeres son relevantes para esta cultura. Por su parte las mujeres se encargaban de cuidar el fuego de la canoa y recolectaban mariscos, y los hombres cazaban y traían alimentos. De esta manera, si cualquiera de los dos faltaba no se podría haber cumplido exitosamente cada una de las tareas.

Invítelos(as) a jugar a navegar en canoa y solicíteles que se reúnan en grupos de seis personas, incluyendo niños y niñas. Usando cuerdas, forme en el suelo de la sala o patio, la silueta de diversas canoas (una por grupo), e invítelos(as) a sentarse al interior de ellas, en el suelo, para iniciar el viaje. Anímelos(as) a remar y a imaginar que exploran el entorno en busca de alimentos. Apóyelos(as) por medio de preguntas y comentarios como los siguientes: ¿Cómo está el clima?, ¿llueve?, ¿sienten el viento?, ¿cómo nos podemos abrigar?, ¿qué cocinaremos hoy en nuestra fogata?, etc.

Sugíéales que se sumerjan en el agua para recolectar cholgas y erizos, y coménteles que en este sector existen cholgas tan grandes como nuestros zapatos, por eso se conocen como cholgas zapatos. Si lo considera pertinente, distribuya en distintos sectores de la sala o patio representaciones de los alimentos que consumía este pueblo, para que los niños(as) jueguen a encontrarlos.

Al finalizar el juego, invite a los niños(as) a remar de regreso a la sala y formule preguntas como las siguientes: ¿Qué alimentos encontraron en su viaje?, ¿qué les llamó la atención de la vida de este pueblo?, ¿qué fue lo que más les gustó?, ¿por qué?

Cierre:

Invite a los niños(as) a confeccionar sus propias representaciones de canoas Kawésqar. Para esto, proporcíóneles greda, masa, dos piezas de cartulina que al unirlas, formen una canoa, además de lana y una aguja de punta roma.

Motívelos(as) a imaginar que las piezas de cartulina corresponden a los trozos de corteza de árbol, que las lanas son como las tiras vegetales que los Kawésqar usaban para ensamblar las piezas, y que la greda es la mezcla de barro y raíces usada para calafatear la canoa.

Muéstreles cómo se pueden coser en espiral estas piezas y anímelos(as) a elaborar sus canoas, para luego decorarlas usando témperas. Si es necesario, recuérdelos que pinten el fuego al interior de sus canoas.

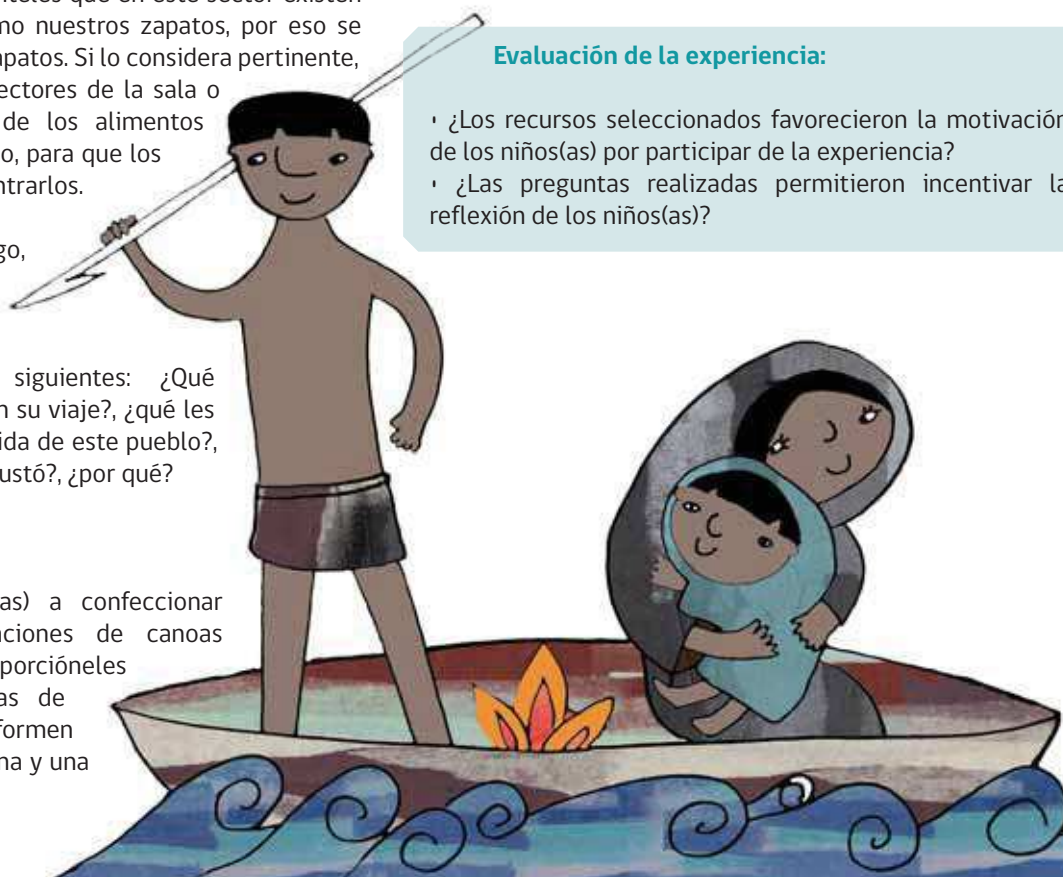
Para finalizar, disponga una superficie que represente el mar y anímelos(as) a ubicar sus canoas sobre el agua, creando una maqueta sobre el pueblo Kawésqar. Aliéntelos(as) a incorporar algunas representaciones de animales y mariscos para complementar la maqueta. Durante este trabajo, formule preguntas orientadas a recordar lo aprendido sobre este pueblo.

Recursos:

- Mapa de los pueblos originarios.
- Lámina correspondiente a la cultura Kawésqar.
- Piezas de cartulina para formar las canoas, lana y aguja punta roma.
- Greda o masa y témperas.

Evaluación de la experiencia:

- ¿Los recursos seleccionados favorecieron la motivación de los niños(as) por participar de la experiencia?
- ¿Las preguntas realizadas permitieron incentivar la reflexión de los niños(as)?



Experiencia de Aprendizaje: Conociendo al pueblo Yagán

Ámbito:	Formación personal y social.
Núcleo:	Identidad.
Eje de aprendizaje:	Reconocimiento y expresión de sentimientos.
Aprendizaje esperado:	Distinguir emociones y sentimientos en sí mismo y en los demás, en diferentes contextos y situaciones (7).
Aprendizaje esperado específico:	Distinguir emociones en sí mismo y en los demás, representándolos a partir de la pintura corporal del pueblo Yagán.

Previo a la experiencia:

En caso de que algún niño(a) pertenezca a esta cultura, solicítele apoyo a su familia para que prepare una presentación, con información referente a este pueblo originario. Si esto no es posible, prepare usted una presentación, en conjunto con el educador(a) tradicional y el equipo de aula.

Inicio:

Invite a los niños(as) a ubicarse en semicírculo, frente al mapa de los pueblos originarios. Anímelos(as) a observarlo y a recordar lo aprendido el día anterior. Pregúnteles: ¿Recuerdan para qué nos sirve este mapa?, ¿qué pueblo originario conocimos ayer?, ¿qué aprendimos sobre este pueblo?, etc.

Coménteles que en esta oportunidad podrán conocer al pueblo Yagán, también conocido como Yámana. Explíqueles que es el pueblo más austral del continente y, que en sus orígenes, habitaba al sur del Estrecho de Magallanes, en la región del canal Beagle, isla Navarino e islas adyacentes. A medida que explica esto, pídale ayuda para ubicar la zona correspondiente en el mapa. Pida a la familia que exponga sobre su cultura y muestre a los niños(as) la lámina correspondiente a este pueblo, solicitándoles ayuda para ubicarla a un lado del mapa. Pregúnteles: ¿En qué parte del mapa creen que se ubicaba este pueblo?, ¿está cerca o lejos del pueblo Kawésqar?, ¿cómo creen que se trasladaba este pueblo?, ¿por qué? Explíqueles que al igual que el pueblo Kawésqar, los Yagán se trasladaban en canoas, llamadas *anan*.

Luego, invítelos(as) a escuchar un cuento denominado “La pequeña Yagán”⁴⁵. En caso de no contar con este texto, prepare un relato referido a las principales características del pueblo Yagán, haciendo énfasis en la pintura del cuerpo para expresar emociones. Al finalizar la lectura, formule preguntas como las siguientes: ¿Con qué se adornó la pequeña Yagán?, ¿cómo se pintó el rostro?, ¿por qué creen que eligió esos colores?, entre otras.

Desarrollo:

Coménteles que el pueblo Yagán pintaba sus cuerpos y sus rostros para representar sus emociones, ya que tanto hombres como mujeres solían adornarse con pinturas, collares, muñequeras y tobilleras. Anímelos(as) a recordar que la pequeña Yagán adornó su cuerpo con collares de conchitas y pintura roja y blanca en el rostro.

Luego, explíqueles que las pinturas que usaban en el pueblo Yagán podían cubrir el rostro y el cuerpo. Los colores que usaban eran el rojo, el blanco y el negro, formando diseños simples pero variados, basados en rayas y puntos. La pintura facial y corporal formaba parte de muchos rituales y normas de cortesía. De esta manera, cuando estaban en guerra pintaban su cuerpo de blanco, cuando estaban alegres se pintaban de rojo y cuando estaban tristes (de duelo) se pintaban de negro⁴⁶.

Invite a los niños(as) a observar imágenes de personas del pueblo Yagán con sus cuerpos pintados, y anímelos(as) a describir las formas y colores que componen su pintura. Pregúnteles: ¿Cómo está pintada esta persona?, ¿qué colores y formas utilizó?, ¿qué emoción creen que quería

⁴⁵Carvajal, Víctor (2006). La pequeña Yagán. Editorial Sol y Luna. (Texto perteneciente a la Biblioteca de Aula 2009).

⁴⁶Extraído de la colección “Niños y niñas de los pueblos indígenas e inmigrantes”. JUNJI.

representar?, ¿por qué?, ¿cómo se sienten ustedes ahora?, entonces, ¿cómo pintarían sus rostros?

Anímelos(as) a usar pinturas para rostro con el propósito de representar distintas emociones. En conjunto con los niños(as), establezca las normas de convivencia que deben respetar y apóyese en los adultos de la sala para acompañar a cada grupo.

Sugíérales que se reúnan en cuatro grupos y entrégueles una tarjeta que represente una situación determinada. Por ejemplo: Una fiesta de cumpleaños, un juguete roto o dañado, un niño(a) a quién se la ha caído un helado al suelo, etc.

Pídales que al interior de cada grupo comenten cómo se sentirían frente a la situación que les ha tocado, para luego representar esta emoción a través de la pintura facial. A medida que trabajan, recuérdelos que los colores usados por este pueblo son el blanco, rojo y negro, y que principalmente se pintaban líneas y puntos.

Cierre:

Invite a cada grupo, por turno, a ubicarse frente a sus compañeros(as) para mostrar la pintura de sus rostros. Anime a los niños(as) a descubrir cuál es la emoción que ellos(as) están representando, registrando sus respuestas en la pizarra o en un papelógrafo. Apóyelos(as) por medio de preguntas como: ¿Qué emoción creen que está

representando este grupo?, ¿por qué?, ¿qué colores y formas usaron?, ¿de qué otra manera podrían representar esa emoción?, ¿qué hacen ustedes cuando se sienten así?, etc.

Solicite al grupo que muestre la lámina que les tocó representar, para luego comentar la emoción que quisieron expresar a través de la pintura. Utilice los registros para contrastar la información y comprobar las respuestas. Repita esta secuencia con el resto de los grupos.

Por último, anímelos(as) a comentar esta experiencia y aliéntelos(as) a imaginar qué otras emociones podrían representar. Pregúntelos: ¿Qué colores usarían para representar el susto?, ¿por qué?, ¿con qué formas se pintarían?, etc.

Recursos:

- Mapa de los pueblos originarios.
- Lámina correspondiente a la cultura Yagán.
- Texto "La pequeña Yagán" o un relato sobre esta cultura.
- Pintura especial para rostro y pinceles.

Evaluación de la experiencia:

- ¿Se destinó un tiempo pertinente para escuchar a los niños(as)?
- Durante la experiencia, ¿fue posible monitorear el trabajo de todos los niños(as)?



Experiencia de Aprendizaje: Conociendo juegos de nuestras culturas

Ámbito:	Formación Personal y Social.
Núcleo de aprendizaje:	Convivencia.
Eje de aprendizaje:	Interacción Social.
Aprendizaje esperado:	Participar colaborativamente en grupos de juego en torno a un propósito común, respetando sencillas normas de comportamiento (1).
Aprendizaje esperado específico:	Participar colaborativamente en grupos de juego, respetando las normas de juegos de diferentes culturas.

Previo a la experiencia:

En conjunto con el educador(a) tradicional, las familias y/o la comunidad, seleccionen juegos que representen a las diferentes culturas presentes en el curso, dispongan y/o elaboren los implementos necesarios para realizarlos.

Inicio:

Invite a los niños(as) a reunirse en círculo en la sala o patio, para comentar a qué juegan en sus hogares, en la escuela, con los miembros de su comunidad y con sus familias. Anímelos(as) a mencionar algunas características de estos juegos. Escuche atentamente y registre sus respuestas en una pizarra o papelógrafo.

Pregúnteles: ¿Para qué jugamos?, ¿cómo se sienten cuando juegan?, ¿por qué les gusta jugar?, ¿con quién juegan usualmente?, etc. Atienda a sus respuestas y comente que el objetivo de los juegos es entretenerse, disfrutar y compartir con otras personas.

Señale que hoy podrán conocer y participar en algunos juegos que pertenecen a las diferentes culturas presentes en el curso. Pregúnteles: ¿A qué culturas pertenecen ustedes?, ¿conocen juegos propios de sus culturas?

Sugiera que observen el listado de juegos que ellos(as) mencionaron al inicio de la experiencia y orientelos(as) a establecer asociaciones entre cada juego y la cultura a la cual pertenece. Marque aquellos juegos que coinciden con los que previamente seleccionó con ayuda del educador(a) tradicional, las familias y/o la comunidad, e indique que estos serán los juegos que realizarán durante

la experiencia. En caso de que estos juegos no hayan sido mencionados por los niños(as), agréguelos al listado y márquelos. Coménteles que aquellos juegos que no serán abordados en esta experiencia, podrán ser realizados en los días siguientes.

Desarrollo:

Con ayuda del educador(a) tradicional, las familias y/o algún integrante de la comunidad, presente el primer juego seleccionado, considerando información como la siguiente:

- La cultura a la que pertenece.
- Los sentidos, significados o importancia del juego para su cultura.
- Los implementos necesarios para practicarlo.
- Las actividades asociadas a éste (rogativas y agradecimientos, entre otros).

Invite a los niños(as) a escuchar atentamente y a participar planteando sus dudas. Posteriormente, anímelos(as) a conversar respecto al juego presentado y a organizar su realización definiendo, por ejemplo, roles, reunirse en grupos, duración, distribución de implementos, etc. Apóyelos(as) con preguntas como las siguientes: ¿Cómo se llama el juego que realizaremos?, ¿qué significa ese nombre en la lengua de origen? (en caso que corresponda), ¿ustedes lo conocían?, ¿por qué es importante este juego para esta cultura? (mencione el nombre de la cultura correspondiente), ¿en qué consiste el

juego?, ¿qué materiales necesitan para realizarlo?, ¿por qué es importante agradecer de alguna forma, luego de jugar? (en caso que corresponda), ¿cómo podríamos organizarlo?, ¿a quiénes podemos invitar a jugar?

Incentívelos(as) a participar del juego, siguiendo las normas y pasos establecidos previamente.

Luego, repita esta secuencia para presentar los otros juegos seleccionados.

Cierre:

Una vez finalizado el último juego, anime a los niños(as) a realizar una síntesis de los juegos en los que han participado. Oriéntelos(as) por medio de preguntas como las siguientes: ¿Qué semejanzas identificaron entre estos juegos?, ¿qué diferencias pueden nombrar?, ¿cuál les gustó más?, ¿por qué?, ¿qué materiales o implementos utilizamos en estos juegos?, ¿qué normas tuvieron que considerar al jugar?, ¿qué pasaba si alguien no cumplía las normas?

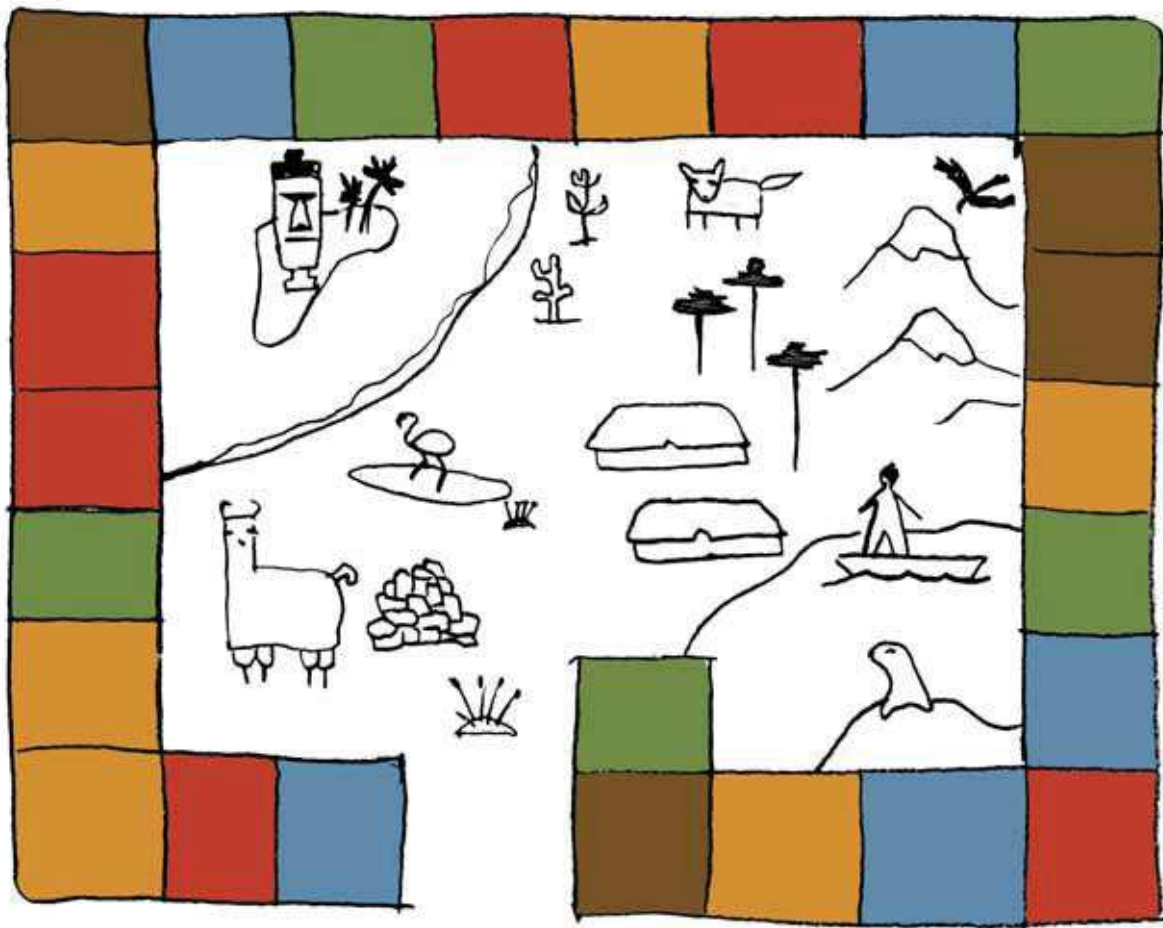
Anímelos(as) a recordar que cada uno de los juegos realizados representa una cultura, destacando que a pesar de ser diferentes, todos los juegos tienen como propósito compartir y disfrutar con otros(as).

Recursos sugeridos:

- Plumones.
- Papelógrafo.
- Implementos correspondientes a los juegos presentados.

Evaluación de la experiencia:

- La presentación de los juegos, ¿fue motivadora para los niños(as)?
- La mediación del equipo de aula, ¿respondió a las necesidades de los niños(as)?



Experiencia de Aprendizaje: Recordando lo aprendido

Ámbito:	Formación personal y social.
Núcleo:	Convivencia.
Eje de aprendizaje:	Formación valórica.
Aprendizaje esperado:	Apreciar algunas expresiones culturales representativas de Chile como: Símbolos nacionales, artesanías, comidas típicas, vestimentas, canciones y danzas (5).
Aprendizaje esperado específico:	Reconocer y apreciar algunas expresiones culturales representativas de los pueblos originarios de Chile.

Previo a la experiencia:

Procure que el mapa de los pueblos originarios, junto con las respectivas láminas, se encuentre en un sector de la sala a la vista de todos(as).

Inicio:

Invite a los niños y niñas a sentarse en semicírculo para observar el mapa de los pueblos originarios. Recorra con ellos(as) el mapa de norte a sur, apoyada con un puntero, pidiéndoles que nombren los pueblos originarios que han conocido y que recuerden algunas de sus principales características. Formule algunas preguntas de apoyo como las siguientes: ¿Cuál es el primer pueblo originario que conocimos?, ¿en qué parte del mapa se encuentra nuestra región?, ¿qué pueblo originario está presente en nuestro curso?, ¿qué lenguas aprendimos?, ¿a qué pueblos correspondían?, ¿qué palabras recuerdan en esas lenguas?, ¿qué pueblos vivían en el norte de Chile?, ¿qué pueblos vivían en el sur de nuestro país?, ¿qué cultura confeccionaba en jarro pato?, ¿de qué pueblo aprendimos sobre el uso de hierbas medicinales?, ¿qué cultura vive en una isla?, ¿qué culturas usaban canoas?, ¿qué juegos realizamos?, ¿a qué culturas pertenecían?

Desarrollo:

Invítelos(as) a participar del juego “¿De qué pueblo estoy hablando?”. Propóngales que se dividan en dos equipos y explíqueles que el primer equipo participará y el segundo equipo animará a sus compañeros(as), para luego intercambiar sus roles.

Retire las láminas ubicadas al lado del mapa y pida a 9 niños(as) pertenecientes al segundo equipo, que las sostengan, cautelando que se ubiquen frente al equipo que participará primero del juego. Solicíteles a los participantes que se sienten en el suelo, dejando un espacio libre entre ellos(as) y los niños(as) que sostienen las láminas.

Explique que el juego consiste en que usted, (la técnico o el educador(a) tradicional) entregará algunas pistas y los niños(as) deberán descubrir de qué pueblo se trata, correr adelante y tocar la tarjeta del pueblo originario que corresponde.

Invite a ambos equipos a tomar su lugar e inicie el juego entregando la primera pista: Este pueblo originario elaboraba petroglifos y vivían en el norte de Chile (Licanantai). Deje un tiempo para que el niño(a) corra y toque la lámina correspondiente y pregúntele al primero(a) que llegue: ¿Para qué hacían los petroglifos?

Luego, continúe el juego entregando pistas como las siguientes:

- Este pueblo originario consume maíz de diferentes colores: rojo, amarillo y negro (Aymara).
- En este pueblo le dicen “*jatun tata*” al abuelo (Quechua).
- Este pueblo se pintaba el cuerpo y el rostro para expresar sus emociones (Yagán).

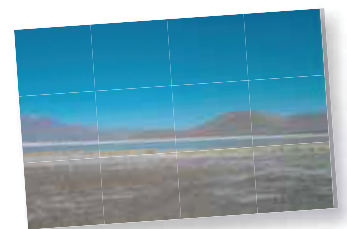
- Este pueblo levantaba apachetas en los caminos y se trasladaba de un lugar a otro junto a su ganado, en busca de agua y alimento (Colla).
 - Con este pueblo aprendimos a contar hasta cinco en su lengua (Mapuche).
 - Este pueblo fabricaba canoas de corteza de árbol y las mujeres recolectaban mariscos (Kawésqar).
 - Este pueblo originario llama a su isla el ombligo del mundo o "te pito o te henúa" (Rapa Nui).
 - Este pueblo fabricaba el jarro pato (Diaguita).
- Una vez que el primer equipo ha participado, anime a los niños(as) a intercambiar sus roles, siguiendo la secuencia del juego indicada anteriormente y entregando nuevas pistas.

Cierre:

Una vez terminado el juego con ambos equipos, invítelos(as) a escuchar fragmentos de algunas canciones de los pueblos originarios que tenga disponibles y propóngales bailar al ritmo de la música. Al finalizar, animémoslos(as) a recordar lo que aprendieron de cada pueblo, comentando lo que más les gustó o lo que más llamó su atención.

Evaluación de la experiencia:

- ¿La organización del espacio permitió realizar la experiencia de manera cómoda y segura?
- ¿Durante la experiencia se favoreció el intercambio de opiniones entre los niños(as)?



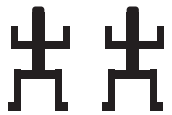


Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los derechos del niño.
- Bartolomé, Miguel A. (2006). Procesos Interculturales, antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México, Siglo XXI.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) (1993). Ley Indígena N° 19.253.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) / Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Universidad de Valparaíso (2009). Orientaciones curriculares para una Educación Parvularia Intercultural. CEIP Ediciones, Chile.
- De la Maza, F.; Benavides, P.; Coronata, C.; Ziliani, M.; Rubilar, G. (2010). Propuestas para Chile 2010. Capítulo III. Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la Educación Parvularia. Chile.
- 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.
- Hold, David (1997). La democracia y el orden global. Buenos Aires, Paidós.
- Ministerio de Educación (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Chile.
- Ministerio de Educación (2002). Cuadernillos de Reflexión Pedagógica: Atendiendo a la Diversidad. Chile.
- Ministerio de Educación (2008). Programa Pedagógico Primer Nivel de Transición. Chile.
- Ministerio de Educación (2008). Programa Pedagógico Segundo Nivel de Transición. Chile.
- Ministerio de Educación (2009). Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los niveles de transición. Chile.
- Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación N°20.370. Chile.
- Ministerio de Educación (2010). Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Guía para educadoras de párvulos de los niveles de transición. (pág. 28). Chile.
- Ministerio de Educación (2011). Cuadernillo de Orientaciones Pedagógicas: Identidad. Chile.
- Ministerio de Educación (2011). Cuadernillo de Orientaciones Pedagógicas: Lenguajes artísticos. Chile.
- Ministerio de Educación (2011). Cuadernillo de Orientaciones Pedagógicas: Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación. Chile.
- Ministerio de Educación - Unicef (2012). Guía pedagógica del Sector de Lengua Indígena Mapuzugun, Segundo Año Básico.
- Moreno, L. (2010). Educación Parvularia Intercultural Bilingüe: una experiencia curricular en contexto indígena en la región del Biobío. Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE). UCSC. Vol. 9, Número 18, agosto - diciembre.
- Naciones Unidas (2008). Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.
- Organización Internacional del Trabajo (2007). Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.
- Ovalle, Ma. Angélica (2011). "Juegos tradicionales". Editorial Amanuta. Chile.
- Quidel, Javier (2006). La regeneración de un currículum propio Mapunche no escolarizado a partir de algunos elementos socio religiosos. Tesis para Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Planificación y Gestión. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.
- Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT / Departamento de Migraciones Confederal de UGT. Educación intercultural e inclusiva. Guía para el profesorado. España.
- Secretaría General de la Presidencia (2013). Proyecto de reforma constitucional que establece la obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el Nivel Medio Mayor. Chile.
- Taylor, Charles (2001). El multiculturalismo y la "política del reconocimiento". México. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre Diversidad Cultural.
- UNICEF-UCT (2013). Interculturas, Región de la Araucanía, Instrumento para la medición de criterios interculturales en los programas que trabajan con infancia.



Cuestionario de Diagnóstico Sociolingüístico



Presentación

A continuación se presenta una propuesta de instrumento de diagnóstico sociolingüístico (cuestionario) destinado a las escuelas que desarrollan acciones en el ámbito de la educación intercultural.

El instrumento tiene por principal objetivo indagar y sistematizar la percepción sobre la vitalidad de la lengua indígena en el contexto comunitario, su nivel de penetración en instancias informales y formales asociadas a la escuela, y finalmente, en la sala de clases. Está pensado para ser contestado por el educador(a) tradicional en conjunto con la educadora(or) de párvulos que lo acompañe en el proceso educativo.

Cabe precisar que no se trata, en principio, de un instrumento estandarizado. Más bien, pretende aportar descriptores que permitan identificar la situación sociolingüística de las escuelas y sus contextos inmediatos.

Al consultarse por la lengua indígena a lo largo del cuestionario se ha optado, en la mayor parte de los casos, por la palabra “utilizar”, en vez de “hablar”. Ello, puesto que esta última palabra supone un dominio alto de la lengua, lo que podría limitar las posibilidades de indagar en su uso en situaciones variadas y por parte de actores diversos.

También se ha incorporado en el cuestionario la distinción entre expresión oral y comprensión oral; a través de ella se busca indagar en la existencia de sujetos “bilingües pasivos”, personas que si bien comprenden la lengua, no la hablan.

Asimismo, se ha considerado relevante pesquisar la presencia de “hablantes clave”, quienes, en coordinación con la dupla pedagógica, podrían transformarse en agentes y fuentes de recursos valiosísimos para la implementación de acciones tendientes al desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

De acuerdo a lo anterior, los objetivos del cuestionario son:

- Recopilar información acerca de la vitalidad de la lengua indígena en los contextos escolares donde se implementa la educación intercultural bilingüe, aportando a la comunidad educativa con una idea general sobre la situación de la lengua indígena en el contexto comunitario y escolar, con énfasis en los estudiantes.

- Aportar a la comunidad educativa con elementos específicos, que les permitan una mirada reflexiva sobre la situación de la lengua indígena en la escuela y su contexto inmediato.

- Entregar algunas orientaciones o recomendaciones que permitan llevar a cabo, de mejor manera, el proceso de adaptación de los contenidos y metodologías del aprendizaje de la lengua al entorno local, considerando como base el conocimiento de la realidad sociolingüística de la escuela.

Cuestionario:

La lengua indígena en la comunidad, los hogares y la escuela

Estimado(a) educador(a) tradicional y educadora(or) de párvulos:

Este cuestionario les ayudará a tener una mejor idea de la situación de la lengua indígena en su escuela y en la comunidad. La información que logren recopilar les permitirá tomar mejores decisiones a la hora de adaptar los contenidos y estrategias metodológicas para el trabajo en el aula.

El cuestionario está pensado para ser contestado por el equipo pedagógico en su conjunto, y si bien se trata de una tarea sencilla, constituye una invitación a averiguar e interiorizarse sobre la realidad de la lengua indígena en la escuela y la zona donde ustedes se desempeñan. Puede que algunas preguntas resulten fáciles de contestar, pero tal vez otras requerirán de la ayuda de otros docentes, padres, madres y apoderados, de dirigentes, autoridades comunitarias, o de los mismos niños y niñas.





I. En la comunidad y los hogares

1.1. Marque con un "tic" (✓) las situaciones en que se utiliza la lengua indígena. Puede marcar varias alternativas.

- _____ Las familias utilizan la lengua indígena en sus hogares.
- _____ Los vecinos y vecinas se saludan utilizando la lengua indígena cuando se encuentran en calles o caminos.
- _____ Los vecinos y vecinas utilizan la lengua indígena en actividades comunitarias como reuniones de juntas de vecinos, comités de aguas o reuniones de comunidades indígenas.
- _____ Los vecinos y vecinas utilizan la lengua indígena en ceremonias tradicionales o eventos públicos.
- _____ Los vecinos y vecinas utilizan la lengua indígena en las reuniones de padres, madres y apoderados de la escuela.
- _____ Los dirigentes comunitarios y autoridades indígenas utilizan la lengua indígena.

1.2. ¿Quiénes utilizan la lengua indígena dentro de los hogares? Puede marcar más de una alternativa.

- _____ Los padres, madres o adultos responsables de los(as) niños(as).
- _____ Los abuelos u otros familiares.
- _____ Los niños y niñas.

1.3. ¿Cómo calificaría el dominio de la lengua indígena por parte de los vecinos y vecinas en las siguientes situaciones? Debe completar todos los casilleros.

Para responder, indique qué categoría representa mejor la situación que se vive en cada contexto, considerando las siguientes definiciones:

Categoría	Descripción
1	No hablan ni entienden la lengua indígena.
2	No hablan la lengua indígena, pero entienden determinadas palabras o frases.
3	No hablan la lengua indígena, pero la entienden.
4	Hablan parcialmente la lengua indígena y la entienden
5	Hablan y entienden la lengua indígena

- a) En los hogares: _____
- b) Fuera de los hogares (en actividades domésticas o productivas): _____
- c) En ceremonias tradicionales u otros eventos comunitarios: _____



1.4. De acuerdo a la lengua indígena que se enseña en su escuela (mapuzugun, aymara, quechua o rapa nui), ¿cómo la describiría en relación con otras zonas donde se habla la misma lengua? (Marque sólo una alternativa).

_____ Es muy distinta a la que se habla en otras zonas.

_____ Posee algunas diferencias respecto de la que se habla en otras zonas.

_____ No posee diferencias importantes respecto de la que se habla en otros territorios.

1.5. ¿Cuáles son las principales diferencias entre la lengua indígena que se habla en la zona de su escuela y las variaciones dialectales que se utilizan en otras zonas? (Puede marcar más de una alternativa)

_____ La forma como se pronuncian determinados sonidos (pronunciación).

_____ Las palabras que se utilizan para designar determinados objetos, animales, personas, actividades o cualidades (vocabulario).

_____ Las historias, leyendas o relatos tradicionales que se narran.

_____ Otra: _____

1.6. Comentarios (puede utilizar este espacio para registrar información adicional sobre la situación de la lengua indígena en la comunidad y los hogares que usted considere relevante):



II. En la escuela

2.1. Marque con un "tic" (✓) las situaciones en que se utiliza la lengua indígena. Puede marcar varias alternativas.

Dentro de la jornada diaria (en la sala o en actividades al aire libre):

- _____ El educador(a) tradicional utiliza la lengua indígena.
- _____ La educadora(or) de párvulos utiliza la lengua indígena.
- _____ Otros docentes utilizan la lengua indígena.
- _____ Los niños y niñas utilizan la lengua indígena.

En otros momentos de la jornada (durante los recreos, la hora de almuerzo, antes de la entrada o después de la salida de la escuela):

- _____ El educador(a) tradicional utiliza la lengua indígena.
- _____ La educadora(or) de párvulos utiliza la lengua indígena.
- _____ Otros docentes utilizan la lengua indígena.
- _____ El director(a) de la escuela utiliza la lengua indígena.
- _____ Uno o más funcionarios(as) de la escuela (auxiliares, cocineras(os), conductores(as) de transporte escolar) utilizan la lengua indígena.
- _____ Los niños y niñas utilizan la lengua indígena.



2.2. ¿Cómo calificaría el dominio de la lengua indígena por parte de los docentes y funcionarios(as) de la escuela?

(Para hacer esta calificación elija la categoría que a su juicio mejor refleja esta situación, de acuerdo al siguiente cuadro de categorías de evaluación del uso de la lengua indígena en expresión y comprensión oral)

Categoría	Descripción
1	No hablan ni entienden la lengua indígena.
2	No hablan la lengua indígena, pero entienden determinadas palabras o frases.
3	No hablan la lengua indígena, pero la entienden.
4	Hablan parcialmente la lengua indígena y la entienden
5	Hablan y entienden la lengua indígena

2.3. Comentarios (puede utilizar este espacio para registrar información adicional sobre la situación de la lengua indígena en la escuela que usted considere relevante):



III. Entre los niños y niñas

3.1. ¿En qué lugares o situaciones los niños y niñas escuchan la lengua indígena? (puede marcar más de una alternativa)

- _____ En sus hogares.
- _____ En experiencias de aprendizaje (períodos constantes y variables).
- _____ En el patio de la escuela, el comedor o el transporte escolar.
- _____ En el consultorio de salud o la posta rural.
- _____ En ceremonias tradicionales comunitarias o eventos públicos organizados dentro o fuera de la escuela.
- _____ Otros. _____

3.2. ¿En qué lugares o situaciones los niños y niñas utilizan la lengua indígena? (puede marcar más de una alternativa)

- _____ En sus hogares.
- _____ En experiencias de aprendizaje (períodos constantes y variables).
- _____ Para conversar entre ellos(as), dentro o fuera de la sala.
- _____ En juegos, canciones u otras actividades recreativas, dentro o fuera de la sala.
- _____ Para dirigirse al educador(a) tradicional, al profesor(a) mentor(a) o a otros(as) profesores(as), dentro o fuera de la sala.
- _____ Para dirigirse a los funcionarios(as) de la escuela (auxiliares, cocineras(os) o conductores(as) de transporte escolar.
- _____ Otros. _____



3.3. ¿Cómo calificaría el dominio de la lengua indígena por parte de los niños y niñas?

(Para hacer esta calificación elija la categoría que a su juicio mejor refleja esta situación, de acuerdo al siguiente cuadro de categorías de evaluación del uso de la lengua indígena en expresión y comprensión oral)

Categoría	Descripción
1	No hablan ni entienden la lengua indígena.
2	No hablan la lengua indígena, pero entienden determinadas palabras o frases.
3	No hablan la lengua indígena, pero la entienden.
4	Hablan parcialmente la lengua indígena y la entienden
5	Hablan y entienden la lengua indígena

3.4. Comentarios (puede utilizar este espacio para registrar información adicional sobre la situación de la lengua indígena entre los niños y niñas que usted considere relevante):



4. Hablante clave

4.1. ¿Existe en los alrededores de la escuela alguna persona que posea un dominio especialmente alto de la lengua indígena (hablante clave)? Puede marcar sólo una alternativa.

_____ No.

_____ Sí.

4.2. ¿Cuál es el rol de este(a) hablante clave dentro de la comunidad? Puede marcar más de una alternativa.

_____ Se trata de un dirigente(a) comunitario(a) o vecinal.

_____ Se trata de una autoridad tradicional indígena.

_____ Se trata de un trabajador(a), artesano(a) o dueña(o) de casa.

_____ Otro: _____

4.3. ¿Posee este(a) hablante clave alguna relación con la escuela? Puede marcar más de una alternativa.

_____ No.

_____ Sí, se trata del educador(a) tradicional.

_____ Otra: _____

4.4. ¿Ha participado este(a) hablante clave en actividades con los niños y niñas como talleres culturales, deportivos, culinarios, artesanales, productivos u otros vinculados a la escuela? Puede marcar sólo una alternativa.

_____ No.

_____ Sí.

¿De qué tipo?: _____

4.5. ¿Tiene este(a) hablante clave contacto con los niños y niñas en situaciones no vinculadas a la escuela? Puede marcar sólo una alternativa.

_____ No.

_____ Sí.

¿En qué situaciones específicamente? _____



5. Recomendaciones

Finalmente se presentan a continuación un conjunto de recomendaciones destinadas a mejorar la implementación de acciones en el ámbito de la educación intercultural bilingüe y promover el uso de la lengua indígena, tanto en expresión como en comprensión oral, en cada uno de los ítems evaluados en el cuestionario.

1. En el hogar

- Utilizar los nombres de los términos de parentesco y las formas de saludo en lengua indígena en el hogar.
- Utilizar la lengua indígena para referirse a las tareas cotidianas que se desarrollan en el hogar.
- Indagar en el significado u origen de los apellidos indígenas presentes en las familias de la zona.
- Crear instancias en que el (la) hablante clave pueda introducir a los niños y niñas en la historia, forma y significado de la familia dentro de la cosmovisión indígena.
- Apoyar a niños y niñas en las tareas y actividades que llevan desde la escuela para realizarlas con la familia.
- Participar en las actividades escolares, especialmente cuando son invitados a eventos, actividades, actos, etc.

2. En actividades domésticas o productivas

- Utilizar los nombres indígenas de los animales, especies vegetales y/o herramientas involucradas en las tareas productivas propias de la zona (agrícolas, ganaderas u otras), así como los especialistas y preparativos de estas actividades.
- Indagar en el significado u origen de la toponimia (nombres propios de un lugar) local.
- Realizar visitas guiadas a vecinos o vecinas que se dediquen a determinadas tareas domésticas o productivas propias de la zona, quienes podrán explicar sus detalles.
- Reproducir de forma guiada actividades domésticas o productivas, como cocinar, elaborar textiles u otras.
- Crear instancias en que el (la) hablante clave pueda explicar a los niños y niñas la importancia de las actividades domésticas o productivas desde el punto de vista de la cultura indígena.
- El(a) hablante clave puede introducir a los niños y niñas en las características de la lengua indígena de la zona, sus diferencias o similitudes con otras variaciones dialectales.

3. En ceremonias u otros eventos comunitarios

- Preparar actividades musicales o de otro tipo que permitan a los niños y niñas participar de los eventos comunitarios locales.
- Participar de forma guiada en ceremonias tradicionales u otros eventos comunitarios.
- Describir el desarrollo de estas ceremonias o eventos, sus etapas, preparativos y actores implicados.
- El(la) hablante clave puede acompañar a los niños y niñas en estas actividades, explicándoles sus detalles y significado.
- Participar de forma guiada en actividades socioculturales propias de la comunidad indígena.



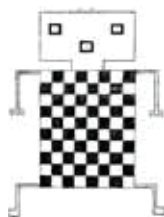
4. En la escuela

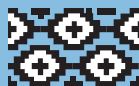
- Incorporar la lengua indígena en la jornada diaria de la escuela, ya sea al comienzo del día, la salida a recreo, el almuerzo o el toque de salida.
- Incentivar el uso de la lengua indígena entre los(as) funcionarios(as): auxiliares, cocineras(os), conductores(as) de transporte escolar u otros(as) que posean algún dominio de ella y que tengan contacto con los niños y niñas.
- Crear actividades guiadas (tipo entrevista, cuestionario u otras) en que los niños y niñas puedan interactuar con los funcionarios(as) de la escuela a propósito de la lengua y la cultura indígena.
- Generar espacios de encuentro con el (los) o la (las) hablante(s) claves identificados(as) a partir del diagnóstico sociolingüístico realizado. Es importante entregarle información sobre las acciones que se están realizando en la escuela para potenciar el uso de la lengua, la valoración que tiene la comunidad educativa sobre él o ella, y como su presencia es visualizada como un recurso humano importante para la educación de los niños y niñas.
- Invite al hablante clave a diversas actividades en las que se requiera la participación de personas significativas de la comunidad que puedan compartir con los niños y niñas sus vivencias, experiencias, conocimientos culturales, etc.

5. Entre los niños y niñas

- Crear instancias guiadas en que el(la) hablante clave pueda explicar a los niños y niñas el significado y rol de la infancia desde el punto de vista de la cultura indígena.

Estas recomendaciones u otras que ustedes pueden elaborar, pueden ser complementadas con las diferentes actividades planificadas en las experiencias de aprendizaje.

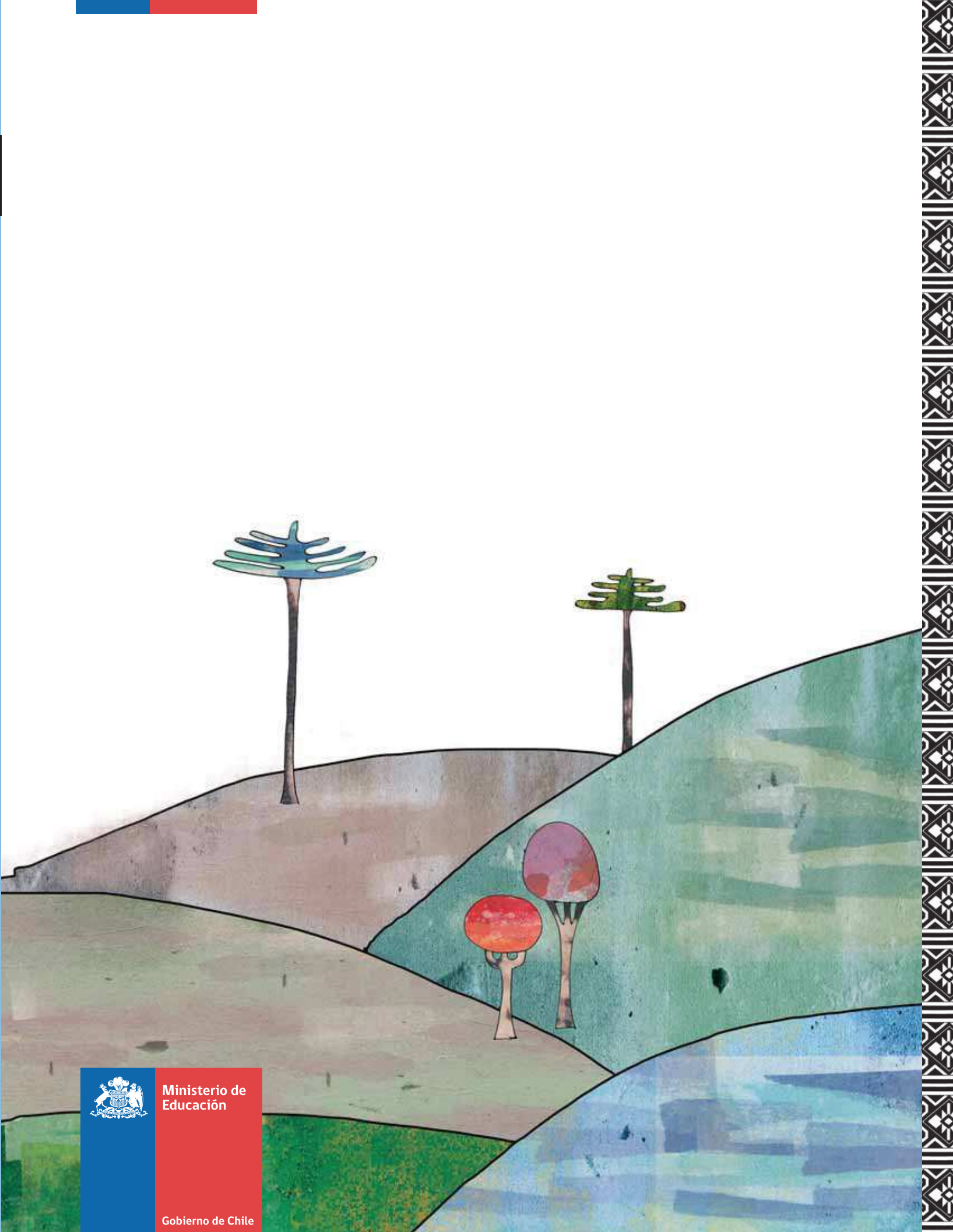




Diseño e Ilustraciones
M. Soledad Céspedes M.
www.soledadcespedes.net

Impresión
Gráfica Impresores

Todos los derechos reservados



Ministerio de
Educación

Gobierno de Chile



Agradecimientos

Jardines visitados:

Jardín Infantil Pu peñi. Comuna de La Pintana.

Jardín Infantil Kipai Antü. Comuna de La Pintana.

Jardín Infantil Relmu. Comuna de Cerro Navia.

Validación de documento:

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

Coordinadores Regionales de Educación Parvularia. Ministerio de Educación.

Coordinadores Regionales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación.

Profesionales de la Unidad de Educación Parvularia. Ministerio de Educación.

Profesionales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación.

Profesionales del Programa de Educación Rural. Ministerio de Educación.

Celia González Estay. Directora de Programa Educación Intercultural Bilingüe. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Arturo Prat.

Equipo Técnico. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

Francisca de la Maza. Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas-ICIIS.

Pontificia Universidad Católica de Chile. Campus Villarrica.

Selma Simostein. Presidenta del Comité Chileno de OMEP Chile.

Fotografías:

Fotografías gentileza de Junta Nacional de Jardines Infantiles-JUNJI.