

P*erspectiva*

ISSN 0716-4262
Número 36, Otoño 2015.

ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

PERSPECTIVA

Consejo Directivo

Ricardo Napadensky Bauzá

Washington Saavedra Morán

M. Victoria Valencia Mercaido

M. Teresa del Río Albornoz

John Mackenzie Haynes

E. Verónica Romo López

Rector

Santiago González Larraín

Vicerrectora Académica

Cristián Millán

Vicerrector de Administración y Finanzas

Rafael Castro

Vicerrector de Desarrollo

Mario Pinto

Director de Comunicaciones

Sergio Escobar Jofré

Decana Facultad de Ciencias de la Educación

Pilar Calderón

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262
Indexada en Dialnet

Comité Editorial

José Luis Reyes Fuentes
Jocelyn Uribe Chamorro
E. Verónica Romo López

Consultores Internacionales

Tamar Apel (Israel)
Pedro Demo (Brasil)
Vital Didonet (Brasil)
Catalina Ferrer (Canadá)
Beatriz Zapata (Colombia)

Consultores Nacionales

Gustavo Hawes
María Angélica Klotiarencó
María Victoria Peralta
Juan Ruz
Verónica Ubilla

Dirección

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Santa Isabel 1278
Santiago de Chile
Tel.: (56-2) 25826718
E-mail : perspectiva@ucentral.cl

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262
Indexada Dialnet

Propósitos

PERSPECTIVA se propone:

Rescatar el patrimonio histórico de la educación parvularia.

Promover el diálogo académico sobre la educación parvularia en general.

Difundir la investigación científica sobre niños y niñas en edad preescolar.

Alcance

PERSPECTIVA entiende la educación parvularia como el nivel del sistema educacional que se ocupa de la formación integral de niños y niñas, entre cero y seis años de edad, distinguiendo dos ámbitos de interés: macro (factores políticos, legales, culturales y económicas que inciden en la condición infantil) y micro (currículum, formas de atención, formación de educadores, aspectos teóricos, metodológicos y éticos del nivel parvulario).

PERSPECTIVA acoge contribuciones de carácter local, nacional y/o internacional, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

PERSPECTIVA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es anual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos el 15 de Noviembre del año anterior al de su aparición, siendo la fecha del lanzamiento de cada nuevo número el 15 de Marzo.

Pilar Calderón - Jocelyn Uribe Chamorro
E. Verónica Romo López - Jaime Martínez - Paula Acevedo Arredondo

Comité Editorial

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262
Indexada Dialnet

Número 36 Año 2015. Otoño.

SUMARIO

SUMMARY

Editorial	11
ENTREVISTA - INTERVIEW	15
Dra. Clorinda Cuminao	
ARTÍCULOS - ARTICLES	19
Educación intercultural: algunos elementos teóricos para su discusión y práctica. <i>Intercultural education: some theoretical elements for the discussion and practices of the theme.</i> Rolando Poblete	21
Hacia una Educación Infantil Intercultural inclusiva, acogedora y hospitalaria. <i>Towards an Intercultural Early childhood education: inclusive, welcoming and with hospitality.</i> Loredana Ayala Paredes	33
Educación para la Ciudadanía desde la Primera Infancia. <i>Citizenship Education from Early Childhood.</i> Carolina Gallardo Cunazza	47
Colaboradores - Collaborators	57
Reseñas - Reviews	61
Criterios Editoriales - Editorial criteria	65
Propósitos	67
Alcance	67

Editorial *Editorial*

En esta edición, hemos abordado desde diversas miradas la amplitud de la interculturalidad, asumiendo mediante ello que esta “interacción entre culturas” desde la igualdad, el respeto y la horizontalidad, es un elemento profundamente gravitante en la sociedad actual; en la cual nos sumergimos en costumbres, creencias y concepciones que se entremezclan y transmiten, llegando en algunos casos a constituirse en parte fundamental de una cultura ya arraigada. Nuestro país se ha convertido paulatinamente en una nación multicultural, lo cual impone profundos desafíos sobretodo en el ámbito educativo, llevando al desarrollo de procesos pertinentes que permitan garantizar la existencia de un enfoque de esta naturaleza.

Al hablar por lo tanto de Educación intercultural, tanto desde elemento teóricos como prácticos que permiten instalar esta discusión, se releva el interés de esta mirada, asumiendo en ello una mayor visibilidad de la diversidad social y cultural de acuerdo a contextos sociales cambiantes. Desde este escenario, también resulta importante reflexionar en torno a no solo aceptar la diferencia y diversidad que poseemos, sino además valorarla. Por su parte, la propuesta de mirar la educación infantil desde la interculturalidad, la inclusión, la acogida y la hospitalidad, es una invitación abierta a aproximarse a este proceso, considerando al otro y su diversidad, desde la escucha, el diálogo y el asombro.

Desde esta perspectiva, también tenemos que tener apertura a considerar la evolución de la sociedad desde la búsqueda de nuevos enfoques y teorías, frente a la educación de las nuevas generaciones, las cuales necesitan no solo orientaciones sino que además miradas amplias. En este sentido, el aporte de las neurociencias frente a la diversidad de características, culturas, formas de captar la realidad y de relacionarse con el otro, se constituye en una mirada fundamental desde la biología humana y la conexión con el entorno, la cual

abre oportunidades frente a una educación más responsable y receptiva, ante las diferencias y a las formas de manifestarla. Lo anterior también resulta posible de complementar en los aporte de la presente edición, con la representación del concepto de ciudadanía, como una de las temáticas de gran relevancia en la actualidad, dado los cambios sociales que se han venidos desarrollando, lo cual implica una apertura a las opiniones y derechos frente a diferentes situaciones, desde el respeto al otro, así mismo y a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Jocelyn Uribe Chamorro

Directora Escuela de Educación Parvularia

Universidad Central de Chile

Characters

Personajes

ENTREVISTA *INTERVIEW*

Entrevista a la Dra. Clorinda Cuminao¹



1. ¿Qué autores o grandes personajes del ámbito de la educación parvularia cree Ud. que sería relevante tener presentes hoy a la luz de la temática de Interculturalidad?

Algunos autores importantes son el antropólogo Francesco Chodi y la lingüista Elisa Loncón que proponen en el ámbito educacional una interculturalidad para todas las personas. Además, sostienen que la educación intercultural debe institucionalizarse

a nivel nacional mediante una política educativa que promueva las relaciones interculturales y la validación de los pueblos originarios en el conjunto de la sociedad chilena. En este contexto resulta fundamental fomentar el desarrollo de la lengua indígena.

2. Sus actividades como Docente de la Universidad Central le permitieron, con gran seguridad, conocer diversas experiencias formativas de profesionales que trabajan en este nivel educativo. ¿Qué elementos destacaría Ud. de las experiencias conocidas y cómo las relacionaría con la temática de Interculturalidad?

¹ Clorinda Cuminao Rojo: Antropóloga Social. Autora del texto Escritos Mapuches 1910-1999

por Ariel Antillanca, Clorinda Cuminao, César Loncon. Magister en Ciencias Sociales Mención Estudios Étnicos. Candidata al doctorado en Antropología Social, Universidad Iberoamericana, México, DF. Dictó la cátedra de Ciencias Sociales y participó en la Mención de Inclusión en la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central.

Las principales experiencias formativas que puedo destacar tienen relación con el reconocimiento y visibilización del contexto sociocultural a los cuales pertenecen los párvulos. Aspecto que permite dar a conocer las diferencias que existen entre las diferentes personas y poder desarrollar una experiencia de interculturalidad.

3. ¿Hay otras experiencias tuyas que se relacionen con la Interculturalidad y que le parezcan importantes de destacar?

Podría destacar aquellas experiencias que se refieren a la incorporación del tema de interculturalidad en diferentes actividades curriculares, que permitieron dar a conocer diferentes aspectos de la vida de los pueblos indígenas a los cuales pertenecían los párvulos.

4. Ud. ha estado asociada a la formación de Educadores/as de Párvulos desde hace ya varios años, en el área de la docencia. ¿Qué aspectos destacaría Ud. como relevantes en el avance de la formación de educadores/as de párvulos y como lo relaciona con la temática de Interculturalidad?

Estuve un tiempo en la formación de Educadores/as de párvulos antes de viajar a México. Los aspectos relevantes en la formación de educadores/as de párvulos fueron principalmente fomentar el respeto a la diversidad cultural y la creación de espacios de convivencia intercultural. Creo que este aspecto en esta universidad se ha destacado.

5. ¿Y qué aspectos importantes, le parece que podrían estar en riesgo dada la aplicación (o no aplicación) del tema de Interculturalidad en la realidad educativa de Chile y el mundo?

Los aspectos que podrían estar en riesgo son: la generación e incremento de la intolerancia hacia el comportamiento y costumbres de personas que provienen de pueblos diferentes y la incompreensión hacia las diferencias culturales. También mirar la realidad de forma totalizante, situación que deja fuera las particularidades de los contextos socioculturales en que viven las personas. Del mismo modo, la reproducción de prejuicios e imágenes negativas que se han construido en torno a los pueblos de pertenencia.

Además, incorporar la interculturalidad en el ámbito educativo favorece los procesos de valorización de la propia cultura de pertenencia y de respeto a los demás que son diferentes.

6. ¿Cuál es su opinión respecto al trabajo en el tema de la Interculturalidad hoy día?

A pesar que la interculturalidad es un tema antiguo en Chile no ha tenido tanta relevancia, sino que en este último tiempo solamente se habla de multiculturalidad para referirse a un contexto físico y cultural en que coexisten varias culturas, pero no en las relaciones comunes y diferentes que hay entre las personas y los pueblos. Podría decir que últimamente se habla de multiculturalidad, dejando de lado una concepción de interculturalidad que implica más que una descripción y un reconocimiento de las culturas de pertenencia, sino que apunta a fomentar distintos valores de respeto y solidaridad al interior de un espacio que se comparte en común.

7. ¿Qué otros aspectos de su trayectoria cree Ud. que han sido relevantes para su propia comprensión y la de otros/as en cuanto a la Interculturalidad en la Educación Parvularia?

Un aspecto relevante fue el hecho de haber trabajado en la implementación de un proyecto de mejoramiento educativo con la finalidad de implementar la educación intercultural en una escuela con un alto porcentaje de estudiantes indígenas y de migrantes extranjeros. En esta experiencia me pude dar cuenta la importancia que tiene la educación parvularia para poder sustentar las bases de la interculturalidad que permitan el posterior desarrollo en la educación general básica.

Articles

Artículos

Educación intercultural: algunos elementos teóricos para su discusión y práctica

Intercultural education: some theoretical elements for the discussion and practices of the theme²

Rolando Poblet

Resumen

La educación intercultural es una modalidad que ha comenzado a generar un interés creciente debido a su actualidad y pertinencia, precisamente en contextos sociales cambiantes en que la diversidad social y cultural ha adquirido mayor visibilidad. En ese marco, este artículo reflexiona en torno a los elementos conceptuales que sustentan a la educación intercultural, enfatizando sus ejes centrales y proponiendo una definición que puede resultar pertinente para distintos contextos educativos.

Conceptos Claves: Educación intercultural, diversidad social y cultural, cultura, comunicación, prejuicio racial.

Abstract

Recently, there has been growing interest in the discipline of intercultural education because it is current and relevant, precisely in changing social contexts, where social and cultural diversity has become more visible. Within this framework, this article is a reflection on the conceptual elements that sustain intercultural education, with emphasis on their core axes, and proposes a definition that can be pertinent for different educational contexts.

Key Concepts: intercultural education, social diversity, cultural diversity, culture, communication, racial prejudice.

² Recibido: enero 2015; aceptado Abril 2015

Introducción

De entre las diversas perspectivas que actualmente circulan en torno a las temáticas educativas, la educación intercultural ha sido una de las que ha ido ganando terreno y posicionándose no solo desde la reflexión, sino también asociada a una praxis que apuesta por la transformación de la educación tradicional.

En efecto, hoy se habla de educación intercultural tanto desde sus perspectivas y fundamentos teóricos como desde aquellas reformas y cambios que resultan necesarios para avanzar hacia jardines infantiles, escuelas y centros educativos que reconocen la diversidad -y la legitimidad de las expresiones culturales que en ellos conviven- y la utilizan como fuente y recurso de aprendizaje.

Lo más relevante es, sin embargo, asumir que si la educación intercultural se ha instalado como una necesaria reflexión es porque la diversidad social y cultural, y la presencia de grupos que demandan mayor visibilidad y respeto por sus identidades, se ha hecho presente con una fuerza que ha desafiado las concepciones tradicionales en torno a ideas tan arraigadas como cultura o identidad.

Precisamente, este artículo partiendo de ese hecho y las consecuencias que podemos observar en nuestra sociedad, se propone evidenciar los fundamentos teóricos que subyacen a la educación intercultural.

En la primera parte se muestran aquellos datos que resultan fundamentales para comprender porque hoy se requiere de una modalidad educativa distinta, una perspectiva intercultural, que nos ayude a aprender a convivir con la diferencia. En la segunda parte se presentan dos conceptos centrales para sus análisis, cultura y comunicación. Finalmente, la tercera parte propone, a partir de los principios fundantes de la educación intercultural, una definición operativa que aporta a identificar sus implicancias en los sistemas educativos.

I. ¿Por qué es necesaria la educación intercultural?

Con relativa frecuencia aparecen noticias e informes de investigaciones tanto en la prensa como en los espacios académicos en torno a la discriminación que viven determinados grupos y personas en nuestro país. De hecho, recientemente, el *Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH)*, en su XIII Informe Anual de los Derechos Humanos de la Diversidad Sexual, dio a conocer que las denuncias y casos por discriminación debido a la orientación sexual aumentaron un 65% respecto del informe anterior (MOVILH, 2015).

Por otro lado, un estudio realizado por la Universidad Diego Portales, la

Fundación para la Superación de la Pobreza, la Fundación Avina y América Solidaria, mostró entre sus resultados que un 46,3% de los hombres migrantes que formaron parte de la muestra se ha sentido discriminado alguna vez, mientras que en el caso de las mujeres alcanza al 36,7%. Entre las formas más habituales de discriminación aparecen los “insultos por parte de los chilenos sin motivo puntual”. En forma adicional, un 45% de quienes participaron del estudio indica estar de acuerdo y muy de acuerdo en que “los medios de comunicación chilenos estigmatizan a los extranjeros” y esta percepción es más intensa en los migrantes de países vecinos: Bolivia y Perú (Universidad Diego Portales, 2012).

Este estudio, llevado a cabo el año 2012, muestra con preocupante similitud los resultados de aquellos que fueron expuestos por la Fundación Ideas a mediados de la década del 2000 y que revelaron que la sociedad chilena es más intolerante que antidemocrática y que la población que rechaza en algún grado la diversidad tiende a ser mayoritaria. En algunos casos la intolerancia a la diversidad alcanza el rango de mayoría clara: en otros, se afirma en torno al legitimador 50%. De ahí que la diversidad sociocultural sea considerada como un antivisor para un segmento de proporciones decisivas entre las personas consultadas (Fundación Ideas, 2004).

Algo similar ocurre con los resultados de la Encuesta Nacional de Opinión Pública de la Universidad Diego Portales (UDP, 2008), que mostró que un 80,5% de los/as encuestados/as está de acuerdo con que en Chile “tener un buen apellido abre oportunidades en la vida”, o que el 73% está de acuerdo con que es “es más difícil conseguir un trabajo si vives en una comuna pobre” o que “tener aspecto mapuche cierra oportunidades en la vida” (66,3%). Triste, pero real.

Se podría seguir haciendo el ejercicio de buscar en distintos momentos del tiempo, y escarbar entre estudios e investigaciones, y probablemente los resultados sean los mismos.

Claramente algo nos pasa como sociedad, porque no es lógico que la discriminación lejos de disminuir se mantenga más o menos estable en el tiempo, tal como acreditan los estudios citados. Pareciera que la diversidad nos provoca y nos molesta, tal vez porque simplemente cuestiona la profunda homogeneidad y uniformidad bajo la cual hemos construido nuestra identidad, radicalizando de paso esa molesta distinción entre “nosotros y ellos”.

Por lo mismo, aquellas opciones que nos permitan romper esas dicotomías y nos acerquen a la comprensión, valoración y respeto de otras identidades resultan fundamentales en el contexto actual. Y en ese ámbito, lo que ocurre con la educación en todos sus niveles es determinante, no solo por su capacidad de reformulación valórica, sino especialmente por la posibilidad que ofrece para que estudiantes diversos se relacionen entre sí, lo que constituye una oportunidad

para generar una nueva convivencia basada en el respeto y la valoración. Lo anterior solo es posible si el sistema educativo genera una nueva comprensión acerca de la necesidad de visibilizar las diferencias sociales y culturales que caracterizan a toda sociedad, y particularmente a sus estudiantes.

Sin embargo, persiste un serio problema cuando los sistemas educativos tradicionales -que se ordenan en función de discursos, métodos y prácticas uniformadoras- tienden a negar la condición multicultural de la sociedad promoviendo la generación de habilidades y capacidades para funcionar adecuadamente sólo en la cultura dominante. El objetivo implícito es la asimilación, para lo cual no cabe duda que la educación formal es el espacio privilegiado de intervención; ésta tiene un carácter socializador que sitúa al individuo en un plano de relaciones sociales y de interacción con otros; y es apelando a la acción formativa de los centros educativos como organización y agencia institucional que muchas veces los Estados se valen de ellos para promover un sentido de identidad que no reconoce ni asume la condición pluricultural y multiétnica de las sociedades actuales.

No es de extrañar, por tanto, que el sistema educativo aluda a supuestos doctrinarios que afirman que sólo un currículum único garantiza por sí solo la unidad y la identidad nacional: "se piensa que al definir, regular y diseminar conocimientos y valores idénticos a todos los alumnos, se formarán ciudadanos con un pensamiento, con valores, con actitudes comunes que finalmente contribuirán a reforzar la unidad y la identidad nacional" (Magendzo, 1991: 17). Los supuestos del currículum tradicional apuntan a negar el carácter multicultural de la sociedad y concretar un modelo único que permita a los individuos asimilarse a un sentido de nación que no reconoce ni asume la condición diversa de la sociedad. De hecho, es esa negación la que ha conducido a "discriminaciones en el currículum, de suerte que la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados no han tenido espacio en los saberes que se transmiten. Existe, por así decirlo, una incapacidad de reconocer al otro" (Magendzo, 200:11). A esta enumeración podríamos sumar por ejemplo la presencia de niños y niñas inmigrantes que ya son parte habitual en las aulas o jardines infantiles en todo nuestro país.

De ahí que repensar la educación tradicional supone no solo identificar aquellos nudos críticos que la caracterizan, sino también proponer alternativas que los superen y permitan la construcción de una educación basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad y en su utilización como recurso para la construcción de aprendizajes significativos. Una de esas alternativas es la educación intercultural.

II. Ejes conceptuales de la educación intercultural: cultura y comunicación

La educación intercultural es uno de los temas educativos que más interés ha despertado en los últimos años, de hecho ha pasado a ser dominio de numerosas disciplinas e investigadores que interesados en su desarrollo se aproximan al tema desde diversas perspectivas; políticas, educativas, antropológicas y sociológicas, por nombrar sólo algunas.

La razón de tal “amplitud de miras” se sustenta en que abre la comprensión hacia asuntos tan importantes como la construcción de ciudadanía, los procesos de inclusión-exclusión social, ciertamente problemas educativos y, también, radicando allí su contingencia, racismo, xenofobia, discriminación, inmigración y minorías sociales. Precisamente, los aportes de ésta a la superación de tales conductas y actitudes son determinantes; primero porque facilita la aceptación de la diversidad, valorando la diferencia (mas no la desigualdad), y segundo, porque compromete al colectivo social en la construcción de relaciones más solidarias y democráticas donde todas las miradas tienen cabida, en un marco de respeto y comprensión mutua.

La educación intercultural “también alude al reconocimiento de valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que son las referencias de los seres humanos en sus relaciones con los demás y en su aprehensión del mundo, buscando el reconocimiento de su importancia, de su funcionamiento, de su diversidad, el reconocimiento de las interacciones que intervienen a su vez entre los múltiples registros de una misma cultura y entre las diversas culturas” (Camilleri, 1985: 158).

El concepto explícito sobre el cual se estructura la reflexión intercultural es, obviamente, cultura. De él no sólo se deducen las orientaciones teóricas sino también, y acaso mucho más importante, las líneas de acción cuyo objetivo final no es otro que aportar estrategias de intervención coherentes y propositivas en relación con los problemas que enfrentan grupos diversos en sociedades multiculturales.

La educación intercultural incorpora en su acervo teórico los conceptos afines a la antropología, dando, así, un paso más allá en la comprensión de los temas que busca afrontar y transformándose en un aporte respecto de las formas de hacer tradicional que han marcado los caminos de la educación. Por eso, es la modalidad más eficiente que se conoce para enfrentar -en un marco de respeto- las dificultades que caracterizan la cotidianidad de los grupos diversos (no siempre minoritarios) en las escuelas.

La visión holística que entrega la educación intercultural se condice con la necesidad de rescatar la perspectiva cultural inherente a todos los grupos que conviven en un mismo espacio, asumiendo tal esfuerzo desde el reconocimiento,

respeto y valoración de sus particularidades y formas específicas de adaptación, para desde ahí construir conocimientos y relaciones mucho más solidarias y democráticas. La educación intercultural se funda, por tanto, en una tradición valórica humanista y progresista abierta a la diversidad y al reconocimiento de todas las formas de ser, pensar y hacer que se derivan de maneras particulares de enfrentar e interpretar el mundo, sin por ello caer en un relativismo exacerbado y sin renunciar a la comunicación como fuente de entendimiento entre los seres humanos.

Justamente, la comunicación es el eje central de la educación intercultural. En ese orden, la "perspectiva comunicativa desarrolla un enfoque basado en el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las actuales desigualdades y exclusiones" (Flecha: 1998: 72). En este proceso, que es compartir palabras, se defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo simétrico, sin que nadie imponga sus propias ideas a las demás personas o colectivos (Flecha, 1998). La perspectiva intercultural utiliza el diálogo en el sentido propuesto por la Teoría de la *Acción Comunicativa* de Habermas. Esta corriente de pensamiento busca la reconstrucción del "mundo de vida" y la integración solidaria de los sujetos en la sociedad a través del intercambio comunicativo que "presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión." (Habermas, 1987: 143).

En este encuentro dialógico, la validez viene dada porque los participantes establecen un sistema como marco de interpretación que todos comparten y dentro del cual pueden llegar a entenderse. Precisamente:

"el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso." (Habermas, 1987: 124).

La perspectiva intercultural requiere del diálogo para la construcción de nuevas formas de relación basadas en principios democráticos y solidarios, que surgen, como sostiene Habermas, de un consenso que representa significados compartidos. Esa comunicación exige el respeto mutuo, porque sólo el diálogo

igualitario y simétrico, esto es, sin que nadie ocupe una posición prominente respecto de otros, garantiza una transformación que permita la creación de un sentido colectivo, que nace del consenso y que tienda hacia una vida más plena para todos. Al respecto, el “diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan.” (Flecha, 1998: 73). Esto es, que nadie puede determinar la vigencia de sus ideas o acciones de acuerdo al sitio que ocupa y el poder que ejerce respecto de otros: el diálogo igualitario se concreta cuando todos ocupan una posición semejante.

Los principales obstáculos al diálogo surgen cuando se impone el poder, cuando éste adquiere una condición determinante y es el elemento mediador de toda relación. Por el contrario, el diálogo entre semejantes promueve la solidaridad entre las personas y la solidaridad es la consecuencia necesaria que nace del compartir espacios comunes en condiciones de respeto e igualdad, pero esa igualdad es tal sólo ante la valoración de la diferencia, la afirmación de ésta y no su anulación. Siendo la escuela un lugar de encuentro entre diferentes, tiene más sentido y pertinencia la promoción del diálogo intercultural, porque sólo en la medida en que las personas se involucren en procesos colectivos es posible crear sentidos comunes que surgen del compartir experiencias de vida y que faciliten la convivencia al interior de esos espacios.

Todo lo anterior se encamina a mostrar que la única forma válida de relación con el otro, que no implica apropiación, es a través del lenguaje. Éste, al ser expresión es ante todo revelación del otro y nunca posesión, porque el lenguaje surge allí donde ambos términos de la relación son extraños para constituir un lugar de encuentro, pero de encuentro en libertad, la libertad del otro respecto del yo. Por eso, el lenguaje se presenta como el único camino posible para establecer válidamente la relación con el otro, pues esencialmente es una no violencia que nunca muestra al yo como un yo puedo, en el que el poder es ejercido sobre el otro, sino que anula el poder del yo para fundar una relación basada en la justicia y en la aceptación del distinto.

III. Hacia una definición de educación intercultural

Lo primero que sugiere el término “intercultural” es, sin duda, una relación entre culturas; relación que puede ser de intercambio, de conocimiento y comprensión, pero por sobre todo de enriquecimiento mutuo, es decir, de aprendizajes tendientes a rescatar y aportar lo mejor de cada una a la otra.

Por eso, las relaciones interculturales abarcan numerosos ámbitos de conocimiento como salud, religión, política y todos aquellos orientados hacia el desarrollo social y cultural. La característica esencial para toda relación que

se precie de tal es el diálogo con las diferencias en todo nivel, porque se asume que éste otorga posibilidades ciertas de interacción.

Quizás donde mayores aportes existen es en educación, primero porque es donde teórica y metodológicamente con más fuerza se ha hecho presente la problemática, segundo porque la acción de los centros educativos es permanente debido a los procesos de formación que se llevan a cabo en su interior y, tercero, por su capacidad de transformación social. Los jardines infantiles y las escuelas pueden ser aprovechados para lograr la valoración de las manifestaciones culturales propias de sociedades multiculturales como las nuestras y también estas instituciones pueden “jugar un papel significativo en la erradicación del racismo y otras formas de enfrentamiento interhumano (esto es, la mentalidad del “nosotros versus ellos”), haciendo un esfuerzo consciente para exponer las bases de los mitos que rodean y justifican la superioridad de unos grupos humanos sobre otros” (García y Sáez, 1998: 31).

En el entendido que existe un tema común a la mayoría de los Estados nacionales, cual es cómo enfrentar la diversidad de expresiones culturales que caracterizan a toda sociedad, es que el trabajo educativo intercultural se enfoca a la generación de un nuevo sentido de comunidad que por sobre todo demuestre a los educandos que la frontera entre los grupos étnicos es ante todo una frontera social trazada y mantenida por medio de elementos culturales (García y Sáez, 1998). Si es posible lograr tal objetivo en el proceso formativo de estudiantes diversos, es también posible que éste se extrapole el resto de la sociedad dada la función de reformulación valórica que la escuela ejerce en la comunidad.

La educación intercultural precisa de estrategias pedagógicas fundadas en el respeto por el otro y en la permanente apertura al diálogo en un nivel de simetría y horizontalidad, superando así las concepciones pedagógicas tradicionales. La educación intercultural plantea un nuevo desafío a la escuela: dejar de lado la tendencia homogeneizadora del currículum asumiendo la diversidad, logrando un “repensamiento global de la educación, de una nueva concepción del conocer, de las formas de pensar y de hacer escuela, de renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, de análisis y reflexión del quehacer educativo con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes” (Cañulef, 1998: 234).

Los procesos educativos interculturales en sociedades diversas debieran ser un movimiento mundial enfocado a tres grandes temas (Chiodi y Bahamondes, 2001):

1. Los derechos específicos de grupos étnicos o minorías nacionales.
2. La lucha contra el prejuicio racial y la búsqueda de formas de integración interétnica no asimilacionista en los países donde se han asentado definitivamente grandes masas de origen foráneo.

3. La adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado.

Los principios que se constituyen en fundamento de la educación intercultural funcionan como hilo conductor para toda intervención que tenga en vistas la promoción de una nueva forma de entender la diversidad y la manera en que la escuela se hace cargo de ella en los espacios cotidianos.

Una definición que incluye la mayoría de los aspectos ya mencionados y los amplía en orden a proponer una reforma comprensiva que se extiende a los parámetros de referencia de grupos diversos con el fin de incluir la clase social, el género, discapacidades, la raza y la etnicidad para que los estudiantes en su conjunto experimenten iguales oportunidades de aprendizaje, es la que propone Banks (1995), que si bien utiliza como sujeto el término educación multicultural, es perfectamente convertible con educación intercultural. Según este autor, la educación multicultural desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la sociedad y en la escuela, y acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, de género y otros), que los estudiantes, sus comunidades y los profesores representan. La educación multicultural permea el currículum y las estrategias instruccionales usadas en la escuela, como interacciones entre profesores, estudiantes y padres, y las muchas formas en que la escuela conceptualiza la naturaleza de la enseñanza aprendizaje. Porque utiliza la pedagogía crítica y su filosofía, y se enfoca en el conocimiento, reflexión y acción (praxis) como la base para el cambio social, la educación multicultural avanza hacia los principios democráticos de justicia social.

Los supuestos sobre los cuales se estructura esta definición apuntan a ciertos objetivos que son propios de la educación intercultural. En este sentido es fundamental lograr (Banks, 1994):

1. Ayudar a los individuos a comprenderse a sí mismos desde la perspectiva de otras culturas. Se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de mirarse desde una visión más amplia que entrega la referencia a otros grupos étnicos y raciales.
2. Entregar a los estudiantes alternativas étnicas y culturales distintas a las propias, para lograr la ruptura del aislamiento que supone la visión etnocéntrica de la educación tradicional. En ese sentido, la idea es dejar de lado la tendencia histórica del currículum concebido como una extensión de la cultura dominante blanca, europea, androcéntrica y de clase media.
3. Proveer a los estudiantes con habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para funcionar dentro de sus propias culturas, la cultura dominante y dentro, y a través, de otras culturas. El objetivo es desarrollar

competencias en culturas diversas, porque, como afirma Cañulef (1998), la educación intercultural debe esforzarse para preparar a los alumnos para la vida en un mundo signado por la velocidad de sus cambios en que al educador o educadora no le es posible visualizar cuál ha de ser la circunstancia concreta en la cual el niño que educa le tocará vivir. Por lo tanto, lo esencial es equiparar a la persona para poder convivir en cualquier situación sociocultural.

4. Reducir el dolor y la discriminación que miembros de grupos étnicos experimentan debido a sus particularidades raciales, físicas y culturales. Como se señaló anteriormente, se debe tender a mostrar que las fronteras trazadas entre los grupos étnicos son culturales y sociales, y en ellas no hay nada de natural que las justifique. Ese es un primer paso para abandonar la marginalidad que caracteriza la vida de los grupos minoritarios en sociedades multiculturales.

5. Ayudar a los estudiantes, desde una perspectiva pedagógica, a dominar los códigos de lectura, escritura y habilidades diversas para alcanzar niveles de aprendizaje que les permita desenvolverse adecuadamente en una sociedad que valora el conocimiento.

En resumen, se puede decir que:

“la educación dentro de una sociedad plural debería ayudar a los estudiantes a entender su cultura común, pero a la vez, también ayudarlos a liberarse de sus límites y barreras culturales. Para crear y mantener una comunidad cívica que trabaje por el bien común, la educación en una sociedad democrática debe esforzarse por lograr que los estudiantes adquieran el conocimiento, actitudes y habilidades necesarias que permitan participar en la acción cívica para hacer una sociedad más equitativa y justa.” (Banks, 1994: 4).

Tanto la educación intercultural propone modificaciones en todo el entorno escolar, lo que incluye las políticas, las interacciones en la sala de clase, el currículum formal e informal, las actividades extracurriculares, las normas institucionales, etc. (Banks, 1995), por eso, suele aceptársele como un movimiento de reforma que enfatiza la revisión estructural, procedural, substantiva y valorativa de los componentes de la empresa educacional para reflejar el pluralismo social, cultural, étnico, racial y lingüístico (Gay, 1995). Los objetivos a los cuales tiende la educación intercultural implican a toda la estructura que cobija a la escuela, a nivel institucional, político, pedagógico, etc., para propender al desarrollo de actitudes más democráticas desde los primeros años de formación. Esto significa considerar a la educación como un

sistema social en el cual todas las variables que entran en juego requieren ser modificadas, porque

“para implementar la educación multicultural en la escuela, se deben reformar las relaciones de poder, la interacción verbal entre profesores y alumnos, la cultura de la escuela, el currículum, las actividades extracurriculares, las actitudes hacia los lenguajes minoritarios, los programas de evaluación y las prácticas grupales. Las normas institucionales, la estructura social, las creencias, valores y objetivos de la escuela deben ser transformados y reconstruidos” (Banks, 1989: 21).

Otros aspectos a considerar son, por ejemplo, las políticas educativas mayores y la forma en que las escuelas las hacen suyas; las actitudes, creencias, percepciones y acciones que se llevan a cabo para enfrentar la diversidad y la participación comunitaria.

Todos esos temas en su conjunto corresponden a los desafíos con los cuales se debe comprometer un proceso de trabajo cuyo objetivo sea la promoción de la educación intercultural. Sólo así es posible ayudar a empoderar a los estudiantes de grupos históricamente discriminados y promover sus habilidades para lograr el éxito académico en orden a influir social, política y económicamente en todas las instituciones que conforman nuestra sociedad.

IV. Comentarios finales

No cabe duda que hoy nos encontramos frente a un proceso de visibilidad creciente e irreversible de la diversidad en nuestros espacios cotidianos, lo cual ha puesto en tensión la tradicional idea de identidad y homogeneidad que acompañó el crecimiento de Chile como país independiente.

Como un rompecabezas, nuestra sociedad se ha separado en múltiples piezas que ya no calzan, que no logran juntarse. De ahí que sea urgente la reflexión sobre la idea que tenemos de las y los otros y, especialmente, la capacidad de aceptar la diferencia y diversidad que poseemos los y las chilenas.

Dicho ejercicio es todavía más importante en tanto buena parte de los discursos dominantes en el país, incluidos los que transmite la prensa, han logrado constituir una imagen estereotipada de quienes encarnan la diferencia que tiende a generalizaciones descalificadoras.

De ahí la necesidad de repensar el rol de la educación y promover modalidades más abiertas y democráticas en que no sólo se trabaje el respeto o aceptación de un grupo en particular, sino se prepare a los y las estudiantes vivir en una sociedad cambiante y abierta a las diferencias. Y en eso, la educación intercultural

puede ser determinante, por tanto, reflexionar acerca de sus alcances teóricos y prácticos hoy resulta fundamental para promover una sociedad más pluralista que reconoce en la diversidad una fuente de riqueza.

BIBLIOGRAFÍA

- Banks, J. (1989) Multicultural Education: Characteristics and Goals. En: Banks, J. and Mcgee Banks, C. Ed. (1989) Multicultural Education. Issues and Perspectives. Boston, Allyn and Bacon, 2-26.
- (1994) An Introduction to Multicultural Education. Boston, Allyn and Bacon.
- (1995) Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. En: Banks, J. Ed. (1995) Handbook of Research on Multicultural Education. New York, Macmillan Publishing, 3-24.
- Camilleri, C. (1985) Antropología Cultural y Educación. Paris, UNESCO.
- Cañulef, E. (1998) Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.
- Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001) Una Escuela, Diferentes Culturas. Temuco, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Flecha, R. (1998) Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona, Paidós.
- Fundación Ideas (2004) Tercera Encuesta Intolerancia y Discriminación: informe y análisis. Santiago, Fundación Ideas.
- García, A. Sáez, J. (1998) Del racismo a la interculturalidad. Madrid, Narcea.
- Gay, G. (1995) Curriculum Theory and Multicultural Education. En: Banks, J. Ed. (1995). Handbook of Research on Multicultural Education. New York. Macmillan Publishing. 25-43.
- Habermas, J (1987) Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción social y racionalización social. Madrid, Taurus.
- Magendzo, A. (1997) Elaboración de planes y Programas desde la Reforma Curricular, Revista Educación, 257.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2000) Cuando a uno lo molestan: un acercamiento a la discriminación en la escuela. Santiago, LOM - PIIE.
- MOVILH (2015) XIII Informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual en Chile. Santiago, MOVILH.
- Universidad Diego Portales (2018) Encuesta Nacional de Opinión Pública. Santiago, UDP.

Hacia una Educación Infantil Intercultural inclusiva, acogedora y hospitalaria

Towards an Intercultural Early childhood education: inclusive, welcoming and with hospitality

Loredana Ayala Paredes³

Resumen

El artículo tiene como finalidad acercarse a una reflexión profunda, acerca del fenómeno de la Interculturalidad desde la acogida y la hospitalidad. Se invita a mirar la Educación Parvularia, desde tres dimensiones que permitirían aproximarse a este proceso considerando al otro/a y su diversidad: la escucha, el diálogo y el asombro. Cada uno de ellos, dan la posibilidad de establecer ciertos criterios que permitirían bajar a la realidad las competencias de lo que implica ser un Educador Intercultural desde esta perspectiva. Y comprender de qué manera en la formación profesional debería darse el cambio de mirada, partiendo por el darse tiempo para escuchar, conversar y asombrarse del otro/a y sus diferencias.

Conceptos Claves: Educación Intercultural, acogida, hospitalidad, inclusión, escuchar, alteridad, participación, emociones, diálogo, asombro.

Abstract

The main goal of this paper is to give an approach to a deep reflection about the phenomenon of intercultural education from a welcoming point of view. An invitation to look early childhood education from three different dimensions

³ Recibido Marzo 2015; aceptado Mayo 2015

that would allow giving an approach to this process taking into account the others and their diversity: the active listening, the dialog and the astonishment. Each one of these approaches gives us the possibility of establishing certain criteria that allow bringing into reality what means to be an intercultural educator from this perspective. And to understand which are the new strategies for the professional training that gives times and spaces for listening, talking and feeling astonishment in front of the others and their differences.

Conceptos Claves: intercultural education, welcoming, hospitality, inclusion, listening, alterity, participation, emotions, dialog, astonishment.

“El otro en cuanto otro no es solamente un alter ego:
es aquello que yo no soy...”
(Emanuel Levinas)

La Educación Parvularia en Chile está viviendo un proceso de cambios. Llevar a cabo de forma efectiva cada uno de ellos implica un compromiso ético que requiere de la preocupación de toda la comunidad educativa acerca del actuar sobre los demás, ya que cada acción que se realice repercutirá de alguna manera sobre los otros y otras. Esta etapa requiere de una reflexión, en algunos momentos pausada, para mirar y preguntarnos acerca de lo que queremos construir para los niños y niñas y sus familias.

Dentro del amplio contexto que abarca la educación infantil, hay temas que hoy en día están en cuestionamiento y en debate, entre ellos el fenómeno de la interculturalidad y su inclusión en las propuestas educativas en todos los niveles. Hay miradas desde todas las bancadas políticas, movimientos sociales y académicas que han querido brindar un aporte a la conversación. Si se es responsable y se actúa en forma reflexiva, se permitiría eliminar la discriminación, la desigualdad y la segregación, hoy existentes en Chile de forma categórica.

Todo esto ha generado un mayor conocimiento acerca de otras culturas, ya sea por la difusión global o por la inmigración de personas. Por lo tanto, el arribo de personas de otras nacionalidades a este país y la nueva forma de interrelacionarse con otras culturas, son asuntos que están comenzado a generar tensiones en el diario vivir de la comunidad nacional.

Poder favorecer espacios educativos para la diversidad cultural, lo que permitiría acercarse a una comprensión de lo diverso en pos de fortalecer una inclusión

desde la perspectiva acogedora y hospitalaria, considerando al otro/a como un sujeto rico en cultura, sería una forma de dar respuesta a este fenómeno de interculturalidad que, de alguna manera ha borrado las fronteras nacionales y lo que ello implicaba, generando un mayor conflicto con respecto a la cultura y a la identidad (Hopenhayn, 2002).

El Ministerio de Educación a partir del año 2005 dio nuevas instrucciones a los establecimientos educativos chilenos para el ingreso de niños y niñas extranjeros/as, los que también estarían considerados para la subvención estatal (Estefoni et al, 2008). Estas disposiciones posibilitaron que los niños, niñas y adolescentes que no podían recibir educación formal, comenzaran a asistir a los colegios. Según el informe anual de Derechos Humanos en Chile de la UNESCO (2006), la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), planteaba que si bien era cierto que se aceptaban niños y niñas de familias inmigrantes, no era posible atender a todas las demandas.

De acuerdo a la información que ofrece el Colectivo Sin Fronteras padres y/o madres inmigrantes y sus hijos/as, sean éstos chilenos o no, se ven afectados por la misma estigmatización, desarrollándose un patrón de discriminación, donde los adultos son quienes transmiten estos prejuicios y descalificaciones (Rojas, 2010).

Comprender cómo se da y se desarrolla el fenómeno de la interculturalidad en el ámbito educacional, en el actual contexto globalizado, no sólo implica una explicación sobre cómo se adapta un individuo a una nueva cultura. Es tratar de entender cómo se desarrollan las nuevas relaciones, cómo se entrecruzan las distintas realidades, de qué manera se reconoce o no al otro u otra como alguien diferente que debe gozar de los mismos derechos como todo ser humano, independiente de su lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión (Ortega, 2007).

Si bien es cierto que han existido avances y progresos en la aspiración a una educación intercultural, haciendo partícipe a las familias inmigrantes en cada uno de los procesos que implica ser parte de un establecimiento educativo, aún hay temas pendientes que son inaplazables dada su urgencia. De acuerdo a lo anterior, se puede mencionar los rostros del problema, los más complejos y, por ende los más ocultos, como es la experiencia y el reconocimiento de la diversidad como un hecho natural y característico de toda sociedad humana y que, por lo tanto, debe desarrollar un nuevo entendimiento con respecto a temas como la cultura, las relaciones entre grupos diversos, el nacionalismo, la identidad y las actitudes fundadas en la discriminación (Poblete, 2006).

Es así que la nueva relación cultural que se desarrolla cuando se entrecruzan mundos o realidades diferentes no se debería dar necesariamente, desde una u otra de las culturas que se relacionan. Para que esa relación fluya desde la

acogida y de la legitimación del otro como legítimo otro, que no es sólo distinto, sino que admirable en su diferencia (Giannini, 1993), se hace necesario crear una tercera cultura, que incluya a las otras dos (Ortega, 2007).

Todo este proceso en Educación Infantil no es un tema fácil de abordar y mucho menos de comprender. Para poder favorecer una Educación Intercultural acogedora y hospitalaria se requiere que cada sujeto que participa de algún proyecto educativo se comprometa al cambio, es decir, a modificar aquello que perjudica este tipo de inclusión.

Buscar una solución que permita dejar de lado los prejuicios sociales que generan los procesos migratorios, son los desafíos actuales, lo que llevaría a potenciar una educación intercultural inclusiva y acogedora desde la Educación Parvularia, incluyéndola en los proyectos institucionales de cada Centro Educativo. De esta forma la Educadora de Párvulos podría desarrollar un currículo pertinente culturalmente que implicaría la consideración de que existen diversos ámbitos culturales donde lo que importa es la búsqueda de aquellos elementos más profundos de cada cultura, su selección y traducción a la educación (Peralta, 2002).

Dado lo anterior, existiría la posibilidad y, partiendo desde la educación infantil, de modificar las condiciones del sistema educativo desde el currículo, métodos de enseñanza, normas de convivencia, hasta la propia cultura de la institución educativa con todos sus protagonistas, permitiendo que todos los miembros de la comunidad educativa, partiendo por los niños y niñas estén dispuestos para acoger a la alteridad, inserta en la comunidad. Asimismo, se daría respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje que surge desde la diversidad social y cultural y a las características individuales, en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje (Blanco, 2012).

Dado este contexto es que en este artículo se propone visualizar la Educación Intercultural desde tres dimensiones que permitirían comprender, a partir de una reflexión más profunda, qué sucede cuando el encuentro con el otro/a se da desde la acogida y la hospitalidad.

Escuchar al otro/a es estar con el otro/a

Considerar al otro/a que proviene de un país distinto al chileno, reconociendo sus diferencias para poder integrarlas, podría ser el comienzo para ser hospitalario, entendiendo que existe un reconocimiento sin condiciones que, de alguna manera posibilita el contacto y una conversación que lo haría sentir como 'si estuviera en casa' (Derrida, 2005). De esta forma se abren espacios relacionales donde la diversidad se vive y se respeta desde la equidad y la democracia (Hidalgo, 2010). Por lo tanto, el escuchar al otro/a implicaría

experimentar y aceptar a la otra cultura, permitiendo que influya a quien escucha y que lo transforme, dando como resultado una infinidad de posibilidades para construir en conjunto.

Dentro de esta primera dimensión, uno de los elementos que permitiría estar con el otro/a, distinguiéndolo en su diferencia, respetando su tradición y cultura sería la acogida, entendiéndola como la posibilidad de aceptar a la persona valorando su dignidad y como alguien que ofrece una historia cultural diferente (Ortega, 2004). Si se observara en la realidad, serían instancias donde más que preguntas que hiciera un agente educativo hacia los niños y niñas y sus familias acerca de su cultura, serían momentos donde se les permitiera a ellos mostrar quienes son, incorporándose en el espacio educativo desde su historia. Para poder desarrollar esto, se requiere de una reflexión constante por parte de toda la comunidad educativa que permita una construcción acogedora hacia el otro/a desde su vida y su entorno cultural. De esta manera, el ser humano se construye como ser humano cultural, además de su biología y naturaleza (Ortega, 2004). Surge lo humano en la conversación acogedora, permitiendo crear una nueva historia y por lo tanto aprendizajes desde el vivir y el convivir cultural (Maturana, 2009).

Dado este contexto, las emociones surgen como la forma natural que se tiene para disponerse a acoger al otro/a que es diferente. Dependiendo de esta predisposición emocional, es que surgirían las acciones que permitirían una conducta relacional que lleve a una convivencia dinámica y constructiva. En un espacio educacional se podría observar esto cuando se visualiza lo que el otro/a puede aportar y lo que se puede aprender de él, dando instancias para que esto surja dentro de una comunidad.

Si se establece una relación emocional hospitalaria se podría generar un estado mancomunado, donde todos los miembros de una comunidad educativa fluyeran desde lo propio en conjunto con los demás, dándole un valor transcultural en pos de favorecer la convivencia (Colectivo Yedra, 2008). De esta manera, las emociones se encontrarían favoreciendo la formación de ciudadanos que permitan el vínculo intercultural más inclusivo y acogedor, permitiendo una relación que permita compenetrarse en el corazón del otro (Unesco, 2010).

Un Diálogo desde quienes somos

El camino hacia una conversación acogedora, se debería dar desde una comunicación dinámica y transformadora entre la cultura que llega y la que acoge. De esta forma, el diálogo nace y se desarrolla en función de generar momentos educativos plenos de compañía de los demás y en construcción con ellos, sabiendo que existe conciencia de esta forma de interactuar (Freire, 2006).

Todo este proceso se profundiza cuando este diálogo se debe dar dentro de un contexto intercultural, ya que se entrecruzan creencias y conceptualizaciones acerca del mundo y su dinámica, favoreciendo más que el choque una alianza de civilizaciones (Unesco, 2010).

Con esta idea se estaría afirmando que el otro/a viene con una historia rica en diversidad que debería ser incluida en todo momento. Surge el diálogo con el otro/a desde la convivencia, necesarias en una sociedad plural y globalizada, donde se acoge al otro/a en su realidad, pero sin dejar de lado la realidad propia (Ortega, 2010).

Dentro de esta dimensión, se distingue un vínculo esencial con la inclusión, entendiéndola como la posibilidad de crear espacios relacionales que permitan la participación desde el otro/a que aporta y que genera nuevas conversaciones. Todo proceso inclusivo implicaría la elaboración de un proyecto social y cultural, sustentado en valores y concepciones acerca de qué tipo de sociedad se desea construir y por ende qué tipo de ser humano se quiere favorecer (Blanco, 2012). En la realidad educativa se podría observar cuando se dan espacios para que las familias puedan opinar, participar y transformar los espacios educativos incorporando su cultura y saberes.

De esta forma se establece un proceso de educación intercultural inclusivo que reconoce la diversidad y la heterogeneidad de miradas y prácticas que permiten un aprendizaje desde lo nuevo (Quilaqueo, 2007). Se debería, entonces poner acento en los procesos e interacciones que unen y definen a los sujetos y a los grupos en función de las interacciones que generan y dialogar acerca de lo que se desea o aspira como proyecto en una comunidad educativa, favoreciendo la comprensión por parte de todos los participantes (Reveco, 2002). Así se generan procesos innovadores y se potencian competencias interculturales desde la experiencia y transversal a todo proceso educativo de una comunidad.

Este camino intercultural inclusivo y dialogado se potenciaría más si se acepta que el otro/a es mi alteridad y se vincula con los procesos educativos que se desarrollan en un centro educativo. De esta forma, el sujeto se sale de sí mismo y va hacia el descubrimiento del otro/a (Salas, 2005), permitiendo un encuentro real y significativo, constituyéndose en un proceso rico en diversidad cultural. Se distinguiría en los espacios educativos cuando se incluyera dentro del quehacer profesional de los agentes educativos reflexiones acerca de quiénes son sus niños y niñas y sus familias y de qué forma han podido ser incorporados para ser visibilizados y respetados desde lo que son.

De esta forma el proceso intercultural se estaría dando desde un nosotros, para el enriquecimiento de toda la comunidad, con presencia de espacios de cooperación y colaboración entre diversas culturas (Pérez, 2005). Esto generaría nuevos desafíos en una sociedad posmoderna que aspira a la flexibilidad

y la integración, lo que permitiría potenciar competencias y habilidades interculturales en pos y para la diversidad (Unesco, 2010), instaurando una relación entre familia y la comunidad educativa considerando al otro/a con sus características y necesidades. Se estaría viendo al que es acogido desde su singularidad y se vincularía desde ella, estableciendo que la educación es siempre del otro/a (Skliar, 2009), pero dentro de una comunidad que lo incluye y lo invita a dialogar.

Me asombro de quién es el otro/a

Estar frente al otro/a dejando de lado los prejuicios y distinguiendo su diferencia, forma parte de un proceso que invita a ser curioso hacia lo nuevo, permitiendo, de esta forma la sorpresa y la novedad (Dewey, 1998). De esta forma, el proceso intercultural que se vive desde la acogida implicaría superar el etnocentrismo y empezar descubrir las posibilidades de existencias, en algunas ocasiones, radicalmente diferentes.

Todo educador debería ser gestor permanente de procesos educativos inclusivos, que permitan que cada miembro de la comunidad se vincule desde el asombro, poniendo en práctica una educación flexible y culturalmente receptiva, empoderándose en el tema de la diversidad cultural y sea receptivo a ella. Teniendo esta apertura acogedora se podría esperar lo inesperado, contemplando al otro/a con deleite, confianza y aprecio (Hoyuelos, 2009).

La educación intercultural se observa en esta dimensión cuando se generan posibilidades de vínculos entre la cultura que acoge y la que llega, estableciéndose acuerdos relacionales que permita la integración. En un centro educativo se podría reconocer este proceso, cuando se evidencian procesos más flexibles y mayor disponibilidad para incorporar elementos que son propios de la otra cultura, sin llegar a la folcklorización.

La existencia de familias inmigrantes en estos espacios, posibilita el intercambio, pero también tensiona las relaciones. Es por esta razón que se deberían generar espacios de confianza mutua para favorecer momentos de encuentros acogedores que permita una convivencia amorosa, donde las conductas de uno o de los otros/as posibiliten esta conversación (Maturana, 2009). Cuando se mira y se acepta esta diversidad es que se estaría aceptando la pluralidad del mundo, desde una perspectiva posmoderna, donde la existencia pretende ser una posibilidad de emancipación de una forma de visualizar la relaciones y superar la ambivalencia de la modernidad (Bauman, 2005).

Desde esta perspectiva el educador debería ser un potenciador de la inclusión intercultural, lo que implicaría un cuestionamiento y una reflexión crítica permanente acerca del propio entorno cultural, valorando a la diversidad y

sus personas. Junto con lo anterior, debería desarrollar aquellas competencias investigativas que le permita elaborar con su comunidad, un proyecto educativo en educación intercultural desde la inclusión, utilizando la indagación y haciéndose preguntas acerca de su entorno fruto de la observación y la curiosidad (Romo, 2010).

En procesos colaborativos está la posibilidad de considerar e incorporar al otro/a desde la acogida, ya que pasaría a ser importante para la comunidad, legitimándose y sin desaparecer de la relación que se genera (Maturana, 2003). Cuando se observan acuerdos entre un centro educativo y las familias diversas acerca de lo que desean ser y hacer dentro de esta comunidad, se podría declarar que tienen una colaboración mutua, indicándose que se está viviendo un proceso de desarrollo intercultural desde la acogida y la hospitalidad. En los niveles de Educación Parvularia, en el cual se registra una mayor participación por parte de las familias, se pueden visualizar opiniones acerca de la importancia de una mejor educación en pos de que sus hijos/as tengan un mejor futuro y por lo tanto, hay una necesidad por querer saber qué es lo que sucede en el centro educativo (Reveco, 2002), el problema está, en las propuestas por parte del establecimiento educativo, acerca de la participación de estas familias en el proyecto institucional.

De esta forma, el diálogo intercultural se da desde la colaboración mutua, permitiendo una comunicación desde el entendimiento acerca del mundo que se quiere construir. Para que se dé esta posibilidad hay que comenzar con la automirada, que permite profundizar desde lo que se es, hacia lo que se podría dar dentro de un encuentro acogedor, saliéndose de uno mismo para encontrarse con el otro/a (Unesco, 2010). Así las competencias culturales se enriquecen, teniendo la posibilidad de entablar conversaciones entre y por toda la comunidad educativa, favoreciendo así el aprendizaje desde el encuentro con el otro/a.

Se generan, desde esta mirada, momentos de convivencia que permiten estar juntos, ya que hay un afecto (desde la curiosidad que lleva a saber quién es al otro/a) que conlleva la posibilidad de ser afectado y de afectar, ya que se está juntos (Skliar, 2009).

La posibilidad de participar desde la reflexión, donde se incida, se aporte y disienta, es darle voz a opiniones diversas para la transformación (Reveco, 2002), desde lo que se es y no desde lo que se quiere que sean y hagan. De esta manera, se profundiza desde la singularidad de cada sujeto, estableciendo relaciones desde un espacio que se asombra por la peculiaridad del otro/a, generándose una comunidad educativa en convivencia interpersonal (Maturana, 2009).

El diálogo intercultural se daría desde todos los sujetos involucrados, donde el Educador debería ser el conocedor de estas necesidades y favorecedor de este

proceso, teniendo las competencias interculturales que permitan todo tipo de interacciones. El centro educativo acompaña y va caminando en conjunto con las familias, en sincronía, entendiendo que este proceso se da en función de educar a niños y niñas más amables y comprometidos con su medio cercano. De esta forma, el Educador estaría vinculado con su entorno, permitiendo un proceso intercultural inclusivo y hospitalario, dejando un espacio de convivencia donde todos se transforman (Maturana, 2009).

Reflexión final

A la luz de esta invitación a mirar y reflexionar acerca del proceso de la educación intercultural desde la acogida y la hospitalidad, es que surgen una serie de inquietudes en relación a la formación que han recibido, ya sea en pregrado o continua, las Educadoras de Párvulos que se vinculan con familias provenientes de otras nacionalidades.

Nace la pregunta acerca si es importante de que todo Educador tenga un cierto nivel de competencias mínimas que le permitan saber, ser y hacer dentro de su Comunidad Educativa, para que pueda afrontar todo tipo de desafíos. Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia establece el nivel de compromiso que debiera tener un profesional que trabaja con niños y niñas en su quehacer, destacando la importancia de que sea un investigador en la acción y dinamizador de sus comunidades de aprendizaje (MINEDUC, 2002).

Comprender lo que significa un proceso de Educación Intercultural inclusivo y tener las competencias para potenciarlo, son elementos que quizás están en deuda en el trabajo pedagógico en Educación Parvularia. Hay que destacar, que si se observara en un Centro Educativo estos procesos, seguramente se encontrarían ciertas evidencias, pero no de forma sistemática y fundamentadas desde un mirar al otro/a como legítimo otro/a. Existirían buenas y honestas intenciones por acoger y se desarrollarían instancias donde las familias pudieran integrarse, la pregunta que nace es si efectivamente estas familias participan y se incluyen en los Centros Educativos desde la acogida y la hospitalidad.

Tener la instancia de reflexionar en pos de favorecer estrategias innovadoras permanentes y en función de establecer una momento, donde el otro/a es bienvenido/a desde lo que es y desde lo que puede aportar desde su singularidad, sería un elemento importante si se considerara esta temática a nivel curricular en la formación permanente de las Educadoras de Párvulos.

Existiendo este momento de reflexión es desde donde podría partir el cambio, ya que si se generan instancias para automirar el quehacer para mejorarlo y a eso se le agrega un sustento teórico que avale las transformaciones, se generaría desde el mismo hacer la sensibilización acerca de la forma de ser acogedor y

hospitalario en instancias interculturales dentro de cada centro educativo como un estilo de hacer pedagogía en, pos y para la diversidad.

No queda más que terminar reiterando lo que plantea el biólogo Humberto Maturana respecto a una de las tareas más importante que todo sujeto que educa debiera tener y que, en cierta medida, debería ser parte de las competencias interculturales del cualquier Educador:

“...el educador tendrá como principal tarea la de “evocar un escuchar”, donde el otro/a pueda aceptar o rechazar, conscientemente desde la comprensión hacia la diferencia, permitiendo así, el entendimiento de los fundamentos del vivir y convivir humano...” (Maturana, 2009).

Escuchar, dialogar con el otro/a, para conocerlo y reconocerlo desde lo que es, debería ser el primer paso para entablar conversaciones acogedoras en pos de encontrarse con la alteridad y asombrarse con lo que ella es desde el corazón y hacia la construcción de una sociedad más inclusiva y abierta.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt (2005). Modernidad y Ambivalencia. Anthropos: España.
- Bauman, Zygmunt (2007). Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida- Editorial Gedisa: Argentina.
- Comisión Nacional del XVII Censo de Población y VI de Vivienda (2003). CENSO 2002, síntesis de resultados. Santiago de Chile.
- Colectivo Yedra coord., (2008). Glosario Educación Intercultural. UGT: España.
- Comisión Nacional del XVII Censo de Población y VI de Vivienda (2003). CENSO 2002, síntesis de resultados. Santiago de Chile.
- Dewey, John (1998). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo. Editorial Paidós: Barcelona
- Freire, Paulo (2008). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Editorial Siglo XXI: Argentina.
- Freire, Paulo (2006). Pedagogía de la Tolerancia. Fondo De cultura Económica: Argentina.
- Freire, Paulo (2005). Pedagogía de la Tolerancia. Organización y notas de Ana Maria Araújo Freire. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, Clifford (1973). La Interpretación de las culturas. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Giannini, Humberto (2007). La Metafísica eres tú. Una reflexión ética sobre la intersubjetividad. Santiago de Chile: Catalonia.

- Hoyuelos, Alfredo (2006). La estética en el pensamiento y obre de Loris Malaguzzi. Editorial Octaedro: España.
- Hoyuelos, Alfredo (2009). La ética en el pensamiento y obre de Loris Malaguzzi. Editorial Octaedro: España.
- Kottak, Conrad (1994). Antropología. Una exploración de la diversidad humana. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Leiva, Juan José (2012). Educación Intercultural y convivencia. Editorial Aljibe: Málaga.
- Levinas, Emmanuel (2002). Totalidad e Infinito. Ensayos sobre la exterioridad. Editorial Salamanca: España.
- Levinas Emmanuel (1993). El tiempo y el otro. Ediciones Paidós: Barcelona.
- Magendzo, Abraham (2008). Dilemas del Currículum y la Pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica. Editorial LOM: Santiago de Chile.
- Magendzo, Abraham (2006). Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy. Santiago de Chile: LOM.
- Malgesini, Gabriela & Jiménez Carlos (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Editorial Catarata: Madrid
- Mardones, Pablo (1997). Realidad: objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad. España: Anthropos Editorial.
- Maturana H., Nisis, S. (1997). Formación Humana y Capacitación. Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H.; Varela, F. (2002). El árbol del Conocimiento. Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, Humberto (2003). El Sentido de lo Humano. Chile: J.C. Sáez Editor.
- Maturana, Humberto; Verden-Zöllner, Gerda (2003). Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano. Chile: J.C. Sáez Editor.
- MINEDUC (2002). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile: Autor.
- Ortega, Pedro (2010). La Educación para la convivencia en una sociedad plural. Editorial Espigas: Murcia.
- Palou, Silvia (2004). Sentir y Crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Editorial Grao: Barcelona
- Peralta, María Victoria (2008) Innovaciones curriculares en Educación Infantil. Avanzando a propuestas posmodernas. México D.F: Editorial Trillas.
- (2002). Una Pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI. Editorial Andrés Bello: Santiago de Chile.
- (2000). Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana. República de Chile. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).
- (1988) El Currículo en el Jardín Infantil (un análisis crítico). Santiago de Chile:

Ediciones Alfa.

- Pérez Bonet, Gregorio (2005). Viaje hacia la interculturalidad. Coordenadas básicas desde bosques culturales. En Antología Diversidad cultural y equidad en la educación básica. Veracruz, México. SEC.
- Quilaqueo R, Daniel (2007). "Diversidad étnico-cultural y educación intercultural cimentada en la interacción de saberes", en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 1 Núm. 1. Santiago. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central. Reveco, Ofelia. 2002. La función formativa en la Educación. Universidad ARCIS. Editorial APXE. Santiago. Chile.
- Reveco, Ofelia; Blanco, Rosa (2004). Participación de las Familias en la Educación Infantil. OREAL/UNESCO: Santiago de Chile
- Rojas, Jorge (2010). Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810 - 2010. Santiago de Chile: JUNJI.
- Romero, R.; Krainer, A. (2002). La práctica intercultural en la formación inicial del profesorado. Una experiencia de investigación-acción en el instituto normal superior de Santiago de Huata (Bolivia). En Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación. Perú: V Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe.
- Salas, Ricardo (coord.) (2005). Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos Fundamentales. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Skliar, Carlos (2007). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila Editores: Argentina.
- UNESCO, 2006. Informe Anual Sobre Derechos Humanos en Chile. Cap. Derechos Humanos de los Inmigrantes (págs. 395-407).
- Yuni, José A. & Urbano, Claudio A. (2005) Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción (3ª ed.). Córdoba - Argentina: Editorial Brujas.

REVISTAS

- Alegre, Miguel Ángel (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? En Revista de Educación, número 345. España. Pp. 61-82.
- Blanco, Rosa (2012). Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. En Antologías de Experiencias en la Educación Inicial Iberoamericana. OEI: España (pp 80-86).
- Dávila, X & Maturana, H (2009). Hacia una era Post Posmoderna en las Comunidades Educativas. En Revista Iberoamericana de Educación N° 49, pp. 135-161.
- Derrida, Jacques (2005). The Principle of Hospitality. Parallax, 2005, vol. 11(1),

6-9. [Entrevista a Jacques Derrida por Dhombres, Dominique originalmente publicada en *Le Monde*, 2 de diciembre de 1997].

- García-Cano, María; Manríquez, Esther; Agrela, Belén (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. En *Revista de Sociología*, número 89. España. Pp. 147-167.

- Giannini, Humberto (1993). El ocio: Madre de las virtudes éticas, en *Revista Universitaria*, No. 29, pp. 28-31.

- Grieshaber, S. & Cannella G. (2005). "De la identidad a las identidades: cómo aumentar las posibilidades en la Educación Temprana". En *Las identidades en la Educación Temprana. Diversidad y posibilidades*. Editorial Fondo de Cultura Económica: México.

- Ortega, Pedro (2007). Educación intercultural y migración. Propuestas educativas. Educación para la convivencia intercultural. Págs. 22-58.

- Ortega, Pedro (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. En *Revista Española de Pedagogía*, N° 227, enero-abril

- Palacios, Jesús; Castañeda, Elsa. Comp. (2010). *La Primera Infancia (0-6 años) y su futuro*. OEI: España.

- Skliar, Carlos (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Documento presentado en el Congreso "Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa", Mendoza 3 y 4 de mayo 2007.

- Skliar, Carlos (2008). La crisis de la conversación de la alteridad. En "Conmover la Educación. Ensayos para la pedagogía de la diferencia". Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Skliar, Carlos (2009). De la crisis de la convivencia al estar juntos en Educación. En *Revista d'Innovació REIRE Núm 3*, noviembre 2009.

SITIOS WEB

- Fantini, A. (2007). Exploring Intercultural Competence: Developing, Measuring, and Monitoring. Research Report 07-01. St.Louis, Center for Social Development, Washington University. <http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf> and http://proposals.nafsa.org/Abstract_Uploads/118.61212.GS049.pdf

- Hopenhayn, Martín (2002). El reto de las identidades y la multiculturalidad. OEI, *Revista de Cultura Pensar Iberoamérica*. Disponible en <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a01.htm>

- Poblete, Rolando (2006) "Intervención Educativa en los Contextos Multiculturales. Escuela República de Alemania: Educando sin Fronteras". Disponible en: <http://www.mag-politicassociales.cl/investigacion/cuaderno5/articulo4.pdf>. Visitado el 28 de mayo de 2010.

Educación para la Ciudadanía desde la Primera Infancia

Citizenship Education from Early Childhood

Carolina Gallardo Cunazza⁴

Resumen

Por medio del siguiente artículo, se dará a conocer acerca de la importancia de la Educación para la Ciudadanía, y cómo esta disciplina ha intentado ser incorporada en Educación Inicial. Se basa en un estudio el cual, describe la forma en que las Educadoras de Párvulos y Apoderados perciben y trabajan la ciudadanía a través de acciones y conductas realizadas en diferentes instancias del quehacer diario y educativo.

Conceptos Claves: Educación para la Ciudadanía, Ciudadanía, Educación Inicial.

Abstract

Through the following article, we will release about the importance of Citizenship Education, and how this discipline has tried to be part of the Early Childhood Education. It is based on study which describes the way that preschooler teachers and family, perceive and work through actions and behavior in order to develop a good citizen.

Key Concepts: Citizenship Education, Citizenship, Early Childhood Education.

⁴ Recibido Marzo 2015; aceptado mayo 2015

Introducción

Con la finalidad de indagar y dar a conocer una temática de relevancia a nivel nacional, es que se seleccionó un concepto muy utilizado actualmente, producto de la situación política que nuestra sociedad vivencia. El término ciudadano o ciudadanía, ha logrado captar la atención de cada uno de los miembros y participantes de nuestra sociedad, transformándose incluso, en un slogan ampliamente utilizado por los actuales representantes políticos y miembros que conforman a nuestra nación.

Teniendo en mente la estrecha relación existente entre educación y ciudadanía, no es extraño el considerar a la escuela, como establecimiento fundamental y relevante en lo que implica la formación de ciudadanos, pudiendo manifestar incluso que la educación nació para formar a ciudadanos y por ende, “la escuela, en su calidad de agencia social, ha reproducido la visión ciudadana imperante en la sociedad...” (Magendzo, 2001:1). En cierta medida la escuela toma un rol activo en la formación ciudadana, pero no olvidemos que nuestros primeros aprendizajes son adquiridos directamente de la familia nuestro núcleo socializador más cercano y referente. La familia y la escuela, generan instancias para la formación ciudadana, siendo de vital importancia la existencia de una consistencia entre ambos. En palabras de Cerda, et al, (2004:49), la formación ciudadana.

“Debiera reconocer que el sujeto se construye en lo social, y que accede a lo público desde su cotidianeidad, con una mirada y una acción que son tributarias de su propia experiencia de sus marcos referenciales para sentir, comprender, racionalizar y percibir el mundo de la vida en el que encuentra inmerso a diario”.

Sin lugar a dudas, la formación ciudadana merece de la atención de cada una de las escuelas, más aún, al poseer este carácter social, el cual requiere un adecuado manejo, especialmente al tratar temas de implicancia, como lo es el vivir en sociedad.

Es así que pareció fundamental conocer si se consideraba la construcción de la ciudadanía desde la primera infancia y cómo ésta se familiarizaba en el quehacer de los niños y niñas; es decir, el saber si los establecimientos educativos chilenos incorporaban dentro de sus objetivos la formación de ciudadanos integrales, desde la primera infancia y cómo educadores y apoderados, se involucraban en dicho proceso.

Debido a lo anterior, es que se desarrolló una Micro-etnografía educativa, basada en un paradigma naturalista cualitativo, con una mirada epistemológica inductiva, la cual buscaba conocer cómo percibían y trabajaban las Educadoras de Párvulos y los Apoderados, la Educación para la Ciudadanía con niños y niñas, de 5 a 6 años; donde el objetivo principal radicó en describir la forma en que las Educadoras de Párvulo y Apoderados, percibían y trabajaban la ciudadanía, en cada uno de los Establecimientos Educativos, a través de las diferentes acciones y conductas realizadas por los Niños/as en las diferentes instancias del quehacer diario.

Para ello, se seleccionaron dos Establecimientos Educativos de la Región Metropolitana, cuya característica principal fue pertenecer a la comuna de Peñalolén. Se incluyó entre los sujetos de estudio, a Educadoras de Párvulo, Padres y/o Apoderados y Niños/as. Se construyeron diversas técnicas que permitieron recopilar la percepción de ambos establecimientos. Se utilizaron técnicas de recopilación de información tales como; Entrevistas Semi-Estructuradas y Registros Descriptivos, utilizando este último, para evidenciar las acciones en sala, en cada uno de los Centros Educativos involucrados, además de la aplicación de la Pauta de Observación de Desarrollo Moral y Socioafectivo (Amnistía Internacional Chile, 1992: 3), en relación y considerando los Derechos Humanos.

Bajo esta perspectiva, el marco de referencia considerado, apuntó a temas tales como; Dimensiones de la formación ciudadana, Educación para la ciudadanía, Derechos Humanos, como también Educación en Derechos Humanos y sus correspondientes valores, Prácticas ciudadanas desde las primera infancia, como también la importancia del juego en dicha adquisición. Por su parte el Rol de la Educadora de Párvulos, como también el de las familias en el proceso de la adquisición de una Educación para la ciudadanía. Siendo todos elementos y temas trascendentales a la hora de conocer las percepciones de los actores sociales del estudio.

RESULTADOS

El estudio de la ciudadanía, constituye una de las temáticas de mayor importancia en la actualidad. En gran medida esta importancia radica en el cambio social que se ha venido desarrollando, una vez alcanzada la democracia, donde hombres y mujeres buscan respuesta a sus interrogantes, dando a conocer sus opiniones frente a diferentes situaciones, ya sean políticas, sociales y/o culturales. El que hombres y mujeres conozcan e intenten hacer respetar sus derechos y deberes, involucra directamente el poder iniciarse en el respeto de uno mismo, como ser individual, independiente y autónomo, como también el poder respetar a los

demás individuos, incorporando en ello, el respeto al medio natural y cultural que nos rodea, como bien se intentó dejar de manifiesto en esta investigación. Un individuo empoderado, capaz de movilizar a un conjunto de personas con interés común, son situaciones y hechos que emergen de individuos capaces de reflexionar y buscar instancias que ayuden, por ejemplo, a una mejor la calidad de vida, solucionar conflictos o evitar reproducciones sociales, que impiden el avance de la comunidad hacia nuevos objetivos. Pero, ¿cómo logramos fomentar una sociedad capaz de reflexionar frente a diferentes situaciones?, ¿cómo logramos empoderar a una comunidad frente a las decisiones y acciones a realizar? Para lograr una comunidad empoderada y crítica, resulta necesario el poder brindar una educación integral en la formación inicial.

Para alcanzar una educación integral, es necesario contemplar cada uno de estos aspectos. Es producto de lo anterior, que tanto la escuela como la familia cumplen un rol fundamental, como pudimos observar en este estudio. Existe una estrecha relación entre educación y ciudadanía, no es extraño considerar a la escuela, como establecimiento fundamental y relevante en lo que implica la formación de ciudadanos. Esta situación también se visualiza en la familia, producto de lo cual, ambos establecimientos son fundamentales a la hora de brindar los primeros aprendizajes, siendo vital la existencia de una importante consistencia entre ambos. En palabras de Cerda, et al, (2004:49), la formación ciudadana, “debiera reconocer que el sujeto se construye en lo social, y que accede a lo público desde su cotidianeidad...”, es decir, por medio de la relación y socialización activa de los individuos.

Bajo esta perspectiva, en ambos establecimientos se observa poca información y manejo, en relación a la temática de ciudadanía. En el caso de las Educadoras, ambas manifiestan utilizar estos conceptos de forma intuitiva, espontánea y considerando el sentido común, más que cualquier tipo de información o instrucción respecto al tema. A diferencia de ellas, Padres y/o Apoderados manifiestan mayor manejo y utilización consciente de conceptos ciudadanos, principalmente, en lo que respecta al respeto del otro, a la reflexión en relación a sus acciones, normas y formas de convivencia y consciencia medioambiental. Según los datos obtenidos, Padres y/o Apoderados, poseen gran interés en el trabajo de la ciudadanía. En el Primer Establecimiento surge la importancia del cuidado medioambiental, manifestando que desde pequeños se debe incentivar y generar consciencia frente a estas temáticas, donde el reciclaje, compostaje, el uso de la bicicleta, son estrategias ampliamente utilizadas. Por su parte, en ambos establecimientos, es considerado el diálogo como medio o estrategias para generar instancias de reflexión y consciencia en los niños y niñas, donde el ejemplo, de ellos, es fundamental. El conversar, dedicar instancias de diálogo y situaciones en que la familia se reúna para la toma de decisiones, por medio

de votación y acuerdos, son ejemplos de iniciarse en el trabajo ciudadano. En definitiva, son las situaciones cotidianas y diarias, las que fomentan e incentivan una formación integral y ciudadana, donde el ejemplo y el diálogo son parte importante en ello.

En relación con las estrategias y/o prácticas pedagógicas utilizadas por las Educadoras, podemos manifestar que en el Segundo Establecimiento, la utilización de asambleas, votaciones, situaciones de colaboración entre los niños y niñas, salidas a la comunidad, apuntan al desarrollo de la ciudadanía. Sin embargo, esta situación surge de la mediación del adulto y no de forma espontánea por parte de los niños y niñas, requiriendo siempre de la supervisión del mismo. Es importante aclarar que ambos establecimientos, pretenden el desarrollo de un buen ciudadano, en donde los valores y la adquisición de los mismos es lo fundamental. La diferencia radica en la forma de su desarrollo, donde la primera hace alusión a la adquisición, por ejemplo de valores, mientras que la segunda apunta a la aplicación que los niños y niñas realizan de estos. Lo que en cierta medida significa que en ambos casos, los niños y niñas, de alguna u otra forma, desarrollan dichas conductas.

DISCUSIÓN

Durante el transcurso de esta investigación, la investigadora se formuló diversas inquietudes referidas a la labor de las Educadoras hoy en servicio, con respecto a la temática de ciudadanía. Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la interrogante que conforma este estudio, es que se pudo establecer que el trabajo sistemático y continuo es necesario en todo orden de cosas, específicamente en lo que respecta al desarrollo y formación de los párvulos, bajo una perspectiva integral y holística. Tal como lo mencionan autores como Cerda, Magendzo, Puig, Laporta, el tema de la ciudadanía ha sido abordado en niveles superiores, especialmente Educación Básica como Media. Esta situación dista de la anterior en Educación Parvularia, ya que si bien existen estudios referentes al tema, esta situación no se evidencia en Chile, pero sí en otros países, tales como España, Colombia. Según los datos obtenidos, aún existen falencias para el logro y cumplimiento del mismo, en las Educadoras observadas, ya que si bien es un aspecto conocido por las ellas, éstas no poseen las herramientas teóricas como para poder trabajar de forma consistente, consciente y con la intencionalidad correspondiente. Lo anterior se evidencia en la ausencia de perfeccionamiento y trabajo de las Educadoras observadas, limitando en ocasiones, el desarrollo y aprendizaje de los educandos, producto de la dificultad del manejo y trabajo de la mismas, desaprovechando instancias significativas para su mediación. Producto de lo anterior, y considerando que en la observación de las mallas

curriculares que forman a Educadoras de Párvulo, no se aprecia el tema de ciudadanía como parte de las mismas, es posible considerar el incorporar esta temática lo cual permitiría sensibilizarlas, y con ello, generar la espontaneidad de las acciones de un buen ciudadano, en su quehacer pedagógico, logrando involucrar a los párvulos en este proceso, pero ya no bajo la intuición o desconocimiento.

La relación directa con las Bases Curriculares, podría guiar y brindar mayores instancias en el trabajo y formación de los párvulos. Si bien en el Referente Curricular existen ámbitos y por consiguiente núcleos que se deben contemplar a la hora desarrollar una educación para la ciudadanía, en muchas ocasiones sólo se consideran los núcleos de Identidad, Convivencia, Autonomía y Grupos Humanos, dejando de lado la incorporación del núcleo Seres vivos y su entorno, siendo éste de gran importancia a la hora de considerar a un ciudadano integral.

CONCLUSIONES

A partir de la realidad observada en ambos Establecimientos Educativos, se pudo concluir la importancia de la existencia de una persona capacitada y formada para efectuar una educación para la ciudadanía, brindando aprendizajes significativos, efectuando planificaciones alusivas, realizando una mediación pertinente, desarrollando y fortaleciendo una educación integral, siempre teniendo en consideración y utilización al referente curricular. Esto se fundamentaría, en la existencia de una Educadora con escasa capacitación respecto a la temática, utilizando la intuición y sentido común, pero con gran motivación e interés por brindar una educación ciudadana. Ya que en cierta medida la escuela, como agente socializado y formador, debiera generar, y a su vez, brindar distintas situaciones en las cuales los niños y niñas se enfrentan y vivencian experiencias que incentiven y formen ciudadanía. Es decir, el formar a un individuo capaz de sentirse parte de un lugar, siendo capaz de respetarse y respetar a los demás, pudiendo relacionarse y convivir con quienes lo rodean, transformando el entorno y los distintos recursos sociales, naturales y culturales, propios de una sociedad en desarrollo, bajo una perspectiva democrática, en un ambiente propicio, capaz de generar y aprovechar instancias reflexivas, de respeto a la diversidad y a los intereses de cada uno de los sujetos pertenecientes a la misma.

En cuanto a los conocimientos emanados, producto de la elaboración de este tesis, se puede señalar que la Educación para la Ciudadanía, siempre ha sido contemplada y trabajada por los diferentes agentes, el problema radica en que ellos poseen escasa información al respecto, además de contemplar que la educación para la ciudadanía es trabajada con niños y niñas de niveles

superiores, no contemplando ni brindando implicancia a las edades iniciales que son los cimientos para un posterior desarrollo y formación de los ciudadanos del mañana. Esto, como se ha señalado anteriormente, se ha evidenciado en investigaciones previas. Como producto de lo anterior, es posible deducir que la capacitación y formación en este aspecto es fundamental, más aún con los cambios que se han comenzado a desarrollar y generar en la sociedad en la que vivimos, de los cuales son ejemplos la Revolución Pingüina, entre otros. Es de vital importancia realizar diversas medidas que optimicen y brinden la oportunidad a todos los niños y niñas a tener consciencia de una educación ciudadana. La entrega de herramientas necesarias para desarrollarse de forma cabal y holística, en los aspectos cognitivos, afectivos, psicológicos, emocionales, valóricos, integrándose a la sociedad y siendo parte de la misma, como un ser en armonía con el medio. Para su desarrollo, es fundamental planificar el trabajo que se efectuará, a modo de otorgar todo tipo de experiencias y vivencias, que les permitan ir adquiriendo los diversos aprendizajes esperados de acuerdo a su edad y desarrollo, respetando las individualidades, diferencias, necesidades, intereses y por ende la consciencia de ser ciudadano.

En relación a los aportes que brinda esta investigación, podemos manifestar que nos permite visualizar la realidad con respecto al trabajo de la temática de la ciudadanía, para el caso de los dos establecimientos contemplados, invitándonos a realizar mayores avances, aportes y estudios, frente a esta temática. Por su parte, es posible suponer que, dado a los hallazgos empíricos y las investigaciones previas revisadas, la necesidad de capacitar a Educadoras, como también a los distintos agentes involucrados en el proceso de formación, en relación al cómo implementar, como involucrar e inculcar, no sólo en estudiantes de básica o media, sino que en niños y niñas de Educación Parvularia.

Por su parte, hacer referencia a la necesidad de establecer e instaurar una Educación para la Ciudadanía, que permita sensibilizar a los niños y niñas, y con ello, a la comunidad, en cuanto a los problemas ambientales, problemas de tolerancia, respeto, convivencia, con los que diariamente se debe convivir, y de los cuales, pocas veces se toma conciencia de que son los propios seres humanos los causantes, como también, los encargados de dar solución a los mismos.

Por su parte, resulta fundamental, el continuar incentivando y motivando el estudio y desarrollo de una Educación Ciudadana a edad temprana, ya que los niños/as son un pilar primordial en nuestra sociedad, la cual en la actualidad requiere de modificaciones y la acción directa de individuos capaces de desarrollar y aplicar una Actitud Ciudadana en pos del progreso de la humanidad. Todo lo anterior, podría ser complementado a partir de la realización de un estudio el cual se fundamente en la concreción y creación de un Perfil de la Educadora bajo una perspectiva ciudadana, el cual pudiese

complementar y guiar el desarrollo holístico e integral de los párvulos en su formación como futuros agentes de cambio, basado en una Actitud Ciudadana, el cual fundamente y conlleve a la formación de un Buen Ciudadano desde la Primera Infancia

BIBLIOGRAFÍA

LISTA DE REFERENCIA

- AI Chile (1992), pautas de observación de desarrollo moral y socioafectivo. (Incorporación De Los Valores De Los Derechos Humanos).
- Cerda, A. Egaña, M. Magendzo, A. Santa Cruz, E. Varas, R. (2004). El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes. Santiago-Chile: Editorial LOM.
- Internón Oxfam. (2005). "Educar para la ciudadanía global". Propuesta Educativa 2005-2006: Pobreza Cero. Barcelona, España.
- Magendzo, Abraham. (2001). Educación y ciudadanía construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación. Documento Piie, Seminario Internacional, Reforma Curricular en los noventa y construcción de ciudadanía.
- Medina, Soraya. (2000) "Derechos a mi medida": Ciudadanos desde el preescolar, Revista Espacio para la Infancia, Fundación Bernard van Lee, Participación infantil, número 14.

LISTA DE REFERENCIA MEDIOS TECNOLÓGICOS

- Laporta. Francisco J. (2009). "La ironía de la educación" de Educación para la Ciudadanía: www.educacionenvalores.org. Fecha de Acceso: 18.01.2010.
- Puig Rovira, Josep María. (25.06.2006). "Prácticas de ciudadanía". www.intersindical.org/stepv/peirp/L



Colaboradores

Collaborators

Rolando Poblete Melis

Doctor en Antropología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ambas instituciones en Chile), Máster en Investigación Básica y Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (grado alcanzado con una investigación sobre educación intercultural calificada con matrícula de honor), España, universidad en la cual ha obtenido el Diploma de Estudio Avanzados en Antropología Social y Cultural.

Loredana Ayala Paredes

Educadora de Párvulos de la Universidad Central de Chile. Magíster en Innovación en Educación Infantil, Universidad Central de Chile. Actualmente Secretaria del Comité Nacional Chileno de OMEP.

Carolina Gallardo Cunazza

Educadora de Párvulos de la Universidad Central de Chile, Magíster en Innovación en Educación Infantil, Universidad Central de Chile. Actualmente docente en colegios de Santiago de Chile.

Reviews

Reseñas

A propósito de la inclusión educativa

**María José Chisvert Tarazona, Alicia Ros Garrido, Vicent Horcas López
2014**

En este libro, las autoras plantean una amplia mirada a la inclusión en relación con la educación formal e informal, la enseñanza aprendizaje y las interacciones que se generan entre ambos. Se eleva el hecho de que todos tienen derecho a la educación, por lo tanto a la necesaria inclusión de todos, entendiéndose no solo aquellos que pueden permitirse una educación prolongada. En este escenario, aparecen temas tales como: la compatibilización de la igualdad ante la educación, la valoración de las amplias y variadas opciones de modelos de escuela inclusiva, que currículum que se necesita para la inclusión educativa, distancias entre el discurso y la práctica, responsabilidad social del profesorado, beneficios que aporta al aprendizaje a lo largo de la vida, dispositivos de formación para el empleo, validez de los saberes logrados en espacios informales de aprendizaje. Todos estos temas se abren y analizan acabadamente en el libro. El resultado de la obra es un conjunto de reflexiones que, más que dar recetas, permiten activar mecanismos sociales y culturales, específicamente los que apuntan a la escuela, la que debe revisar y revisarse desde el permanente emplazamiento que las sociedades hacen, respecto de su rol y acciones. Sin duda el libro invita a problematizar el discurso y las acciones más allá de lo político y circunstancial que en la educación y la escuela pudiera darse.

*Editorial
criteria*

*Criteria
Editoriales*

Propósitos

PERSPECTIVA se propone:

- Rescatar el patrimonio histórico de la educación parvularia.
- Promover el diálogo académico sobre la educación parvularia en general.
- Difundir la investigación científica sobre niños y niñas en edad preescolar.

Alcance

PERSPECTIVA entiende la educación parvularia como el nivel del sistema educacional que se ocupa de la formación integral de niños y niñas menores de seis años de edad, distinguiendo dos ámbitos de interés: macro (factores políticos, legales, filosóficos, culturales, económicos, entre otros, que inciden en la condición y educación infantil) y micro (tales como aspectos relacionados con currículum, formas de atención, formación de educadores, aspectos teóricos, metodológicos y éticos del nivel parvulario).

PERSPECTIVA acoge contribuciones de carácter local, nacional y/o internacional, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

PERSPECTIVA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es bi anual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos el 15 de Mayo y el 15 de Octubre de cada año.

PERSPECTIVA publica un número de otoño, en junio o julio y un número de verano en noviembre o diciembre de cada año⁵.

Pilar Calderón – Jocelyn Uribe Chamorro – Verónica Romo López.

Comité Editorial

⁵ Diversos motivos atrasaron la publicación de los números correspondientes a 2013; en consecuencia, solicitamos a Ud. su valiosa y amable colaboración para agosto del presente año 2014.

CRITERIOS EDITORIALES

Los académicos e investigadores interesados en publicar en *Perspectiva* deben seguir la estandarización para sus textos, de acuerdo a las normas internacionales (APA):

- Ser inéditos, teniendo una estructura didáctica, con un título alusivo al contenido global, el nombre del autor incluyendo los dos apellidos y la afiliación institucional.
- Contener **un abstract** de entre cinco a diez líneas y mencionar tres a cinco palabras claves. En ambos casos, en **español e inglés**.
- Incluir **una presentación del autor/a de entre 5 a 8 líneas**, donde se señalen, por ejemplo, títulos, grados, líneas de trabajo o investigación, lugar de trabajo, publicaciones.
- La tipografía debe ser Times New Roman o Arial, en tamaño de letra 11, interlineado 1,5, con márgenes superior e inferior de 2,5 cm. y derecho e izquierdo de 3 cm., configurado en tamaño carta.
- En el caso de citas textuales de otro texto se deben citar entre comillas y en cursiva, indicando claramente el apellido del autor, el año de la publicación y las páginas consultadas, por ejemplo (Kuhn, 1970:13:21), permitiendo que la referencia completa del texto referido se incorpore al final.
- Se recomienda prescindir de las notas al pie de página, a fin de no recargar innecesariamente la exposición, privilegiando así una lectura fluida y secuencial del texto.
- Tener una extensión máxima de quince y un mínimo de cuatro carillas en tamaño carta, incluyendo las referencias bibliográficas.
- En la bibliografía final se debe indicar claramente el apellido paterno y primer nombre del autor consultado (en caso de ser más de tres autores se sugiere la convención et al.), título completo del texto (si es artículo de revista, prensa escrita o presentación en conferencia, seminario o congreso se pone entre comillas más el nombre del medio escrito o evento en cuestión, en letras mayúsculas simples; si es libro, en letras mayúsculas en negrita), editorial u organismo encargado de la edición, ciudad y año. En el caso de eventos académicos, se sugiere añadir la fecha de realización.

La estructura de los textos debe seguir los siguientes lineamientos:

Estructura artículo resultado de investigación:

- Título del artículo, en español e inglés
- Autor debajo del título

- Título profesional
- Institución de desempeño laboral
- Correo electrónico
- Resumen y Abstract, párrafo no mayor a 150 palabras.
- Palabras clave y keywords: mínimo tres
- Introducción: presentación del objetivo de la investigación, tipo de investigación, metodología y breve marco de referencia conceptual.
- Resultados: principales logros coherente con los objetivos de la investigación
- Discusión. Relación de los resultados de la investigación con otros autores y teorías.
- Conclusiones
- Bibliografía citada en texto.

Estructura artículo de Reflexión

- Título del artículo, en español e inglés
- Autor debajo del título
- Título profesional
- Institución de desempeño laboral
- Correo electrónico
- Resumen y Abstract, donde se exprese la tesis central del artículo, los autores y teorías principales para sustentarla. Párrafo no mayor a 150 palabras
- Palabras claves y keywords: mínimo cinco, en español e inglés
- Desarrollo: texto desarrollando la tesis inicial, concluyendo en torno a ella (tipo ensayo argumentativo).
- Bibliografía citada en texto.

Estructura artículo de experiencia

- Título de la experiencia, en español e inglés
- Autor debajo del título
- Título profesional
- Institución de desempeño laboral
- Correo electrónico
- Resumen y Abstract, donde se exprese la tesis central del artículo, los autores y teorías principales para sustentarla. Párrafo no mayor a 150 palabras
- Palabras claves y keywords: mínimo cinco, en español e inglés
- Contexto de la experiencia: problema o necesidad que le dio origen, tiempo

de la experiencia, población a la que se dirige, objetivo, metodología utilizada en su desarrollo y referencia de la (s) teoría(s) que la sustentan.

- Resultados: logros significativos, sistema de valoración de los logros y productos de la experiencia.
- Proyecciones de la experiencia: réplicas, validaciones, otros aspectos de continuidad.
- Bibliografía citada en texto.

El Comité Editorial se reserva el derecho de someter a revisión los artículos, recomendar los cambios que considere pertinentes o devolver los que no cumplan con las pautas exigidas. Igualmente, se reserva el derecho de publicarlos.

PROCESO DE CONVOCATORIA Y EDICIÓN

ACTIVIDAD	FECHAS	
	Otoño	Verano
Publicación de convocatoria	enero	mayo
Recepción de artículos	abril	septiembre
Clasificación del material comité editorial	mayo	octubre
Evaluación de artículos	mayo	octubre
Aceptación de artículos para edición	Mayo - junio	Octubre - noviembre
Edición de la revista	Junio - julio	Noviembre - diciembre

Los textos deben enviarse a nombre de Comité Editorial de Perspectiva, Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. También se recibe correspondencia en perspectiva@ucentral.cl y jlreyes@ucentral.cl.

**Universidad Central de Chile
Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela de Educación Parvularia
Revista Perspectiva**

DERECHOS DE AUTOR

Yo _____
con documento de identificación N° _____
autorizo la publicación del artículo titulado _____
_____ en la Revista Perspectiva,
con registro ISSN: 0716-4262.

Como autor/a del artículo, soy responsable de su respectivo contenido y cedo los derechos patrimoniales a la Universidad Central de Chile, para que ésta los pueda publicar las veces que considere necesario y soy también consciente de que no tendré ninguna retribución económica por parte de la institución, por tratarse la Revista Perspectiva de una publicación académica y no comercial.

A partir del momento de circulación de la revista, tengo claro que no puedo hacer otra publicación del artículo en ningún medio similar.

Firma del articulista, con documento de identidad

Ciudad y fecha
