

Artículo

03

Aproximaciones en torno a la incorporación del enfoque intercultural en la Educación Parvularia chilena





Aproximaciones en torno a la incorporación del enfoque intercultural en la Educación Parvularia chilena

Ixia Mendoza¹, Adrián Quinchavil², Ruth Bravo³, Yara Aedo⁴, y Danitza Jaramillo⁵

Resumen

La comprensión y alcance que ha tenido la interculturalidad en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) desde los años 90 hasta hoy, ha tenido diferentes énfasis. El primero con un foco vinculado a la revitalización de la lengua y la cultura de los pueblos originarios y la pertinencia territorial y geográfica como un marco imprescindible del quehacer educativo. Avanzando en la década de dos mil, los procesos migratorios hacia Chile ampliaron la conceptualización y los focos respecto de la diversidad social y cultural. Este artículo revisa las políticas interculturales de la JUNJI a lo largo de sus años, las que han incidido en la Educación Parvularia chilena. Asimismo, la publicación pretende problematizar dificultades en la implementación del enfoque intercultural en educación inicial para reflexionar y elaborar propuestas más inclusivas en primera infancia.

Palabras clave:

INTERCULTURALIDAD, DIVERSIDAD, MIGRACIÓN, EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

1 Asesora Intercultural, Subdirección de Calidad Educativa, JUNJI Magallanes.

2 Asesor Intercultural, Subdirección de Calidad Educativa, JUNJI Aysén.

3 Profesional del Departamento de Calidad Educativa, sección Gestión Curricular, JUNJI, rbravo@junji.cl

4 Asesora Intercultural, Subdirección de Calidad Educativa, JUNJI Los Ríos.

5 Profesional del Departamento Calidad Educativa, sección de Asesoría Técnica, JUNJI, djaramillo@junji.cl

*Sentipensar*⁶ el mundo desde el paradigma intercultural supone enfrentarnos a una compleja tensión generada por una dicotomía: la primera está depositada en la persona con toda su diversidad y características distintivas, y la segunda culmina con su devenir en lo colectivo, como parte de un grupo social y en donde la tendencia es hacia la homogenización.

En ese ir y venir hay mucho en juego, ya que a la base de cualquier sociedad se encuentra la diversidad sociocultural de quienes la componen, que debe tranzarse y negociarse en pos del ideario colectivo para favorecer la cohesión social e identitaria de la mayoría. Evidentemente, la educación no ha estado exenta de esta situación y es permeada desde distintas dimensiones: desde las decisiones a nivel de la macropolítica pública, hasta en lo más cotidiano a nivel micropolítico, que acontece en cada unidad educativa en el país.

Por eso, la tensión de pensar en la diversidad en la educación pública y en especial en el nivel inicial conlleva un doble desafío: reconocer la tendencia a la homogeneización de procesos que históricamente ha promovido el sistema educativo, donde la diversidad se plantea como nueva y desconocida; y la estandarización de procesos y limitantes administrativas que enmarcan la gestión pública, que han aumentado conforme se consolidan en el sistema como formas de entender la calidad, buscando resguardar mínimos comunes, pero que, a la vez, en su afán de aseguramiento, se transforman en regulaciones que borran las marcas diferenciadas de los centros educativos según sus propios proyectos, currículos, intereses, espacios sociales y territoriales, de la diversidad que les distingue.

Esta tendencia de homogeneización al abordaje de la diversidad por parte de la gestión educativa, se ha focalizado, principalmente, hacia ciertos grupos con mayor riesgo de exclusión social, como pueblos originarios, migrantes, mujeres, personas con discapacidad, con necesidades educativas especiales, entre otros sectores. Si bien es cierto que dicha focalización ha buscado resguardar el acceso equitativo a la educación en igualdad de condiciones para todas las personas y develar las desigualdades sociales con su trasfondo histórico, ha corrido el riesgo de anquilosarlas en categorías cerradas y absolutas que no dejan entrever su integralidad, como es el caso de las niñas y su diversidad identitaria que se encuentra en pleno proceso de construcción durante los primeros años de vida. El tránsito hacia perspectivas más inclusivas e integrales de la diversidad no ha estado exento de reveses y complejidades, las cuales buscamos abordar y problematizar en los párrafos siguientes en clave de dilemas interculturales, sin necesariamente dar respuestas y soluciones.

I. Abordaje de la interculturalidad desde una perspectiva crítica

¿Cómo resolver estos dilemas interculturales? La interculturalidad es una forma de vincularse cotidianamente en contextos que son socialmente diversos. Por su parte, el objetivo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles es que esto ocurra desde los primeros años de vida, promoviendo relaciones centradas en el diálogo, respeto y valoración mutua

⁶ *Sentipensar* es un concepto acuñado por Saturnino de la Torre (Barcelona, 2001) y corresponde al "proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar" (Torre, 2001, p. 1).



en las comunidades educativas. La historia institucional sobre este proceso no ha estado exenta de tensiones, ya que personas adultas socializadas en contextos aparentemente homogéneos, requieren desaprender y volver a aprender en y con las diferencias. Sin duda nos encontramos frente a una transformación generacional y cultural, en donde niños y niñas transitan con mayor naturalidad frente a lo diverso y probablemente, en las próximas décadas lo que hoy es una disyuntiva ya no lo sea.

El cómo la JUNJI ha llegado a estas conclusiones y cómo proyecta sus desafíos, es una ruta que en los últimos 34 años ha transitado desde un foco centrado en pensar la diversidad al interior de la misma sociedad, y en ese marco visibilizando a los pueblos originarios, para abrirse a fenómenos sociales como la migración y el enfoque de género. En efecto, la institución ha buscado atender estos dilemas que nos plantea el reconocimiento de la diversidad, el cual, tal como hemos señalado, se ha ido enriqueciendo y transformando con el tiempo, y para ello ha ido adoptando distintos paradigmas y perspectivas. La antesala a estos procesos descansa en una pregunta que está a la base de las respuestas a lo diverso, y que nos confronta con la construcción de esa alteridad; ¿Quiénes son los y las otras? ¿Quiénes son diferentes? Históricamente, al interior de nuestra sociedad, la alteridad estaba fuertemente vinculada a los pueblos originarios, pero esto ha ido cambiando tras los movimientos migratorios y el reconocimiento de otras identidades vinculadas a la cultura y las relativas a la construcción social de género.

Para dar respuesta a la diversidad cultural, la JUNJI ha contado con un punto de partida no menor dado con el inicio de la oferta educativa no convencional. Nos referimos a jardines infantiles ubicados en zonas recónditas del país, con baja densidad poblacional, en comunidades indígenas y una alta dispersión geográfica, que responden a diferentes contextos sociales y territoriales y otorgan diversas posibilidades a las familias y niñeces. Pensar la interculturalidad en educación y continuar preguntándose permanentemente sobre ella, es el punto de horizonte que nos sirve para avanzar y cuyo camino siempre estará lleno de preguntas en una reflexión permanente.

Especialmente útil para esta comprensión es el concepto de *interculturalidad crítica* que plantea Catherine Walsh (2009) para avanzar hacia una mirada más profunda de la diversidad evitando gestos accesorios y superficiales que no impactan en la transformación de las políticas públicas, y así poder generar transformaciones acordes a los contextos socioculturales actuales y venideros. “La educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2009, p. 79).

II. Antecedentes teóricos y curriculares del enfoque intercultural en la JUNJI

36

Históricamente la JUNJI ha buscado reconocer la diversidad, las particularidades y la pertinencia territorial como ejes clave en las decisiones tanto de su formulación programática, es decir modalidades de atención, como de sus marcos curriculares. Nos referimos a la creación de jardines infantiles alternativos de atención en comunidades indígenas desde los años 90, incluso antes de la promulgación de la Ley N°19.253 o la también denominada Ley Indígena, y de propuestas curriculares como la del año 2007, en donde la institución propuso la inclusión como uno de sus pilares. Además, la JUNJI se ha planteado transversalizar la educación intercultural, fortaleciendo la importancia que

tiene el respeto por la diversidad, promoviendo el establecimiento de relaciones recíprocas entre las culturas, junto con dar valor a la multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo.

En específico, la interculturalidad se relaciona con reconocer la pertenencia e identidad cultural de las niñeces y sus familias de origen, entendiendo que es el primer espacio de socialización y transmisión de conocimientos para fortalecer su identidad y desarrollar formas de convivencia que promuevan el respeto a la diversidad, tal y como lo manifiestan las Bases Curriculares de Educación Parvularia, B CEP (2018).

La inclusión trae aparejada de manera estrecha, la valoración de la diversidad social y cultural en el aula como escenario enriquecido para el aprendizaje, que propicia una implementación situada del currículum. En este sentido, la pedagogía necesita dar respuesta a las particularidades que presenta el

La interculturalidad se relaciona con reconocer la pertenencia e identidad cultural de las niñeces y sus familias de origen, entendiendo que es el primer espacio de socialización y transmisión de conocimientos para fortalecer su identidad y desarrollar formas de convivencia que promuevan el respeto a la diversidad.



aula, contextualizando las actividades de aprendizaje de acuerdo con las diferencias de todo tipo que presenten los párvulos”. Lo antes descrito, no hace más que materializar el enfoque de derecho, en el entendido que “si los niños y las niñas aprenden a convivir junto a otros pares y adultos diversos, se aporta a la valoración de la diferencia y a la cohesión social y, por tanto, a la equidad (BCEP, 2018, p. 23).

Para hacer esto efectivo, ha sido necesario que las unidades educativas generen condiciones en función de sus singularidades, en sintonía con uno de los fines y propósitos de la Educación Parvularia; es decir, y como señalan las BCEP (2018) “consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades” (p.34).

En el ámbito pedagógico, desde el enfoque de derechos se sitúa a las niñas en el centro del proceso educativo, reconociendo sus derechos económicos, culturales y sociales, entre otros, así como sus características y particularidades, posicionando la diversidad como un valor que guía una educación de calidad. Otro referente clave para la implementación curricular intercultural es el documento *Políticas regionales de reconocimiento y participación de las familias* (Ediciones de la JUNJI, 2018), que releva las familias en su calidad de primer agente educativo y da cuenta de la riqueza presente en cada región del país, posible de apreciar en los fundamentos, criterios, objetivos, estrategias, seguimiento y acompañamiento declarados por cada territorio y diversas formas de concebir, concretar y promover una relación vinculante con las comunidades educativas. Allí radica la importancia de trascender los conocimientos formales y habilidades cognitivas para adentrarse en la riqueza de los saberes locales, generando una mixtura que le otorgue a las niñas las mejores oportunidades educativas; para ello es necesario que se conozca y reconozca la cultura desde los territorios, con la participación activa de agentes culturales de la comunidad, para luego, en conjunto, desarrollar una propuesta educativa con sentido, pertinente y contextualiza. A modo de ejemplo, Joaquín Ñanco Ñanco, quien se desempeña como Educador de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) mapuche en un jardín infantil de la Región de Los Ríos, señala: “hoy se está haciendo educación rural desde lo urbano, sin pertinencia ni conocimiento, la educación rural debe hacerse desde y con la ruralidad” (J. Ñanco, comunicación personal, 28 de noviembre del año 2023).

Es necesario que se conozca y reconozca la cultura desde los territorios, con la participación activa de agentes culturales de la comunidad, para luego, en conjunto, desarrollar una propuesta educativa con sentido, pertinente y contextualiza.

Es así como una educación intercultural pertinente y de calidad dispone oportunidades educativas a las niñas como una alternativa a la educación homogeneizante, con propuestas curriculares con sentidos culturales locales, favoreciendo el protagonismo de las comunidades educativas, permitiendo reforzar elementos identitarios del espacio y territorio en que se encuentran ubicadas, contemplando elementos socioculturales particulares, donde niñas y niños ejercen su ciudadanía siendo parte fundamental del entramado social.

La Premio Nacional de Educación 2019, educadora de párvulos y primera vicepresidenta ejecutiva de la JUNJI tras el regreso a la democracia, María Victoria Peralta, analiza la influencia de currículos extranjeros en la educación inicial en Chile y plantea que “este problema refleja una vez más la dependencia cultural de los países en desarrollo

o emergentes, que en vez de mirar su cultura y la de sus niños y niñas, familias y comunidades para construir currículo, optan por transferir otras experiencias que no deben ser 'trasplantadas', como lo han expresado los propios creadores de estas modalidades" (Peralta, 2015, p. 33). Para ello la académica ejemplifica con la metodología Reggio Emilia, que surge en Italia tras la Segunda Guerra Mundial y es aplicada en nuestro país. "Puede haber inspiración en sus principios y criterios, pero que no cabe copiarla, lo que es un sugestivo llamado para muchos que están en esa línea" (op. cit). Es necesario que en el ámbito educativo se puedan desarrollar procesos reflexivos críticos que permitan construir propuestas educativas pertinentes y de calidad, inspiradas en modelos educativos que puedan ser o no extranjeros, pero donde siempre prime la opción de revitalizar la cultural local, co-construir saberes y experiencias educativas con las niñeces, sus familias y la comunidad, dando así un nuevo valor a la educación.

A los referentes antes mencionados se suma la publicación del libro *Cuaderno de Educación Inicial N°14. Educación, diversidad e inclusión todas las voces para el mundo que soñamos* (Ediciones de la JUNJI, 2020) documento inspirador que busca promover la reflexión pedagógica en torno a la diversidad desde una mirada más amplia y compleja, que busca cruzar e intersectar los distintos enfoques que plantea el marco inclusivo, aplicándolo a la diversidad de niñeces presentes en las aulas, buscando enfrentar y evitar procesos de segmentación y estigmatización de ciertos grupos. Pues, se deben "favorecer aprendizajes que permitan que tanto niños y niñas como sus familias puedan valorar al otro y respetarlo como un ser legítimo" (Ediciones de la JUNJI, 2020, p.12).

Con respecto a los diversos enfoques interculturales que han enmarcado el quehacer institucional y que nutren sus referentes, un primer encuadre es en el año 2008, cuando se publica el texto *Hacia la interculturalidad en los jardines infantiles* (JUNJI), donde la interculturalidad se declara como:





El diálogo entre culturas. Esto significa un respeto y conocimiento mutuo de las diferencias, la aceptación del otro como legítimo en la convivencia, el diálogo respetuoso y permanente en la búsqueda del bien mutuo. El respeto y el diálogo no sólo profundizan la democracia, además construyen una sociedad más armónica que sin desconocer la diferencia, fomenta la comunicación donde todas y todos tienen cabida, sin exclusión (p. 6).

Otro documento que es complementario del anterior es el texto *Orientaciones curriculares para una Educación Parvularia intercultural* (2019) elaborado en colaboración con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Universidad de Valparaíso a través del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) y la Carrera de Educación Parvularia de la misma casa universitaria. En este trabajo se hace mención y reconocimiento a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modelo educativo adoptado por la mayoría de los países de América Latina –incluido el nuestro– que surge como respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas, principalmente, con el objetivo de atender y revertir el monolingüismo presente en los estudiantes indígenas en contextos rurales.

El concebir una educación en la diversidad equivale, en estricto rigor, a hablar de Educación Intercultural, pues el reconocer la diversidad y valorar positivamente las diferencias nos remite a un nuevo marco cultural, amplio y flexible, en el que se reconozcan, respeten y aceptan las múltiples singularidades individuales y sociales que integran nuestra realidad social, aspectos fundamentales en esta concepción ya que pueden colaborar en sí a un cambio cultural (p. 24).

Lo anterior, si bien representó un avance por parte de la política pública, también significó un revés en la implementación del enfoque intercultural en el currículo nacional ya que la EIB, por su cuna, quedó definida y comprendida como un tipo de educación dirigida exclusivamente a la población con ascendencia indígena, generando procesos de cosificación y folclorización de la cultura ancestral, debido a su concepción predominantemente esencialista de la cultura. Esto derivó en grandes desafíos para el enfoque intercultural no sólo en contextos rurales, sino también en contextos urbanos, donde se hizo cada vez más presente la coexistencia de grupos socioculturales diversos, con múltiples historias de vida, cosmovisiones y lenguajes, relevando la necesidad de propiciar una mirada más amplia y compleja de la diversidad donde prime el diálogo y la simetría.

En función de lo anterior, a continuación, se busca problematizar algunas de las dificultades que se han presentado en la implementación del enfoque intercultural en educación inicial, para reflexionar con miras a avanzar en la elaboración de propuestas más inclusivas en primera infancia.

III. Marcos normativos regionales e internacionales en materia intercultural y enfoque inclusivo

La importancia de visibilizar las trayectorias y los hitos que se han ido consolidando en el nivel de Educación Parvularia en la temática de la diversidad desde una mirada intercultural, se enmarca en la necesidad no sólo de sortear las dificultades que van apareciendo, sino de ampliar y dar cuenta de los beneficios que la educación intercultural tiene para la construcción de sociedades más justas. Para ello se dispone de distintos marcos normativos y fundamentos.

A nivel internacional, la UNESCO ha promovido la implementación de la educación intercultural como un modelo educativo que dé respuesta a la formación de las niñeces indígenas y migrantes, sustentada en la importancia de relevar la diversidad cultural, étnica y lingüística, junto con impulsar y reconocer los procesos de transformación social, cultural, política y la construcción de ciudadanía desde el nacimiento, buscando desarrollar estrategias para abordar los conflictos y oportunidades que supone vivir en diversidad.

La educación inclusiva se enmarca en el enfoque de derechos, que comenzó a fortalecerse con la ratificación en 1990 por parte del Estado de Chile de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas. Posteriormente, el país ha ratificado otras normas internacionales tales como la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), el Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2014), y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y sus Familia (1990), entre otros marcos legislativos.

A este enfoque inclusivo se le suma el del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que vela porque los principios de interculturalidad cobren relevancia y enriquezcan el currículo nacional, contribuyendo a la formación de una ciudadanía capaz de respetar, reconocer, valorar y dialogar en diversidad. Para alcanzar dichos objetivos, se ha promovido el desarrollo de prácticas pedagógicas que contemplen la interculturalidad en planes y programas, textos pedagógicos e intercambio en las comunidades educativas. También, es posible apreciar en algunos artículos de la Ley General de Educación N°20.370 que explicitan el concepto de *diversidad multicultural* como marco del sistema educativo. Así, la educación intercultural se ha implementado en modalidades convencionales y no convencionales de atención en la Educación Parvularia chilena, con un currículo que favorece la inclusión de las niñeces y de sus familias pertenecientes o no a pueblos originarios, lo que refuerza la importancia de la identidad cultural y el sentido de pertinencia a las comunidades indígenas, como a las que por diversas razones han llegado al país ante el creciente fenómeno migratorio de la última década.

Si bien Chile ha ido avanzando progresivamente en materias normativas, el diseño e implementación de currículos culturalmente pertinentes en las comunidades indígenas representó un hito particularmente significativo durante los noventa, que los enmarcó en los denominados programas educativos no-formales que fueron reconocidos con posterioridad en la Ley General de Educación en el año 2009, pero que cuyos orígenes datan de la década del 50. En palabras de María Victoria Peralta, los programas no-formales se orientan a “comunidades específicas, con mayores niveles de participación de todos los involucrados, con flexibilidad para moverse en diversos escenarios y tiempos y con una mayor variedad y combinación de todo tipo de recursos tradicionales y actuales” (Peralta, 2018, p.10).

Los programas no-formales se orientan a “comunidades específicas, con mayores niveles de participación de todos los involucrados, con flexibilidad para moverse en diversos escenarios y tiempos y con una mayor variedad y combinación de todo tipo de recursos tradicionales y actuales.



IV. Iniciativas institucionales

i) Programa educativo alternativo de atención del párvulo

El programa educativo alternativo de atención del párvulo en modalidad jardín infantil en comunidades indígenas de la JUNJI surge en 1990 con el objetivo de articular de manera pertinente pautas de crianza tradicionales, propias del pueblo originario en que se inserta. En su modelo inicial se resguardaron criterios de pertinencia, desarrollando acciones de acompañamiento y capacitación de equipos educativos, considerando en la selección de encargadas que pertenecieran a las mismas comunidades, ya sea con formación académica o formación entregada por la JUNJI, a lo que se sumó la elaboración de documentos orientadores técnicos pedagógicos.

La modalidad jardín infantil en comunidad indígena tiene como hito de inicio una experiencia educativa desarrollada en 1991 en Puerto Edén, Región de Magallanes, con el propósito de contribuir a la revitalización sociocultural de los pueblos originarios. Esto se logra gracias al trabajo mancomunado entre UNICEF, comunidades indígenas locales y la JUNJI.

El proceso de construcción del currículo y la propuesta educativa en la localidad de Puerto Edén se enmarca en lo que fue la primera licenciatura en Educación Parvularia con mención currículo liderada por María Victoria Peralta. La primera cohorte de dicha formación se convocó para participar en la creación de dos jardines étnicos. La actual subdirectora de Calidad Educativa de Magallanes, María Angélica Andrade, quien fue una de las alumnas que participó en la creación de estas propuestas indica: “cuando volvemos a la democracia se comienza a considerar el valor de las comunidades aisladas que hasta ese entonces habían estado invisibilizadas, en una situación de pobreza, y de cierta manera abandonadas” (M.A. Andrade, comunicación personal, enero 2023).

Cuando volvemos a la democracia se comienza a considerar el valor de las comunidades aisladas que hasta ese entonces habían estado invisibilizadas, en una situación de pobreza, y de cierta manera abandonadas.

Estos programas representaron un hito que marca el inicio y sienta precedente respecto a la incorporación del enfoque intercultural en la JUNJI. La institución fue pionera en implementar una educación intercultural con programas de este tipo. Como resultado de esta iniciativa y la promulgación de la Ley Indígena, se crea la primera alianza entre la JUNJI y la CONADI para dar continuidad a la creación de proyectos similares en comunidades indígenas tanto urbanas como rurales. Con el paso del tiempo, este trabajo colaborativo se tradujo en la firma del primer convenio de colaboración N°015/0974 entre ambas instituciones en el año 2007, el que se ha ido renovando automáticamente cada año y continúa vigente hasta el día de hoy. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta modalidad educativa –que aún forma parte de la JUNJI– presenta el desafío de resguardar una mirada intercultural y pertinente en procesos institucionales y normativos del nivel, por ejemplo, en la participación en el Modelo de Aseguramiento de la Calidad JUNJI, o en la determinación de apertura o cierre de unidades educativas a partir de indicadores de gestión institucionales como matrícula y asistencia.

ii) Revitalización de la lengua indígena

La educación intercultural en Chile busca subsanar también la pérdida progresiva de la lengua y relevar la valoración de la cultura de los pueblos originarios, cuya minorización se ha identificado como consecuencia de la propia acción del Estado, ya que la constitución

Sala de actividades 1

Nivel Medio

Trokiñ
ragilelu



Esta modalidad educativa –que aún forma parte de la JUNJI– presenta el desafío de resguardar una mirada intercultural y pertinente en procesos institucionales y normativos del nivel.

de ciudadanía se proyectó sobre la base de una única identidad nacional, a la cual debían asimilarse los pueblos originarios y que se materializó en la universalización de la educación basada en un currículo homogéneo en lo cultural y lingüístico.

Para caracterizar la situación lingüística, los estudios de Gundermann (2009) cuantifican en 257 mil las personas pertenecientes a algunos de los pueblos cuyas lenguas presentan una relativa vitalidad: mapudungun, aymara, rapa nui y quechua, es decir, que hablan y/o entienden sus lenguas. De este número, 232.000 son de origen mapuche, 28.000 aymara, 3.200 quechuas y 1.340 rapa nui. En términos porcentuales, sólo el 24% de la población que pertenece a los pueblos originarios mencionados señala poseer algún grado de competencia en sus lenguas originarias, siendo la población rapa nui quienes tendrían una mayor proporción de población que la habla y/o la entiende. Estos grupos de hablantes en su gran mayoría son personas adultas. Según la encuesta CASEN 2019, el 77 por ciento tiene 45 años o más y el 45 por ciento 60 o más, y sólo el 23 por ciento de esta población tiene menos de 30 años. Estas cifras, también se diferencian según territorio; por ejemplo, en las zonas rurales la población indígena que tiene competencias en su lengua vernácula asciende a un 39 por ciento, y en el área urbana sólo un 15 por ciento.

Estos antecedentes, son insumos para que, a partir de 2010, la CONADI y la JUNJI asuman la tarea de desarrollar una iniciativa que apunte a atenuar o revertir esta tendencia. Desde ese año en adelante se desarrolló la firma de convenios anuales cuyo objetivo ha sido revitalizar la lengua y la cultura indígena desde la primera infancia, mediante la contratación de ELCI quienes se desempeñan en unidades educativas focalizadas a lo largo del país, y donde la JUNJI se comprometió como ente ejecutor, a implementar y dar seguimiento, y por su parte, CONADI al financiamiento de las



Sólo el 24% de la población que pertenece a los pueblos originarios mencionados señala poseer algún grado de competencia en sus lenguas originarias, siendo la población rapa nui quienes tendrían una mayor proporción de población que la habla y/o la entiende.

remuneraciones de las y los ELCI. Para cumplir el objetivo, la JUNJI definió el rol de las y los ELCI como figuras de apoyo al desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes e interculturales, que sean garantes para las niñas pertenecientes a pueblos originarios del acceso a experiencias pedagógicas propias a su territorio, lengua y cultura. En el caso de las familias que declaran no pertenecer a un pueblo originario y asisten a los jardines infantiles donde hay ELCI se resguarda que sus hijas e hijos tengan la oportunidad de vincularse en contextos de diversidad cultural desde los primeros años de vida. El proceso de selección de estas educadoras y educadores fue establecido como una propuesta de candidaturas, respaldadas por comunidades y organizaciones indígenas, quienes se transformarían en representantes de este conocimiento cultural en las unidades educativas del país, mediante la coordinación permanente con la encargada de la unidad educativa, para planificar de manera conjunta, experiencias pertinentes a su forma de aprendizaje y cultura, estableciéndose criterios para la focalización de unidades educativas, basándose en tres variables:

- a) Un alto porcentaje de niños y niñas perteneciente a pueblos originarios.
- b) Interés declarado y justificado técnicamente, por el equipo de la unidad educativa.
- c) Requerimiento formalizado desde una organización o comunidad indígena.

Desde la firma del primer convenio en 2010 hasta hoy, se han incrementado el número de ELCI contratadas para desempeñarse en unidades educativas a lo largo del país, a pesar de las fluctuaciones presupuestarias que las instituciones involucradas han experimentado, dando cuenta del firme compromiso institucional por la materia. Lo cual queda también demostrado en diciembre de 2023, cuando las y los ELCI pasaron de una relación contractual de honorario a ser contratadas con fondos de la JUNJI, reconociendo la labor que venían desempeñando hace tantos años.

El impacto que estas educadoras y educadores han tenido en la gestión institucional de la JUNJI no sólo puede evaluarse en este aumento de unidades educativas, sino también como reflejo de la transformación que han experimentado las comunidades educativas promoviendo la autoidentificación de las familias, la sensibilización y valoración de la lengua y cultura de los pueblos originarios, y por qué no, lo que fue el foco inicial del convenio, revitalizando la lengua mediante el uso cotidiano por parte de las niñas, familias y equipos educativos.

La incorporación de las y los ELCI, sin duda ha sido un gran avance, el que debe estar acompañado de una reflexión crítica y sistemática en aras de la construcción de perfiles que respondan a los diversos contextos y particularidades territoriales en donde se desempeñan, dando respuesta al enfoque inclusivo declarado en la Propuesta Curricular Institucional, como también a los desafíos asumido en cada jardín infantil y programa educativo; articulándose con las tareas que ejercen al interior de sus comunidades y asociaciones como agentes culturales de cambio y transformación, lo que sin duda enriquece la gestión integral.

La incorporación de las y los ELCI, sin duda ha sido un gran avance, el que debe estar acompañado de una reflexión crítica y sistemática en aras de la construcción de perfiles que respondan a los diversos contextos y particularidades territoriales en donde se desempeñan.

V. Migración y diversidad cultural

La diversidad cultural actual de la sociedad chilena es expresión de una serie de procesos políticos históricos y contemporáneos de mestizaje e inmigración que dan forma a los distintos grupos sociales y culturales existentes en ella, así como el lugar que ocupan en la sociedad; los pueblos originarios, la población chilena fruto del mestizaje, inmigrantes europeos que llegaron el siglo XIX y XX y la migración fronteriza que históricamente ha provenido de Bolivia, Argentina y Perú, junto a los nuevos inmigrantes de las últimas décadas.

Chile se ha transformado en receptor de flujos migratorios de diferentes países del Caribe y Latinoamérica, desde la década de los 90 en adelante, con un aumento importante en los últimos años, lo que ha determinado una transformación de la sociedad nacional en un período no tan extenso. Este proceso ha complejizado la convivencia social y discursos respecto de la migración y la construcción de la otredad, con una atenta mirada y cobertura de los medios de comunicación.

La educación, que, como hemos dicho, históricamente ha sido el principal factor de homogenización, se ha desafiado en abordar esta realidad social con iniciativas que buscan relevar la valoración de la diversidad desde los primeros años, aunque el principal desafío ha existido entre las personas adultas, al ser formadas en una sociedad construida desde la homogeneidad que hoy enfrentan un escenario diferente. Por su parte, la Educación Parvularia se instala desde un imaginario diferente al resto del sistema educativo. En este nivel la educación está en movimiento, las niñas se conmueven, investigan, se hacen preguntas, cada paso y cada conversación es fruto de un profundo aprendizaje que les acompañará toda la vida, la convivencia social, el vínculo desde las diferentes culturas familiares que se involucran en un mismo nivel o jardín infantil son parte de ese aprendizaje. Las respuestas al ¿Quién soy? ¿Cuál es mi cultura? ¿Quiénes son los demás? ¿Cuáles son sus formas de comprender el mundo? se entrelazan con interrogantes propias de sus experiencias vitales como ¿Vamos a jugar? ¿Qué almorzaremos hoy?; porque la diversidad es una realidad cotidiana, no un problema que resolver entre las niñas.

Para los equipos educativos administrar la diferencia ha sido un desafío que se ha ido resolviendo con el pasar del tiempo. Hace unos años, dos jardines infantiles enfrentaron una misma situación, desconocida hasta esa época, con la llegada a las comunidades educativas de familias afrodescendientes. Los primeros meses, los equipos educativos del nivel de sala cuna de ambos establecimientos observaron que niños y niñas, particularmente provenientes de estas familias, comenzaron a caminar a los siete meses y antes de cumplir un año, ya corrían. En una de las unidades educativas esta situación fue observada con preocupación; porque la reacción de las educadoras fue que estos niños y niñas *“corrían muy rápido, trepaban y se escapaban del aula”*; lo vieron como algo peligroso. Por su parte, la otra unidad educativa ante



la misma situación se preguntó “¿por qué pasará esto?, ¿qué prácticas realizan en sus casas?” Ante este ejemplo surgen las siguientes preguntas: ¿Qué imaginario de niñeces hay en estos equipos educativos? ¿Cuál es el currículo oculto o las creencias de esos equipos sobre fenómenos como la migración? ¿La formación y conocimiento respecto de diversidad son determinantes en estos procesos? ¿Qué rol cumple la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica?

Partimos de la base que, a través de la reflexión crítica se busca la transformación de las prácticas pedagógicas; es decir, de los *habitus* –modos de ser, de actuar, de interpretar la realidad que han sido incorporadas– de las comunidades educativas, “lo que implica poner en cuestión las acciones comunes y cotidianas que se han vuelto naturales” (Tijoux, 2014). La diversidad en sí misma, se encuentra llena de matices, ni todas las personas provenientes del caribe bailan, ni las banderas tienen el mismo significado para todas las nacionalidades, ni las comidas típicas son lo que las familias de determinados países prefieren comer cotidianamente.

Porque la diversidad es una realidad cotidiana, no un problema que resolver entre las niñeces.

Secundariamente, la coexistencia social y cultural desafía y exige la incorporación de paradigmas y perspectivas en línea con sociedades cada vez más complejas, que permitan superar estas miradas parceladas de la diversidad, que reducen la integralidad identitaria de las niñeces a un grupo cultural determinado, perdiendo de vistas las múltiples formas que adquiere la identidad social y cultural.

VI. Género y diversidad

La igualdad de género ha sido un tema relevante para la JUNJI desde su génesis y que ha tomado mayor fuerza en la década de los 90, cuando la atención estaba centrada en la búsqueda de la equidad entre hombres y mujeres, iniciando la vinculación con la reciente institucionalidad encargada de coordinar la política pública en este ámbito, el entonces llamado Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM). Este vínculo nace a partir de la necesidad de prevenir y abordar la violencia intrafamiliar y el vínculo que ésta tiene respecto del maltrato infantil. En este contexto, la JUNJI era comprendida en su rol social relevante ante la incidencia que tenía en el ingreso de las mujeres al mundo público laboral.

Los avances en materia de igualdad de género en la institución se traducen en acciones concretas que, a su vez, representan compromisos que la institución ha adquirido a lo largo de los años, generando reflexión crítica y orientaciones tanto en el ámbito educativo como en el ámbito organizacional.

Para la JUNJI, entregar Educación Parvularia de calidad constituye no sólo un fin en sí mismo, sino también un factor esencial para el desarrollo integral y equitativo de las niñeces. En este ámbito, la igualdad de género consiste en reconocer que niños y niñas tienen igual potencial de aprendizaje y desarrollo y las mismas posibilidades de disfrutar de aquellos bienes asociados a los procesos educativos. En otras palabras, es parte constitutiva de la calidad en la educación y, por lo tanto, un indicador permanente de procesos de esta índole. Así, desde 2005 se incorporó el enfoque de género en el marco curricular, reconociendo el rol fundamental que tiene la educación en primera infancia para la formación y constitución de una sociedad que promueva y defienda los principios de equidad.

No obstante, el proceso de implementación del enfoque de género en la gestión institucional se remonta a 2002, cuando la JUNJI incorpora el indicador transversal de género a su Programa de Mejoramiento de la Gestión (PMG). Desde el año 2017, se estableció en los programas de trabajo de igualdad de género que deben conformarse Mesa de Género de manera permanente en todo el país. La primera mesa, cuyo objetivo es transversalizar el enfoque de género en la gestión institucional, se conforma por representantes de todos los departamentos de la Dirección Nacional y lleva a cabo un plan de trabajo que concreta las iniciativas y compromisos en materia de equidad de género a implementar en la institución. Desde 2019, tanto el indicador de género, como la Mesa de Género se encuentran a cargo del Departamento de Gestión y Desarrollo de Personas, el cual durante 2020 estableció contrapartes regionales en esta materia, con el fin de fortalecer la transversalización y el trabajo en red para la promoción de la equidad de género.

En 2020, la propuesta curricular institucional releva entre los focos fundamentales de la educación inicial la inclusión social, la diversidad, el enfoque de género, entre otros, situándose en una perspectiva realista, pertinente y contextualizada. De este modo, existe una oportunidad privilegiada para promover la igualdad de género en las prácticas educativas, resguardando que las oportunidades sean variadas y desafiantes para todas las niñas y que las retroalimentaciones e interacciones sean de igual calidad y altas expectativas para todas y todos.

Cabe señalar que la JUNJI no presenta brechas de género en el acceso a la Educación Parvularia; los datos demuestran que no existen diferencias significativas en cuanto a la participación de niños y niñas en el servicio educativo que brinda la institución. Se necesita profundizar la igualdad de género en las prácticas pedagógicas, para avanzar en la eliminación de las inequidades, sesgos y estereotipos que surjan en el proceso educativo. A este respecto, el enfoque transversal de igualdad de género surge como necesidad de generar un currículo más pertinente a los actuales desafíos que presentamos como sociedad, permitiéndonos brindar una educación de calidad.

Sumado a lo anterior, se han impartido orientaciones para la adquisición de material de enseñanza en la *Norma Técnica de Material de Enseñanza 2019-2021*, a través de la Resolución Exenta N°101 del 10 de febrero 2020, estableciendo entre los criterios pedagógicos fundamentos para la selección del material didáctico, estableciendo el respeto y la incorporación de la diversidad, excluyendo los artículos que contengan estereotipos y sesgos de género, valorando aquéllos que, por el contrario, rompan con estos estereotipos y sesgos, ofreciendo múltiples formas de exploración para las niñas. En este sentido, el material, debe estar libre de caricaturizaciones, estereotipos y sesgos en cuanto a género, pueblos originarios, discapacidades, culturas locales o extranjeras que puedan contribuir a generar inequidad en las oportunidades de aprendizaje.

Sobre el impacto de estos estereotipos y sesgos de género, un estudio de Comunidad Mujer indica que, en el contexto de la OCDE, Chile es el tercer país con mayor brecha negativa hacia las mujeres en carreras vinculadas a ciencias y matemáticas. Esta brecha se basa en la formación que reciben niñas y niños desde pequeños, donde se potencian las actividades relacionadas con el cuidado y, en el caso de los niños, se potencian actividades relacionadas con la lógica y pensamiento analítico, reproduciendo estereotipos y sesgos de género que inciden negativamente en las oportunidades de desarrollar todo su potencial.

Ante dicho escenario, durante la pandemia, la JUNJI elaboró una serie de contenidos y materiales que refuerzan el pensamiento crítico de las niñas, involucrándoles en



materias como la ciencia, el desarrollo del pensamiento matemático, el desarrollo de las emociones, etc. Por un lado, se creó y emitió a través del canal TV Educa la primera serie animada de la JUNJI *Upa Chalupa!*, que cuenta con cinco personajes Nina, Kran, Violeta, Mateo y su educadora Bárbara, quienes en cada capítulo experimentan experiencias con una enseñanza en específico, pasando por la ciencia, el arte, la alimentación y la valoración de la familia y por otra parte, en el sitio web institucional se creó la sección *Del jardín a la casa*, la cual contó con más de 120 fichas de experiencias pedagógicas para realizar en el hogar, buscando que las niñas, a través de sus familias, pudiesen experimentar la ciencia, la lectura y el arte.

Otro ejemplo de los esfuerzos realizados es que en el año 2020 se incorpora al Plan de Lectura el libro *Daniela Pirata*, de Susanna Isern, el cual impulsa a niños y niñas a perseguir sus sueños, en base al esfuerzo, la perseverancia y el entusiasmo, y nos ofrece la posibilidad de reflexionar sobre el rol social del hombre y de la mujer, el cual no debiese definirse en base a prejuicios o a un estereotipo rígido acerca de lo masculino o femenino. Sumado a ello, otros títulos de la colección 2020 relacionados a la temática de equidad de género son: *Las princesas más valientes*, de Dolores Brown; *Ema y el Machitún*, de Colomba Elton; *La cabeza de Elena*, de Claudio Aguilera, y *La abuela pájaro*, de Benji Davies. Se incorpora *La niña del pescadito*, de la editorial Escrito con Tiza, que corresponde a un poema poco conocido de la poetisa Gabriela Mistral e ilustrado por el artista chileno-uruguayo Alberto Montt, que se adquiere para destacar la labor de la Premio Nobel de Literatura.

Cabe destacar que hubo un tránsito en la reflexión pedagógica, que comenzó con mención consciente a niños y niñas, reconociendo la omisión del masculino universal *niño*, para ampliarse paulatinamente a reflexiones más críticas que apuntan a la transformación de



la representación de mujeres en el mundo doméstico y de cuidado, de hombres fuertes y competitivos, existiendo avances en la construcción de imaginarios, de cuentos cuyas historias reproducían y validaban a la princesa indefensa y el príncipe fuerte y resolutivo.

Si bien se perciben brechas en las interacciones pedagógicas, es en el ámbito educativo donde se reconocen los mayores avances en materia de igualdad de género, por ejemplo, lo relativo a las interacciones pedagógicas afectuosas e igualitarias, el avance en la relación con las familias gracias a la *Política de reconocimiento y participación de familias* (2018), el aporte que representa el material de enseñanza y la organización de los ambientes propicios para el aprendizaje, que desde la sala cuna favorece que las niñas indaguen y aprendan sin sesgo ni estereotipos. Estos avances se enmarcan en procesos permanentes de incorporación del enfoque de igualdad de género como parte de los énfasis curriculares en el contexto de la integralidad educativa.

Como es posible apreciar, de manera paulatina se visibilizó cómo este nivel educativo era trascendental en la transformación de prácticas sociales y culturales, promoviendo la reflexión crítica de los equipos educativos sobre sus prácticas pedagógicas y la incidencia que éstas tenían, de manera consciente e inconsciente en los mensajes con los que las niñas construían sus imaginarios, identidad y organización del mundo, con todas las complejidades sociales que ello implica.

El marco interseccional en educación busca derribar las barreras de las discriminaciones de manera integral, problematizando todas las exclusiones como un conjunto que se intersectan en el cuerpo de cada integrante de las comunidades educativas.

Pero ¿qué nos falta para continuar avanzando? Sin duda, hoy el desafío es transitar desde lo discursivo consciente a las prácticas pedagógicas conscientes y permanentes, en un ejercicio de auto observancia relativa al rol que cada educadora y técnica, y por qué no, cada familia o persona adulta responsable, tiene con relación a los mensajes que las niñas reciben permanentemente respecto de los límites de ser, sentir, soñar y vivir.

La transversalización del enfoque de género en la JUNJI ha permitido una serie de avances en materia de igualdad de género, incorporando este enfoque como uno de los fundamentos de diversas políticas y procedimientos institucionales, lo que conlleva un cambio cultural institucional y de permanente sensibilización. Dichos logros, nos invitan a enfrentar nuevos desafíos como son avanzar en la reflexión crítica, apuntando a la concreción en el aula de un enfoque *interseccional* en Educación Parvularia, concepto desarrollado por la afro feminista Kimberlé Crenshaw en la década de los 80 con el objetivo de visibilizar dos contextos de discriminación a las cuales se ven enfrentadas mujeres y niñas afrodescendientes, como son la superposición entre género y de raza. “El marco interseccional en educación busca derribar las barreras de las discriminaciones de manera integral, problematizando todas las exclusiones como un conjunto que se intersectan en el cuerpo de cada integrante de las comunidades educativas” (Miranda, 2023).

Ésta es la actual invitación que hacemos desde lo técnico pedagógico a todas las comunidades educativas: reconocer y abordar la multidimensionalidad de la diversidad y cómo la identidad de género, raza/etnia, discapacidad, nivel educativo, entre otros, determinan la experiencia vital de las niñas. Estos marcadores culturales permiten reconocer en profundidad y, sobre todo, son una muestra de cómo la diversidad se encuentra a la base de cada persona y grupo social.



Conclusiones

Tal y como hemos expuesto y revisado, a partir de la trayectoria de la JUNJI en materia intercultural, es posible apreciar avances sistemáticos y permanentes orientados a la entrega de una educación de calidad que paulatinamente fue contemplando la pertinencia territorial en el currículo de primera infancia, transitando de una educación intercultural estereotipada y folclorizada destinada principalmente a niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, a una donde se aborda la diversidad de manera integral, y que revela las particularidades de las niñeces, las familias y el equipo educativo, especialmente atendiendo a los procesos de migración de los últimos años.

Si bien la interculturalidad abre infinitas posibilidades para construir procesos educativos, es sin duda un dilema técnico y ético, ya que no sólo implica desarrollar documentos orientadores y metodologías de trabajo; sino que invita a remirar los conceptos, valores y constructos vinculados a la diversidad. Para los equipos educativos debe ser un permanente ejercicio deconstruir las formas en que se hace educación para la primera infancia; ejercicio nada fácil y que desafía la transformación continua y el desarrollo de otras habilidades, no sólo cognitivas, sino también sobre sensibilidad educativa, abriéndose a otras formas de mirar la educación, como un proceso humano, vinculante, afectivo, respetuoso; así como también a reconocer la importancia de la participación concreta de las familias y la comunidad, para construir en conjunto y en forma colaborativa la propuesta educativa que sostendrá el desarrollo y crecimiento de las niñeces.

Para ello, es importante concebir la educación intercultural en Chile como un proyecto de política pública transformador que permita pensar en un ordenamiento social diferente al conocido, donde la valoración de la diversidad es comprendida como una riqueza, esto en respuesta a una educación homogeneizante que no responde a la integralidad de las niñeces. En ello radica la importancia de problematizar y deconstruir el concepto de interculturalidad, para situarla en línea y acorde con los desafíos que presentan las sociedades actuales, superando, o por lo menos cuestionando, una aproximación más funcional al sistema para adentrarnos a un concepto más transformador desde lo que se define como una *interculturalidad crítica*, tal y como reflexiona Walsh (2009).

En este contexto, la JUNJI ha avanzado en la construcción de referentes que permitan y fundamenten el reconocimiento de la diversidad y la relevancia de su incorporación a la educación de la primera infancia. Para ello, es necesario promover un cambio epistémico que considere y releve otras formas de construcción del conocimiento

Transitando de una educación intercultural estereotipada y folclorizada destinada principalmente a niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios, a una donde se aborda la diversidad de manera integral, y que revela las particularidades de las niñeces.

en el ámbito educativo, una que contemple un diálogo equitativo y una ecología de saberes que permee los distintos contextos en donde sucede la educación, y donde la diversidad sea reconocida, no desde la diferencia, sino como una cualidad inherente y común a toda la humanidad. Sólo así podremos ir ganando espacio al abismo entre ambos polos: sujeto y sociedad. 

Es importante concebir la educación intercultural en Chile como un proyecto de política pública transformador que permita pensar en un ordenamiento social diferente.





Referencias bibliográficas

Peralta, M.V., E. (2015) Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en Iberoamérica. *REDALEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)* Vol. 4 (3) 23-42. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4776>

Ministerio de Educación y Subsecretaría de Educación Parvularia (2018) *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Observatorio Social. (2009). Resultados Pueblos Indígenas Casen 2009. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2009/casen_indigena_2009.pdf

Tijoux, M. E. (2014) Niños/as de la inmigración y búsqueda de la reflexividad para enfrentar su discriminación. Seminario JUNJI.

Correa, J. T. (2015) Diagnóstico comunitario participativo en jardines infantiles JUNJI comprendiendo las prácticas y discursos de la comunidad educativa frente a la incorporación de niños y niñas hijos/as de inmigrantes y sus familias. JUNJI.

Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). Educación Inclusiva: sensible, protectora y transformadora. Unidad de Inclusión y participación. Gabinete Ministerial. Recurso Biblioteca Migrante.

Correa Téllez, J. (2015) Comprendiendo las prácticas y discursos de la comunidad educativa frente a la incorporación de niños y niñas hijos/as de inmigrantes y sus familias.