

## EDUCACIÓN PARVULARIA INTERCULTURAL BILINGÜE: UNA MIRADA A PARTIR DE LA TEORÍA DE LOS FACTORES MARCO DE PROCESO<sup>1</sup>

INTERCULTURAL BILINGUAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION:  
A LOOK FROM THE FRAME FACTORS THEORY

LILA MORENO RUBIO<sup>2</sup>

### Resumen

El artículo que a continuación se presenta expone la existencia de factores necesarios de considerar al momento de generar intervenciones educativas orientadas a la interculturalidad, para lo cual se recogen y desarrollan conceptos e ideas que han sido expuestas en la “Teoría de los Factores Marco de Proceso”. Esta teoría, surgida en el contexto educacional nórdico, se presenta como un modelo explicativo a partir del análisis de los diversos intervinientes en un proceso educativo. Específicamente, se recogen las ideas centrales de esta teoría para relacionarlas con las iniciativas que buscan el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en los jardines infantiles ubicados en contextos indígenas.

*Palabras clave:* Educación intercultural bilingüe, educación parvularia, factores marco de proceso, interculturalidad.

### Abstract

The following article exposes the existence of necessary factors that must be considered when generating educational interventions oriented to intercultural-ity. For this purpose, concepts and ideas that have been exposed in the Frame

<sup>1</sup> El presente artículo desarrolla una de las vertientes teóricas utilizadas por la autora en su tesis doctoral *Apertura de espacios a la cultura mapuche en la educación parvularia de la Octava Región: Oportunidades y desafíos* (2009).

<sup>2</sup> Educadora de Párvulos, Magister en Educación, Doctora en Educación por la Universidad de Concepción, Jefa de Carrera de Educación Parvularia Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: lmorenor@udec.cl

Factors Theory are developed. This theory, born in a Nordic educational context, is presented as an explanatory model from the analysis of the diverse interventions in an educational process. The central ideas of this theory are compiled to relate them to initiatives that seek the development of Intercultural Bilingual Education in early childhood education centers located in indigenous contexts.

*Keywords:* Early Childhood Education, Intercultural Bilingual Education, Frame Factors.

## Introducción

LA INTERCULTURALIDAD CONSTITUYE un importante desafío en un proyecto educativo moderno. Sin embargo, la decisión de poner en marcha propuestas de esta naturaleza no está exenta de dificultades, toda vez que pretenden ser implementadas en un espacio de conflictividad entre la cultura dominante y la cultura local. Esto lleva a la escuela, como institución receptora y ejecutora de dichas iniciativas, a transformar sus códigos y prácticas tradicionales que reproducen el conflicto y dominación cultural, puesto que es allí donde se manifiesta la contradicción básica entre una educación dominada por el Estado y el enfoque de una educación intercultural, a través de la cual, idealmente, el comportamiento dominante debiera ser suprimido.

Teóricamente, la educación intercultural bilingüe es un cambio en las condiciones de lo que ocurre en la escuela, pues implica la modificación de aspectos fundamentales que están en la base de los procesos educativos, como son la organización curricular, estrategias de enseñanza e incorporación de saberes culturales locales al proceso de enseñanza y aprendizaje. Las innovaciones que ocurren al interior del aula educativa, producto de la implementación de este tipo de educación, suelen tener dos orígenes: el primero, que dice relación con las soluciones didácticas impulsadas por los propios docentes o directivos educacionales y, el segundo, asociado a las políticas públicas que se expresan en cambios curriculares y estructurales del sistema y sus formas de funcionamiento. Se trata de cambios en aquellas variables que “enmarcan” el proceso educativo y por esta misma razón devienen en tensiones curriculares con los lineamientos educacionales nacionales.

A partir de la implementación de estas iniciativas que buscan el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en los centros educativos en contextos indígenas, nos interesa exponer en este artículo la existencia de factores necesarios de considerar al momento de generar intervenciones educativas orientadas a la interculturalidad en dichos espacios. Para ello, recogemos conceptos e ideas que han sido expuestas en la “Teoría de los Factores Marco de Proceso”, en la medida que aportan y dan consistencia a una intervención curricular que debiera considerar la diversidad de elementos o factores intervinientes en la situación problemática y a la vez desafío educativo.

### **La educación intercultural bilingüe en la educación parvularia**

En nuestro país, la existencia de pueblos originarios claramente diferenciados por lengua materna, valores, costumbres, creencias y prácticas religiosas entre otros aspectos, lleva a la necesidad de una educación que dé cuenta y atienda tales diferencias, requisito imprescindible en la construcción de una sociedad multicultural. Para ello, especial atención merece el proceso formativo de los primeros años de vida, es decir, formar en la interculturalidad desde la educación inicial o parvularia. Este es el punto de partida de un proceso que debiese tener su continuidad a lo largo de la escolarización obligatoria. En estos primeros años adquiere especial significado, ya que éste se produce en un período de enculturación temprana en el cual los individuos internalizan su cultura particular, la que es vulnerable a influencias dominantes. La mayoría de las veces estas influencias no son coherentes con los valores de su medio, situación en la que la educación formal puede colaborar eficazmente explicitando este propósito en sus objetivos y acciones (Peralta, 1996).

En concordancia con lo anterior, la propuesta del nivel de Educación Parvularia destaca y valora el sentido de la conformación de comunidades educativas, tomando aquellos elementos que son pertinentes a la realidad específica en que desarrollan su trabajo profesional y recreando este concepto a partir de sus propios conocimientos y experiencias prácticas. La idea central es la incorporación de la propia

comunidad como uno de los agentes formativos necesarios, reconociendo su aporte al significado y pertinencia de los aprendizajes. Un elemento importante a la hora de enfrentar el trabajo con la interculturalidad en la Educación Parvularia es la búsqueda de la pertinencia curricular, la cual se nos presenta como un proceso particularmente complejo, insuficientemente abordado, situación que se evidencia a partir de la escasa bibliografía existente en relación con el tema.

La necesaria consideración de los aspectos culturales específicos desde los primeros años de vida, ha convocado esfuerzos destinados a dar atención a los párvulos de comunidades indígenas. Desde fines de la década del noventa se impulsaron oficialmente algunas experiencias educativas en el nivel parvulario, ejecutadas por la *Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI*, las que enfatizaban la recuperación de las culturas por medio de la inclusión de las pautas culturales de socialización primaria. La mayor parte de éstas tendía a implantar un modalidad bilingüe que permitiera recuperar el léxico u otras formas lingüísticas, más que el desarrollo de una estrategia de rescate de la lengua, intentando, a través de los contenidos y estrategias metodológicas, la búsqueda y acercamiento a las formas y estilos de transmisión de conocimientos, valores, formas de trabajo, etc., de la propia cultura. Un elemento positivo de estas experiencias fue la alternativa de contar con el apoyo de la comunidad y de las familias. Sin embargo, la falta de sistematicidad y continuidad de las experiencias no permite a los párvulos mantener los aprendizajes y finalmente estos esfuerzos se pierden al ingresar los niños y niñas a la escolaridad formal (Peralta, 2000).

En años recientes surgieron algunos proyectos que han sido ejecutados por universidades, así como programas focalizados del Ministerio de Educación o iniciativas desarrolladas por la UNICEF, la cual ha generado talleres para desarrollar y compartir criterios que faciliten la incorporación de la interculturalidad en el trabajo con la primera infancia, entre los 0 y los 4 años de edad. Paralelamente se ha realizado estudios que han entregado valiosa información acerca de la realidad de la infancia y la adolescencia mapuche (Alarcón y Bustamante, 2007). La mayoría de ellos promueve el fortalecimiento e implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, con el propósito claro de fortalecer la identidad cultural de los niños y las niñas menores de

seis años, a partir de una política intercultural nacional destinada a optimizar la calidad de los aprendizajes de los párvulos pertenecientes a los pueblos indígenas (MINEDUC, JUNJI y Fundación Integra, 2005).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento y de la necesidad cada vez más creciente de procurar una atención educativa a los niños y niñas que sea pertinente y contextualizada, existen en Chile muy pocos proyectos o iniciativas que incorporen la temática intercultural en la Educación de Párvulos. Sólo en estos últimos años han ido surgiendo algunas experiencias aisladas, en el contexto de una política educativa nacional que se encuentra desarrollando una EIB en el nivel parvulario. Estas medidas, aparentemente simples, tienen impactos concretos en las personas y en las comunidades que son parte de dichas intervenciones. Del mismo modo, los resultados esperados a partir de la implementación de dichas propuestas se ven influidos por una serie de factores no siempre identificados y, por tanto, no considerados por quienes toman las decisiones en materia de implementar dichas iniciativas, las que se dan en contextos educativos que obedecen a normativas fuertemente homogeneizadoras.

### **La teoría de los factores marcos de proceso**

Urban Dahllöf, creador de la llamada “frame factor theory” (Lundgren, 1972), propone una mirada analítica del proceso de enseñanza, desviando la atención desde elementos tales como el proceso de planificación, el contenido y los métodos de trabajo, hacia una búsqueda de las razones que llevan a la enseñanza a ser lo que es, o por qué ésta resulta ser de tal o cual manera, poniendo especial atención a las particularidades dadas por los diferentes marcos estructurales y las condiciones materiales y culturales que contribuyen a dar forma a la vida escolar (Imsen, 1999).

Este modelo de análisis educacional ha sido utilizado frecuentemente en la investigación educacional sueca y surgió como un intento de explicar más allá de los límites que presentaba el modelo *input/output* de evaluación, el cual no consideraba para explicar un resultado determinado los factores existentes fuera de la educación o fuera del

proceso educativo. Entre el *input* y el *output* había una “caja negra”, que no se conocía mayormente, a pesar de que era real y susceptible de ser estudiada (Gustafsson, 1977; Lundgren, 1977; Lundgren & Colliander, 1991).

## **El proceso de enseñanza-aprendizaje**

Una idea que surge a partir de esta teoría es la manera de comprender los factores que controlan el trabajo del profesor, el que, de acuerdo a ésta, podría ser concebido como un producto de condiciones externas, con lo cual la capacidad individual del profesor de construir su propia enseñanza es limitada. Así, entonces, la teoría de los factores marco sirve para comprender los patrones comunes en las prácticas de la mayoría de las salas de clases, y el porqué algunas prácticas difieren tanto de aula en aula (Imsen, 1999). Esto lleva a pensar que la decisión tomada en un contexto puede tener diferentes consecuencias en otro y dichas consecuencias dependerían tanto de las condiciones estructurales y de los actores involucrados, así como de la manera en que los actores se acomodan y asimilan estas decisiones (Gustafsson, 1977; Lundgren, 1977; Lundgren & Colliander 1991).

Cada situación educacional tiene sus propios factores que la enmarcan, de tal forma que la estructura de funcionamiento que se adopte para dichos factores, influirá de manera “natural” sobre los aprendizajes y las vías de desarrollo que éstos adopten. Estos factores tienen distintas funciones, se diferencian dependiendo del tipo de enseñanza de que se trate y pueden ser modificados dentro del contexto de un mismo nivel de enseñanza (Dahllöf, 1967, 1971a, 1971b). Están compuestos por reglas y normas acerca de diferentes aspectos y momentos de la enseñanza y, a pesar de que éstos tienen diferentes funciones, siempre están actuando en forma interrelacionada, no sólo regulando la actividad educacional, sino que además formando en conjunto una red que enmarca la enseñanza como fenómeno y la hace diferente a otras actividades institucionales de la sociedad.

Ejemplo de lo anterior es la diversidad que existe en las poblaciones

rurales, especialmente desfavorecidas o en aquellas que poseen características indígenas, las cuales plantean necesidades particulares que deberían ser consideradas al momento de elaborar currículos, propuestas metodológicas o la selección de material didáctico, entendiendo las diferencias por todos reconocidas entre el accionar de una escuela en la ciudad y una en el campo. Específicamente, en el caso de las comunidades indígenas, la participación de todos los agentes educativos debería ser un factor de interacción, exploración, creación e integración de las experiencias y enriquecimiento del ambiente educativo. Desde las oportunidades de aprendizaje que brindan los entornos socioculturales que caracterizan a las sociedades de culturas específicas, en las cuales la familia es uno de los factores fundamentales, ya que –al ser portadoras y transmisoras de la cultura local– comparten con la Educación inicial un diálogo (Freire, 1973). Este diálogo complementa la labor educativa y genera experiencias de desarrollo y aprendizaje que potencian a los niños/as, afectando todas sus facetas, destacándose el valor que tiene la cultura en que éstos(as) se insertan. La cultura local y el ambiente natural local son recursos importantes para la enseñanza, que, de acuerdo a lo mencionado previamente, determinarían el curso y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anteriormente descrito corresponde a la realidad presente en todos los niveles educativos de nuestro sistema educacional y es especialmente relevante en el nivel de Educación Parvularia, toda vez que en este nivel educativo la participación familiar y comunitaria tiene mucho más impacto en la tarea pedagógica. Una muestra de esto es lo que ocurre en los centros educativos preescolares que se encuentran insertos en comunidades indígenas de nuestro país, los cuales poseen rasgos específicos que los diferencian y caracterizan. Es posible sostener, a la luz de los antecedentes teóricos descritos, que la apertura de espacios de reconocimiento de la cultura de los pueblos originarios podría darse en forma diferente de un establecimiento a otro, produciendo diversidad de resultados de logro, en función de los distintos énfasis que se le den a los factores que compone el marco regulador de cada centro.

## La gestión de la escuela

La escuela funciona en un medio ambiente que opera con sus propias características geográficas, ecológicas, económicas, sociales y culturales. Este conjunto de características –según Dahllöf (1967, 1971a, 1971b)– serían relativamente independientes de la influencia del sistema educacional, siendo uno de los rasgos propios de los factores marco el que ellos son en gran medida el resultado de decisiones del aparato estatal o de alguna autoridad pertinente, lo que permite que sean objeto de modificaciones. Esto implicaría que dichos factores ambientales están sujetos a la manipulación del sistema en sí, mientras que otros actúan como marcos fijos, pudiendo a su vez determinar formas de funcionamiento que le son únicas a un establecimiento educacional, a pesar de que éste se encuentre regulado por las mismas normas que otro establecimiento.

Factores de este tipo han sido llamados “factores marcos ambientales” o simplemente “factores marco” (Lundgren, 1972) y han sido definidos por Dahllöf y Lundgren como los factores que delimitan y hasta cierto punto determinan el proceso y los cambios que ocurren en el proceso de enseñanza, de los cuales se distinguen cuatro tipos: Los Marcos Físicos, Marcos Ecológicos, Marcos Administrativos y Marcos Pedagógicos (Lundgren, 1972).

Un ejemplo de éstos se muestra a continuación en la Figura 1.

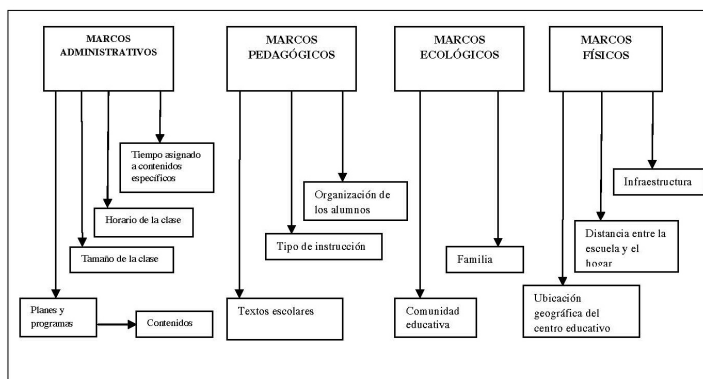


Figura 1. Marcos de proceso según Dahllöf y Lundgren.



Los Marcos Administrativos generalmente toman la forma de leyes o normas, por ejemplo: tamaño de la clase, requisitos de admisión, tiempo total para la enseñanza de un cierto contenido en términos de horas por semana, etc. Los Marcos Físicos y Ecológicos hacen referencia al tamaño y estructura de los edificios de las escuelas, la distancia entre la casa y la escuela, etc. y los Marcos Pedagógicos, a menudo, parecen estar en la forma de principios restrictivos declarados y recomendaciones generales, por ejemplo: los contenidos que deben ser cubiertos en un centro común, estilo general de enseñanza (instrucción centrada en la clase, individualización, etc.), pudiendo también incluir el *hardware* de ayuda en la enseñanza y los programas computacionales disponibles que la comunidad ha adquirido o, simplemente, la suma correspondiente de dinero que podría ser puesta a disposición de los profesores para este propósito (Lundgren, 1972).

Diferentes factores podrían ser clasificados como “factores marco” dependiendo de cómo se defina el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, los resultados del proceso de enseñanza estarían limitados por las interrelaciones de los marcos del proceso pero, entre estos límites, diferentes formas de guiar el proceso pueden ser realizadas.

La idea central de esta teoría es el análisis de la práctica de aula que rodea la tarea pedagógica de los profesores y la organización de los aprendizajes de los estudiantes, así como sus actividades. En definitiva, el foco de atención es la vida en las aulas y se busca responder a preguntas tales como: ¿Por qué la práctica del aula es como es?, ¿Qué ocurre al interior de los centros educativos al momento de introducir cambios que direccionan la tarea pedagógica habitual, hacia una educación con fuerte consideración de la cultura local?, tratando además de explicar por qué las cosas a veces no salen del todo bien o por qué, por el contrario, salen tan bien.

Un importante aspecto al que hace referencia la teoría de los “Factores Marco de Proceso” es a la interrelación de los componentes de la enseñanza (marcos y procesos) y los factores del medio ambiente. Esta mirada amplía desde otra perspectiva el fenómeno educacional y los elementos que la influyen; por otra “ancla” la enseñanza a la circunstancia social a la cual realmente pertenece, entendiendo que la escuela no es un organismo aislado que trabaja independientemente de lo que

pasa fuera de la puerta escolar y que tiene cierta independencia que le permite desarrollar de manera característica los objetivos propuestos. En el caso de la Educación Parvularia, las actitudes de los padres y sus expectativas, entre otros factores, tienen consecuencias prácticas que son evidentes, especialmente a la hora de analizar procesos educativos, entendiendo que los cambios o “alteraciones” en el “ecosistema educacional” tendrán efectos en los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje (Dahllöf, 1995).

Las políticas educacionales actuales enfatizan el valor que tiene la cultura en que los niños y niñas se insertan. Esto en lo concreto se evidencia en la escuela a partir del desarrollo de experiencias de aprendizaje que estimulen el sentido de pertenencia, la valoración y el conocimiento de tradiciones familiares, su comunidad, su región y su país, permitiéndoles acceder gradualmente a las nociones de ser parte de la humanidad en un mundo global, con lo que su educación se enriquece en la valoración y el respeto a la diversidad (MINEDUC, 2001). Autores como Peralta (2000) y Roth (1999) hacen referencia a la importancia del sentido de pertenencia, poniendo especial atención en las consecuencias que tendría el no incorporar las culturas de referencia en los currículos.

### **Factores marco de proceso y educación parvularia en jardines infantiles interculturales**

A la luz del enfoque teórico que venimos analizando, la modificación de estos factores son elementos claves en un proceso educativo y poseen el potencial de provocar cambios en las intenciones de quienes trabajan con las directrices del sistema más allá de lo previsto. La idea central es la consideración necesaria de una mirada macro que va más allá del análisis de la práctica pedagógica en el aula, del rol de los educadores y la organización de los aprendizajes de los estudiantes, así como sus actividades. Éstos sin duda son factores de importancia, sin embargo, ellos por sí solos no son determinantes si es que no se alinean con factores tales como: concepciones de interculturalidad de

las políticas públicas, contextualización cultural, formas culturales de la comunidad.

Los centros educativos preescolares que se encuentran insertos en comunidades indígenas de nuestro país, poseen características que los diferencian y caracterizan, por lo que es posible sostener, a la luz de los antecedentes teóricos descritos, que la apertura de espacios de reconocimiento de la cultura de los pueblos originarios podría darse en forma diferente de un establecimiento a otro, produciendo diversidad de resultados de logro, en función de los distintos énfasis que se le den a los factores que compone el marco regulador de cada centro.

En el caso específico de los jardines infantiles interculturales, en la medida en cada uno de ellos pertenece a una institución diferente, a su ubicación geográfica o al tipo de atención que entrega a los niños y niñas, los resultados esperados a partir de la implementación de la EIB, inicialmente tendrían diferentes impactos en los participantes. El potencial de esta visión, en términos de poder desarrollar un perfil propio con resultados específicos adjudicables a ese perfil, ha hecho pensar en la escuela, metafóricamente, como un “invernadero”, en donde se genera un espacio que permite regular las variables externas generando “micro-climas” que permitan espacios de desarrollo para los objetivos propuestos. Este planteamiento básico explica la perspectiva del fenómeno educacional y los factores que la influyen, ayudando a comprender la importancia de los “frames factors” y el papel de regulación y sincronización entre los niveles micro y macro-educativos para mejorar la calidad de los procesos educacionales.

Como una forma de comprender mejor los cambios que dan origen a este trabajo, se realiza –a partir de la descripción de los factores marco de proceso de los autores Urban Dahllöf y Ulf P. Lundgren (ver Fig. 1)– una transferencia de dichos marcos a un modelo aplicable a la Educación Parvularia (ver Fig. 2). Posteriormente, a partir de éste, se propone un modelo para los jardines infantiles de comunidades indígenas que dé cuenta de los factores que estarían sujetos a modificaciones al momento de implementar iniciativas tendientes al desarrollo de una EIB en dichos centros educativos (Ver Fig. 3).

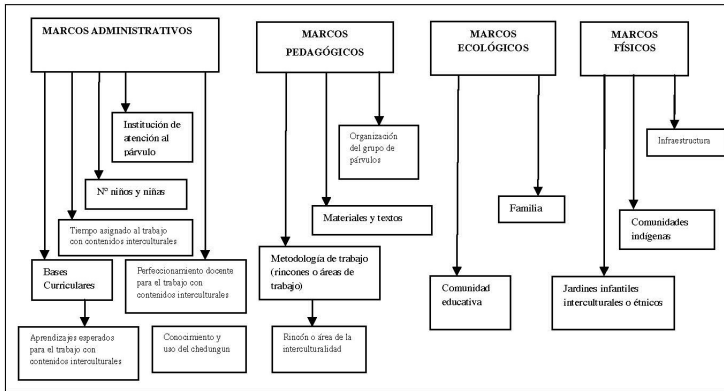


Figura 2. Marcos de proceso para los jardines infantiles.

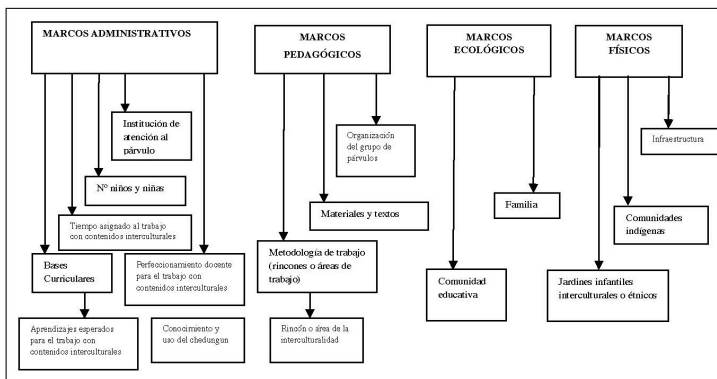


Figura 3. Marcos de proceso para los jardines infantiles interculturales.

Si miramos la realidad de la Educación Parvularia Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los “Factores Marco de Proceso”, podemos entender las diferencias que se dan al momento de implementar estas iniciativas de desarrollo. Si bien es cierto las directrices son en general homogéneas desde la perspectiva que obedecen a lineamientos nacionales para llevarlas a cabo, son finalmente las diferencias individuales y la libertad del educador que las ejecuta las que llevan

a resultados que no necesariamente han sido los esperados por quien las propone.

Uno de los factores que parece ser relevante —y que debe ser especialmente considerado toda vez que se trate de implementar cambios en espacios culturales tan diversos— será el interés de los educadores por ser parte de dichas iniciativas. Éstas implican necesariamente modificar y producir currículum y, por tanto, hacer cambios radicalmente opuestos a lo que tradicionalmente estaban acostumbrados, por lo que el reconocimiento y aceptación de la cultura y de sus niños y niñas les permitirá llevar a cabo con mayor o menor éxito las tareas que involucran el logro de los objetivos propuestos, aun cuando éstos no cuenten con las competencias necesarias para implementarla. Es importante destacar que las diferencias culturales y la procedencia de los educadores puede ser determinantes a la hora de generar oportunidades de apertura a la cultura local, ya que, al ser parte de ella, sienten un compromiso mayor y reconocen a partir de la experiencia personal, la necesidad de transferir conocimientos relacionados con la cultura propia a los niños y niñas.

Otro aspecto importante de destacar es lo que dice relación con las diferencias que se dan al interior de los centros educativos y cómo éstos determinan la forma en que se dan los aprendizajes y cómo se enfrentan los cambios que les imponen las instituciones para las cuales trabajan. Esto tiene enorme importancia, pues las iniciativas gubernamentales que se proponen para enfrentar el tema de la educación en contextos interculturales no consideran las diferencias que existen entre los diferentes centros educativos. Éstos son fuertemente influidos no sólo por el entorno del que son parte sino que también por las intenciones de las instituciones a las que representan, toda vez que cada una de ellas visualiza y enfrenta el trabajo con la temática intercultural de manera diferente.

Hemos dicho que este modelo “Factores Marco de Proceso” desarrollado por Dahllöf es un modelo de análisis educacional que busca explicar más allá de los límites que presentan los modelos actuales de evaluación el cómo explicar un resultado determinado. Esto nos permitiría analizar procesos educativos tan complejos como los que se producen al interior de los centros educativos que incorporan la Edu-

cación Intercultural Bilingüe. En su diseño resalta aquellos factores intervinientes, el análisis de los presupuestos conceptuales y operativos que persigue un enfoque de educación intercultural y de su práctica docentes, lo que hace evidente que su aporte al contexto explicativo respecto a informar de qué es lo que pasa “fuera del aula” y qué es aquello que “soporta” dicho contexto.

Desde esta perspectiva tanto para la Educación Parvularia como para los restantes niveles de educación (básica, media y superior) sustentada en principios de equidad y de mejoramiento de la calidad de educación, un enfoque en EIB adquiere importancia y protagonismo central como el espacio necesario para una alta educación con calidad intercultural. Ello implica superar una educación preescolar común a todos, que centraliza, homogeniza y uniforma los contenidos. Una educación homogeneizadora que no tiene como objetivo planificado el crecimiento con identidad del niño, ni la preocupación por robustecer su “yo indígena”. Una educación en la cual la preocupación por los aportes identitarios que contiene la cultura local se dejan en la sombra, quedando a la deriva de las iniciativas individuales de ciertos educadores, sin capacitar al recurso humano en estas competencias tan centrales.

Un jardín-escuela que funciona según la *inercia* del “más de lo mismo” que se ha visto en otros lados (probablemente en otros jardines y en los centros de formación docente), no da espacios para que sus educadores puedan poner al niño en contactos con otras formas de racionalidad que le hagan ver más allá del inventario de su mundo. El ambiente escolar del jardín se convierte en un sistema cerrado y fijo que no da espacio a las iniciativas de los educadores locales ni los estimula o capacita para que ellos asuman la responsabilidad de un proyecto educativo diferente. Es decir, un jardín infantil que no ejerce una autonomía crítica, que no dispone de un proyecto educativo propio cuyo foco prioritario sea el refuerzo de la identidad cultural. Esta ausencia de conciencia conduce a la ignorancia del valor del conocimiento ancestral debilitado por el prestigio de la cultura citadina dominante con un currículum y un estilo pedagógico descontextualizado que no sabe incorporar –no ha sido capacitado– ni aprovecha

críticamente los recursos culturales, sociales y ecológicos locales en el centro de sus preocupaciones educativas. Ausencia flagrante de *evaluación periódica* y recursiva del proceso (no lo mencionan la normativa ni da los espacios en el horario de los educadores), que cuestione constantemente el “hacia dónde vamos”.

### **Consideraciones finales**

Con los argumentos expuestos y en el propósito de mejorar la situación educacional de la población indígena, parece pertinente considerar las ideas planteadas por la “Teoría de los Factores Marco”, en principio en cualquier construcción curricular, pero más aún tratándose de proyectos curriculares con enfoque intercultural bilingüe, pues involucran una serie de factores que van más allá de considerandos didáctico-curriculares vinculados a la labor de aula.

Hasta ahora la realidad nos muestra que, en los contextos rurales y de raigambre indígena, se imparte una educación preescolar que no se hace responsable de su entorno, que planifica y actúa de espaldas a la realidad vital del niño que atiende, lejos de los intereses y necesidades profundas de la cultura comunitaria a la que pertenece y lejos de la diversa tradición histórico-cultural de sus educandos. Se observa lejanía y desconocimiento en el jardín infantil de los beneficios y ventajas que tendría asumir una educación intercultural para empoderar tempranamente el habitus vital del niño y de su familia con determinadas estrategias. Con ella en la base, el educador apreciaría, por ejemplo, que una cultura originaria no reside en unos cuantos elementos de su folklore, sino la visión de mundo diversa que está detrás de ellos.

Se hace necesario, por lo tanto, ir más allá de reorganizaciones en el aula e introducción de nuevas estrategias didácticas, se requiere transformaciones epistemológicas en la forma de concebir el proceso educativo en contexto indígena intercultural, de manera que se supere la homogeneización cultural. Es decir, una educación que considere saberes, cosmovisiones, que conforman el acervo cultural de los sujetos sociales a quienes convoca y transforma el acto educativo.

## Referencias

- Alarcón, M., Bustamante, G. (2007). *Catálogo de Experiencias y Buenas prácticas de trabajo con Infancia y Adolescencia Mapuche N°1. Protección de derechos de la Infancia y adolescencia mapuche*. UNICEF, MIDEPLAN. [Ref. de 10 06 junio] Disponible en: [http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos\\_documento/228/BUENAS%20PRACTICAS\\_%201.pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/228/BUENAS%20PRACTICAS_%201.pdf)
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. (1971a). "Relevance and Fitness Analysis in Comparative Education", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 15, Issue 1, pp. 101-121.
- Dahllöf, U. (1971b). *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*. New York: Teachers College Press.
- Dahllöf, U. (1995). "The early frame-factor theoretical thinking in retrospect". [Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick], *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 4, No 1, pp. 5-29, Stockholm.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Montevideo: Tierra Nueva.
- Gustafsson, C. (1977). *Classroom interaction. A study of pedagogical roles in the teaching process*. Akademisk avhandling. Stockholm Institute of Education. Departement of Educational research.
- Imsen, G. (1999). *Reflection as a bridging concept between normative and descriptive approaches to didactics*. Norwegian University of Science and Technology, Norway. TNTEE Publications Vol. 2, Nr 1.
- Lundgren, Ulf. P. (1972). *Frame factors and the teaching Process: A contribution to curriculum theory and theory teaching*. Göteborg Studies in Educational Sciences. Almqvist & Wiksell/Stockholm.
- Lundgren, Ulf. P. & Colliander, M. (1991). "Curriculum Pacing". In: *The international Encyclopedia of curriculum*. Ed. Arieh Lewy. Pp. 389-391. Oxford: Pergamon Press.
- MINEDUC (2001). *Bases Curriculares para la educación Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC, JUNJI y Fundación Integra (2005). *Memoria 2000-2006. Construyendo el futuro de los niños y niñas*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Moya, R. (1998). "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación* 17. Educación, Lenguas, Culturas. Biblioteca Digital de la OEI. [Ref. de 05 de Mayo 2012]. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie17a05.htm>



- Peralta, M.V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina: Su pertinencia cultural*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peralta, M.V. (2000). *Globalización y Construcción Curricular. Tensiones y posibilidades. Una perspectiva desde Latinoamérica*. San José de Costa Rica: UNED.
- Rother, T. (2005). “Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche”, *Revista Austral de Ciencias Sociales* 9, pp. 71-84.
- Roth, H-I. (1999). *The Multicultural Park*. Stockholm: Liber/Skolverket.

*Recibido: 07.05.2012 / Aceptado: 30.09.2012*