

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Vinculación familia-escuela-comunidad: una
necesidad para la educación intercultural en
infancia¹**

Family-school-community linkage: a necessity for intercultural education in childhood

SOLEDAD MORALES SAAVEDRA

SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN

KATERIN ARIAS-ORTEGA

VIVIANA ZAPATA ZAPATA

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN El objetivo del artículo es aportar con rutas reflexivas y acciones concretas que permitan avanzar en la vinculación familia-escuela-comunidad, como una necesidad para repensar la educación intercultural desde la infancia. Esto implica que los actores del medio educativo como educadoras/es de párvulos y asistentes de párvulos y los actores del medio social como la familia-



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

1. Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto FONDECYT N° 1221718 Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medio ambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos, subvencionado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Proyecto Convenio de colaboración MINEDUC-UCT, subvencionado por Ministerio de Educación, y del Proyecto FONDEF ID21I10187 Modelo de acompañamiento para la implementación de la intervención educativa intercultural en contexto indígena Concurso IDeA I+D 2021.

comunidad, establezcan relaciones educativas interculturales con base en el respeto al otro como legítimo otro. Lo anterior, para favorecer los procesos educativos, desde un enfoque de pertinencia social, cultural y territorial, que permita cuestionar el racismo y las prácticas discriminatorias presentes en nuestra sociedad. La metodología es una revisión bibliográfica a nivel nacional e internacional que sustenta una reflexión teórica sobre las posibilidades de generar un diálogo entre contenidos occidentales y conocimiento indígena en la educación inicial, desde un enfoque educativo intercultural. Los principales resultados dan cuenta de un conjunto de pistas de acción que potencian un acercamiento entre familia-escuela-comunidad. Concluimos en la urgencia para articular los saberes educativos mapuches y escolares, para formar la primera infancia desde un pluralismo epistemológico intercultural.

PALABRAS CLAVE Infancia; interculturalidad; vinculación familia-escuela-comunidad.

ABSTRACT This article aims to provide reflective routes and concrete actions that allow progress in the family-school-community link, as a necessity to rethink intercultural education from childhood. This implies that the actors of the educational environment, such as kindergarten educators and nursery assistants, and the actors of the social environment, such as the family community, establish intercultural educational relationships based on respect for the other as a legitimate other. The foregoing, to favor educational processes, from a social, cultural and territorial relevance approach, which allows questioning racism and discriminatory practices present in our society. The methodology is a bibliographic review at the national and international level that supports a theoretical reflection on the possibilities of generating a dialogue between Western content and indigenous knowledge in early childhood education, from an intercultural educational approach. The main results show a set of action tracks that promote a rapprochement between family-school community. We conclude in the urgency of articulation of *Mapuche* and school educational knowledge, to form early childhood from an intercultural epistemological pluralism.

KEY WORDS Childhood; interculturality; family-school-community bonding.

Introducción

La educación en infancia presenta el desafío de educar a niños/as con base en los saberes y conocimientos propios susceptibles de ser articulados con el conocimiento escolar. Sin embargo, estos saberes y conocimientos educativos propios producto de la educación familiar indígena se ven fragmentando en la medida que la escolarización de los niños avanza en el sistema educativo escolar. Tal fragmentación ocurre, porque el currículum escolar es estandarizado tanto en los contenidos como en las finalidades educativas, con las cuales los educadores y profesores dinamizan sus prácticas pedagógicas (Sartorello, 2019). De esta manera, se adecuan las pautas de enseñanza y aprendizaje, a la estandarización del currículum implícita o explícitamente, las que niegan u omiten el conocimiento familiar, generando una desvinculación entre familia-escuela-comunidad (Morales et al., 2018). Dicha desvinculación genera una relación social que no considera las formas de comunicarse en el entramado relacional a nivel familiar y comunitario (Madrid et al., 2019), lo que desde el punto de vista teórico y práctico en el sistema educativo se observa como tensiones en la educación escolar. Esto genera un distanciamiento en la forma de construir el conocimiento entre la escuela y la familia, limitando la colaboración entre las personas, desde el diálogo de saberes (Gasché, 2013; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Razeto, 2018; Sartorello, 2019). El distanciamiento que existe en la relación familia-escuela-comunidad en contexto indígena, en alguna medida se explica debido al racismo biológico, referido al rechazo y discriminación de las personas por poseer formas de ser, una lengua y cultura diferente, y lo epistémico, referido a otras formas de construir conocimientos y comprender la realidad natural, social, cultural y espiritual, según los territorios (Ardoino, 2005; Pérez-Gómez, 2010). Este racismo que genera discriminación se ha institucionalizado en todas las esferas sociales e incluso en las familias y grupos subalternizados (Quilaqueo, 2019).

Para los indígenas, la episteme no es sinónimo de saber, sino que es la expresión de un principio sobre un ordenamiento histórico de los saberes, como un orden específico del saber, la configuración, la disposición que toma el saber en una determinada época y que le confiere una positividad en cuanto saber (Pérez-Gómez, 2010). En este sentido, se asume que la epistemología es el estudio crítico del conocimiento, de sus fundamentos, de sus principios, de sus métodos, de sus resultados y la manera de establecer su validez (Ardoino, 2005; Legendre, 1993). La episteme indígena refiere a la forma de ordenar los saberes en la estructura de las palabras, la memoria social, en el paisaje-territorio, en la toponimia indígena, en la visión sobre la naturaleza y los objetos materiales para dar sentido y significado a la realidad natural, social, cultural y espiritual (Quintriqueo y Torres, 2013).

En el marco social y cultural indígenas, la memoria social es una referencia que considera contenidos y métodos, en los que se sustentan las acciones educativas. Los

saberes y conocimientos que componen la memoria social indígena son expresados en discursos educativos asociados a la oralidad, tradición oral y relatos fundacionales (Quintriqueo y Torres, 2013). En estos discursos se genera una correlación temporal, donde el pasado funciona como una referencia para comprender el presente y proyectar el futuro, en prácticas retóricas y ontológicas, para reconstruir y resignificar los procesos sociales. Desde el conocimiento indígena, se releva la lógica de la oralidad y la comunicación oral, considerando las prácticas epistémicas relacionadas con tradición oral, asociadas al sentido y significado de lo que se quiere comunicar en relación a un conjunto de prácticas socioculturales, socio religiosas, socio-económicas y la salud (Briggs, 1986). Al mismo tiempo, la oralidad, tradición oral y la comunicación oral, se relacionan con las prácticas epistémicas y socioculturales asociadas al uso de las lenguas vernáculas.

La desvinculación familia-escuela-comunidad, también se explica por la ausencia de estrategias y comunicación dialógica por parte de los directivos, educadores y profesores, debido a la falta de preparación para desempeñarse en escenarios de diversidad social y cultural, lo que limita la capacidad para trabajar en conjunto con las familias y comunidades (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Así, es tarea de los educadores y profesores propiciar al interior del aula una cultura de respeto por la diversidad y la no discriminación, que permita crear un clima apropiado de aprendizaje. Esto es fundamental si consideramos la importancia que el niño aprenda desde pequeño a convivir y relacionarse con otros en realidades distintas entre sí.

Lo antes señalado, queda de manifiesto en el actual referente curricular de la Educación Inicial, las Bases Curriculares (BCEP)², las que definen principalmente qué y para qué deben aprender los niños/as desde los primeros meses de vida, hasta el ingreso a la Educación Básica. Esto, según requerimientos formativos que emanan de las características de la infancia temprana acorde a las necesidades de la sociedad actual. Así, ellas toman en cuenta las condiciones y requerimientos sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo en esta etapa. Son premisas indiscutibles de su contenido, el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho, donde la familia se constituye en la primera institución para entregar educación a sus hijos e hijas (MINEDUC, 2018). Una educación que les invite a la reflexión constante del 'yo me maravillo, yo me inquieto, yo transformo' y no solo del "yo hago" (Freire, 2000; Peralta, 2012). Los niños/as deben ser protagonistas de su época desde sus contextos y culturas de pertenencia, desde un enfoque de inclusión e interculturalidad, que implica todo el mundo cultural al cual pertenecen los niños/as y sus familias. Esta visión de los niños/as como sujetos de derecho supone su recono-

2. Bases Curriculares de la Educación Parvularia, marco curricular de la Educación parvularia (Inicial) en Chile (BCEP, 2018).

cimiento como actores clave en su propio desarrollo y aprendizaje, así como permite enriquecer su caracterización como sujetos de la educación infantil. Ello en concreto implica: a) reconocer un rol activo en sus procesos de aprendizaje, promoviendo su iniciativa, de acuerdo a las posibilidades que caracterizan esta etapa de desarrollo; b) reconocer su derecho legítimo a participar en la toma de decisiones que les afectan; c) considerarlos como personas con características singulares, en relación con otros y en permanente construcción de su identidad; y d) reconocerlos como personas que forman parte de un contexto, situados en un espacio, tiempo y cultura particular, capaces de transformar su entorno y a sí mismos (MINEDUC, 2018). En este contexto la familia asume un rol fundamental, que constituye el núcleo central básico en el cual niños(as) encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza. La familia y comunidad son agentes formadores de niños/as en múltiples formas, constituyendo un contexto educativo en sí mismo. La familia es la primera y principal educadora de sus niños, ya que se trata del primer entorno en el que éste se desarrolla y, en general, constituyen las personas más cercanas y significativas en la vida de cada uno.

Proponemos avanzar hacia un modelo de educación con enfoque educativo intercultural, que requiere apoyar la formación de educadores y profesores, para que cuenten con las herramientas y desarrollen las habilidades indispensables para enseñar en un aula con niños de distinto nivel socioeconómico, de distinta nacionalidad, etnia, religión, género e identidad sexual (Educación 2020, 2019).

El enfoque educativo intercultural se entiende como un marco teórico, empírico y metodológico que permite estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas y el conocimiento eurocéntrico occidental, para construir conocimientos desde un pluralismo epistemológico intercultural en la educación escolar, familiar y comunitaria (Quintriqueo et al., 2022). En su dimensión teórica, refiere a la importancia de articular la forma de construir conocimiento indígena con el occidental, para el estudio de los problemas de la educación, las ciencias sociales y humanas (Quintriqueo et al., 2022). En su dimensión empírica, refiere a la cosmovisión y conocimiento indígena sustentado en las ontologías relacionales como prácticas epistémicas, que constituyen la base para comprender y explicar la relación de las personas con su medioambiente (Quintriqueo et al., 2022). Es una forma de hacer, conocer, sentir y ser, no solo desde las premisas del modelo moderno, sino que, incluyendo en las relaciones sociales a los humanos y los no-humanos, lo que nos conduce a reconocer la existencia multireferencial y pluriversa de la realidad sociocultural (Escobar, 2014). En su dimensión metodológica, refiere a la forma de organizar la implicación de las personas con los otros y su medioambiente, para generar los avances de la frontera del conocimiento desde procesos co-constructivos.

Lo anterior se constituye en herramientas pedagógicas y didácticas que, a los directivos, profesores, educadores de párvulo y educadores tradicionales, les permiten desenvolverse en contextos educativos multiculturales, donde el diálogo con otros iguales y diferentes, sea un eje central en la educación escolar. Mediante estas herramientas los educadores podrán reconocer distintas formas de discriminación, por ejemplo, el racismo encubierto, y convertirlo en objeto de reflexión y análisis que busque superar progresivamente la invisibilización de los niños indígenas en la educación infantil (Schmelkes, 2013).

El objetivo del artículo es aportar con rutas reflexivas y acciones concretas que permitan avanzar en la vinculación familia-escuela-comunidad, como una necesidad para repensar la educación intercultural desde la infancia. El procedimiento de análisis de la información es el análisis de contenido para interpretar y develar nuevos antecedentes, que permitan discutir en relación con el objeto de estudio.

Vinculación Familia-escuela-comunidad en la educación escolar

La vinculación familia-escuela-comunidad se comprende como una relación social que considera los intereses y las formas de comunicarse en el entramado relacional, tanto a nivel institucional, político como comunitario (Madrid et al., 2019). En el escenario de fortalecimiento de la vinculación y diálogo en la relación familia-escuela-comunidad, es necesario implementar acciones para su vinculación, dado que históricamente, en contexto indígena dicha relación en la educación escolar se ha establecido desde la lógica de la escolarización monocultural eurocéntrica occidental. Es una escolarización donde observamos una subordinación de saberes y conocimientos de la familia en la escuela, en una lógica fragmentada y monocultural (Bertely, 2016). Dicha problemática se explica por el constructo del individualismo-colectivismo que refleja la interdependencia de un individuo con respecto a su grupo y las formas en que se establecen las distintas relaciones. Por lo tanto, se asume que la cultura del individualismo se dinamiza desde el yo y la producción. En cambio, el colectivismo se asume desde el nosotros, donde las metas se subordinan al grupo (Hofstede y Hofstede, 2001). Esto, ha generado una relación inapropiada y descontextualizada entre la familia-escuela-comunidad, asociada al proyecto educativo, el conocimiento local vinculado al currículum escolar y las distintas formas de colaboración. Esta situación, ha impedido una relación simétrica basada en el conocimiento entre indígenas y no indígenas en tanto actores del medio educativo y social.

En ese sentido, la participación de la familia y comunidad en el medio escolar se restringe a actividades planificadas por la escuela y se carece de un plan de actuación para co-diseñar los proyectos educativos, las formas de relacionarse y en la definición de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan contextualizar la educación intercultural.

Desde la normativa nacional e internacional, podemos afirmar que por siglos ha existido una falta de reconocimiento y vulneración de los derechos ancestrales de niños/as indígenas, con base en procesos de discriminación y violación de derechos humanos, que en algunos casos han significado pérdidas humanas y culturales irreparables (Escobar, 2014; Walsh, 2015). Es por ello, que en el contexto internacional y nacional se identifican las siguientes normativas, que promueven la urgencia de una educación respetuosa de la diversidad social y cultural en la sociedad en general y en la escuela en particular: 1) Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) que promueve el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan; 2) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNESCO, 2017), donde se reconoce el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales. Así, se parte de la base que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad; 3) Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que promueve una educación con base en los saberes y conocimientos educativos propios (UNESCO, 2017; 4) la Ley General de Educación N°20.370 (MINEDUC, 2009) que declara la educación intercultural en el sistema educativo; 5) la Ley contra la discriminación N°20.609 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012), que busca garantizar una educación sin discriminación. Esto implica elaborar e implementar las políticas destinadas a garantizar a toda persona, sin discriminación arbitraria, el goce y ejercicio de sus derechos y libertades; y 6) la Ley de Inclusión Escolar N°20.845 (MINEDUC, 2015) que favorece el acceso equitativo de los estudiantes independiente de su origen económico, étnico, social, cultural y territorial. De este modo, este conjunto de normativas internacionales y nacionales relevan de manera explícita la necesidad de que el sistema educativo escolar promueva y respete la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales en contextos de diversidad social y cultural, como lo son los territorios indígenas. Sin embargo, en la implementación de las distintas normativas se evidencia tensión de orden epistemológico y práctico. Lo epistemológico da cuenta de la validación de conocimientos universalmente aceptados, persistiendo el rechazo de los conocimientos indígenas y locales, en los distintos ámbitos de la sociedad. De esta manera la 'aceptación' de lo indígena queda relegado a un discurso políticamente correcto (Mandrujano, 2017; Maheux et al., 2020; Novaro et al., 2017). En lo práctico aún cuando se reconocieran los conocimientos indígenas en los distintos ámbitos de la sociedad, como lo es la educación escolar, generalmente, no se cuenta con las personas y recursos educativos y económicos que permitan su adecuada implementación en el aula.

En esta perspectiva es que se releva la necesidad de respetar la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.

Experiencias de vinculación familia-escuela comunidad

Experiencias de vinculación familia-escuela comunidad desde una mirada global y local releva la urgencia de co-construcción de nuevos conocimientos en educación, para que desde una perspectiva de educación intercultural crítica se replantee la formación de la primera infancia como ciudadanos interculturales, respetuosos de la diversidad social, cultural, lingüística y espiritual (Dietz y Mateos, 2013; Sartorello, 2019; Walsh, 2015). Es así como la Educación inicial se constituye en un espacio y una oportunidad para que los niños/as avancen en la construcción de relaciones significativas con pares y adultos, en un marco de respeto mutuo, promoviendo el desarrollo progresivo de valores como la empatía, el respeto a la diversidad social, cultural, lingüística y la solidaridad. Estos aspectos constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable, para avanzar en la formación de un ciudadano intercultural, que respete al otro como legítimo otro y que, a la vez, sea sensible con las personas y su medio ambiente (MINEDUC, 2018).

Esto implica la necesidad de mantener, replicar y sostener un cambio en las prácticas educativas formales e informales de los actores del medio educativo, a través de la incorporación de la educación familiar indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bishop et al., 2012; Escobar, 2014). Lo anterior, para proponer una visión más amplia de la educación que permita a todos los niños y niñas la permanencia en los sistemas educativos escolares (Campeau, 2017; Toulouse, 2016). De esta manera, es posible avanzar en la descolonización de la educación escolar en territorio indígena, lo que permite dar respuesta y abordar los conflictos interculturales presentes en la educación escolar (Maheux et al., 2020; Tubino, 2014). Asimismo, algunos resultados de investigación a nivel local, sostienen la urgencia que las demandas indígenas sean abordadas desde la implicación de los propios indígenas en los problemas que les aquejan, para dar sentido de pertenencia, co-construcción y sostenibilidad de los proyectos educativos institucionales en contexto indígena (Briones, 2019; Quilaqueo et al., 2016; Quintriqueo et al., 2017; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

En ese sentido, se parte de la base que los conocimientos y su forma de construirlos son diversos y es esa divergencia que está presente en la sociedad, en la escuela y en la sala de clases. Por lo tanto, es importante repensar las acciones educativas y las formas de vincularse de los actores del medio educativo con la familia y los actores sociales (Bertely, 2016; Sartorello, 2019). Sostenemos que el conocimiento es socialmente construido de manera cíclica y constante, que asume que cada sociedad humana crea un cuerpo de conocimiento, a partir de las distintas experiencias, recursos en

su vida diaria y relaciones intersubjetivas. Esto implica que, las escuelas en contexto indígena son espacios donde los niños, niñas, los educadores/as y las familias tienen la oportunidad de darse cuenta en la práctica, de cómo la ciencia y los conocimientos familiares pueden conectarse y beneficiarse mutuamente para configurar un conocimiento multipolarizado (Sartorello, 2019; Sotero et al., 2020).

Pistas de acción para promover la vinculación familia-escuela-comunidad

La vinculación familia-escuela-comunidad debe ser mediada por los actores del medio educativo y social, siendo cada uno de estos un agente relevante en la relación educativa, pedagógica y social. Postulamos que, para promover la implicación de los actores del medio educativo y social en los procesos educativos escolares, es relevante considerar cinco etapas clave (protocolo de actuación-convenio de Colaboración MINEDUC-UCT 2022):

a) Sensibilización, es una etapa que implica recoger las impresiones, visiones y postura de los participantes dentro y fuera de la escuela, para posteriormente generar instancias formativas que permitan socializar el proyecto educativo y el nivel de compromiso que debe tener cada participante. Para el desarrollo de esta etapa de sensibilización, se recomienda: 1) dar un espacio para el saludo protocolar según la lógica indígena, para demostrar la importancia de la participación de los padres y sabios en la sensibilización; 2) realizar la sensibilización con los actores del medio educativo y social otorgando los tiempos que sean necesarios para favorecer la participación; 3) compartir alimentos desde la lógica indígena, para construir una relación de confianza; y 4) cerrar la etapa de sensibilización, dando la palabra a los participantes respecto a la valoración que le otorgan a la actividad;

b) Sueños, es una etapa donde se busca relevar las utopías que tienen los participantes con el propósito de vincularlas con el objetivo del proyecto educativo. Se sugiere: 1) Planificación e implementación con la familia y comunidad y proyección de sueños de cómo les gustaría su escuela intercultural; y 2) Conversaciones con las familias y líderes de las comunidades territoriales respecto a los saberes y conocimientos propios de cada territorio deseables de incorporar a la educación escolar;

c) Prioridades, etapa donde los actores analizan los sueños y los objetivos del proyecto educativo escolar, tanto de la escuela como de la familia y la comunidad, para levantar propósitos comunes y establecer roles que permitan la implicación de todos los líderes, actores sociales y educativos. Se sugiere: 1) Asegurar espacios de participación de los padres, madres e integrantes de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en prácticas educativas formales, informales como socioculturales; 2) Ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad que permita a niños y niñas adquirir las herramientas, competencias y habilidades, para desenvolverse de manera exitosa en el contexto local y global con un fuerte arraigo de perte-

nencia al territorio y la cultura de origen; 3) Indagación, sistematización y selección de saberes y conocimientos educativos indígenas presentes en la educación familiar y la comunidad por parte de educadores, profesores y educadores tradicionales, para ser incorporados en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales. Esto, permitiría enriquecer la educación de los estudiantes, desde un enfoque educativo intercultural y como acción de reconocimiento y valoración de la educación familiar y comunitaria;

d) Toma de decisiones, etapa que busca un diálogo igualitario donde se consensuen los tópicos centrales del proyecto educativo, de los sueños priorizados y la implicancia práctica que tendrá dentro y fuera de la escuela, cada actor del proceso educativo. Para esta etapa se recomienda que cada unidad educativa realice un análisis de los instrumentos de gestión institucional (PEI, PME, Reglamentos, entre otros) y los ámbitos de participación con que cuenta la escuela (Consejo de profesores, jornadas de planificación y evaluación, reuniones de apoderados, consejo escolar, centro de padres, centro de estudiantes, capacitaciones y perfeccionamiento, entre otros). A partir de ello, generar instancias de reflexión y planificación estratégica para legitimar, institucionalizar y dar sustentabilidad a las acciones. Se sugiere: 1) Elaboración de un plan de transversalización de conocimientos educativos indígenas en la educación escolar, incorporando los contenidos a las asignaturas del currículum escolar; y 2) Incorporación de contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas en las planificaciones y las prácticas educativas formales e informales de la escuela, para la implementación de la educación intercultural bilingüe y;

e) Planificación e implementación, etapa que busca articular aquello que sabemos (dónde queremos llegar, sueños) y por dónde se quiere empezar (prioridades), qué condiciones e instancias de trabajo necesitamos para poner en práctica el plan de transformación y planificar cómo llevarlo a cabo. Se sugiere: 1) Diseño e implementación de un plan de acompañamiento co-construido entre directivos, profesores, educadores de párvulos, jefe/a de UTP, educadores tradicionales, padres y sabios, para el desarrollo de actividades sociales, culturales y territoriales con la participación de agentes educativos de la familia y de la escuela en la comunidad; 2) Co-Evaluación de la implementación del plan de acompañamiento co-construido entre la familia-escuela-comunidad; 3) Co-construcción de actividades que favorezcan el diálogo entre los niños/as, educadores, profesores y miembros de la familia y comunidad, que permitan abordar las necesidades, intereses y expectativas de los niños y niñas, incorporando saberes y conocimientos culturales en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales; 4) Co-construcción recursos educativos con la implicación de la familia y comunidad con base en relatos educativos interculturales, para promover el arraigo social, cultural y territorial, desde un enfoque educativo intercultural; 5) Desarrollo del proyecto educativo intercultural con recursos educativos y espacios

socioculturales propuestos por la familia y comunidad, que permitan resguardar la pertinencia cultural de la realización de las actividades educativas planificadas semestralmente; y 6) Incorporación de relatos locales y/u objetos tecnológicos propios de los pueblos indígenas como recursos educativos a partir de una planificación conjunta entre profesores, educadores de párvulos, educadores tradicionales, la familia y comunidad. Este conjunto de acciones implica instalar procesos de monitoreo y evaluación constante de los resultados cualitativos que trae consigo la implicación de la familia, y comunidad en las distintas actividades propuestas. Esto, permite dar cuenta de la sostenibilidad de las acciones o la mejora de las mismas. Por ejemplo, experiencias en Canadá y México que han desarrollado un trabajo en conjunto con la comunidad, inician desde procesos de sensibilización hasta llegar a prácticas de actuación en el diseño de recursos educativos con pertinencia social y cultural. Los resultados de dichas experiencias relevan la importancia del monitoreo y evaluación sistemática cada cierto período de tiempo, para la toma de decisiones oportunas en base a la evidencia. Asimismo, se releva que los cambios y evaluación de esto procesos son indicadores cualitativos que permiten visualizar el aumento de la implicación de la familia y comunidad en los procesos de formación de sus hijos desde un enfoque educativo intercultural.

Reflexiones finales

La revisión de la literatura a nivel internacional y nacional sobre la vinculación familia-escuela-comunidad, nos permite sostener la urgencia de repensar la formación de la primera infancia, desde un enfoque educativo intercultural el que plantea el desafío de rutas reflexivas y acciones concretas para revertir la descontextualización de la educación escolar. Así por ejemplo, es importante ofrecer la participación y vinculación en: 1) Actividades propias de la escuela; 2) Actividades de la escuela co-organizadas con la familia y comunidad; y 3) Actividades propias de la comunidad indígena co-organizadas con la escuela.

En actividades propias de la escuela, se sugiere: 1) Asegurar que la colaboración activa de la comunidad sea una práctica permanente de la escuela, con la implicación de expertos del conocimiento ancestral y miembros de la comunidad. Entre estas actividades se encuentran celebraciones, festividades, reuniones de padres, madres y apoderados, procesos consultivos para formular o actualizar los documentos de gestión institucional, u otros, y a su vez, considerar las actividades propias que cada comunidad territorial planifique, entre ellas: Ceremonias, jornadas territoriales, celebraciones, conversatorios; 2) Incorporar agentes de la comunidad de manera activa en los procesos formativos de los estudiantes, para fortalecer el proceso educativo, entre ellas, las actividades artísticas, conocimiento de oficios, valor de la historia, entre otros; 3) Reconocer y valorar los saberes propios de los integrantes de la comu-

nidad; 4) Generar diversas instancias para promover el encuentro y el diálogo entre los agentes de la comunidad; 5) Difundir y socializar con los agentes de la comunidad las actividades educativas de sus hijos (exposiciones, talleres, representaciones, entre otros); y 6) Brindar confianzas a la familia y a la comunidad destacando las observaciones positivas, propiciando un espacio de acogida que puede ser fuera de la escuela, mostrando respeto y empatía por los padres y miembros de la comunidad.

2) Actividades de la escuela co-organizadas con la familia y comunidad, son aquellas que requieren la participación y el involucramiento de los actores del medio social en su implementación. En estas actividades se sugiere: 1) Propiciar una co-gestión en la participación activa y permanente de los padres, sabios y líderes indígenas en los hitos de la gestión escolar, tales como: elaboración del Proyecto Educativo Institucional, reglamento de convivencia, consejo escolar, consejo general de padres, plan de gestión institucional, levantamiento de las actividades socioemocionales, uso pedagógico de la evaluación, entre otros; 2) Levantar intereses y expectativas de la familia en relación a las metas educativas y pedagógicas que esperan que sus hijos e hijas alcancen; 3) Programar en conjunto con la familia y la comunidad educativa un plan anual co-construido de actividades educativas formales e informales, que asegure una participación mediante consentimientos y asentimientos informados, cartas de autorización con pertinencia cultural y que sean consensuadas en el calendario escolar; y 4) Definir en conjunto roles y funciones para el proceso de co-construcción escolar, donde cada actor, tanto educativo como social, exponga en qué espacios les gustaría o podría aportar, según sus conocimientos y talentos.

3. Actividades propias de la comunidad co-organizadas con la escuela, son aquellas donde pueden involucrarse activamente los actores del medio educativo y social. En estas actividades se sugiere: 1) Respetar y valorar los protocolos de actuación social y cultural indígenas, mediante prácticas propias de retribución y agradecimiento a las personas; 2) Reconocer el valor del conocimiento de los sabios del territorio donde se sitúa la escuela para la implementación de la educación intercultural; y 3) Liderar la sistematización de contenidos, métodos y finalidades educativas propias de las familias y comunidades indígenas, para su incorporación en la escuela en la implementación de la educación intercultural.

En ese sentido, este conjunto de actividades que promueven la vinculación familia-escuela y comunidad implican necesariamente el desarrollo de una educación intercultural que incorpore saberes y conocimientos educativos indígenas en las prácticas educativas, en articulación con los conocimientos escolares. Esto contribuiría en el establecimiento de procesos co-constructivos de la planeación, implementación y evaluación de la situación de aprendizaje con la participación de los actores del medio educativo y social (Llevot y Bernad, 2016; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). De esta manera, el enfoque educativo intercultural se constituye en el eje central de la vincu-

lación familia-escuela-comunidad como una forma de comprender, de desenvolverse en las prácticas pedagógicas pertinentes a la situación sociocultural de los niños/as de los diferentes pueblos. También, es un método de trabajo para estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los indígenas y el conocimiento educativo escolar, para construir conocimientos educativos escolares que consideren la pluralidad de saberes en la educación escolar, familiar y comunitaria.

En consecuencia, para mejorar la vinculación familia-escuela-comunidad, es importante:

1) Comprender el sentido de la escuela y la educación escolar en contextos indígenas, para mejorar sistemáticamente el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, en el marco de la relación educativa intercultural (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019);

2) Conocer, reconocer y comprender el sentido de la educación familiar indígena por parte de los actores del medio educativo, sean indígenas o no, con el propósito de construir un proyecto de educación intercultural articulado a los principios de la pedagogía y educación indígena (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quilaqueo et al., 2018; Toulouse, 2016);

3) Respetar la identidad cultural indígena impartiendo a todos los estudiantes una educación de calidad que se adecúe y adapte a su contexto de diversidad social y cultural (UNESCO, 2017);

4) Enseñar a cada estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias, para que pueda participar plena y activamente en la sociedad local, nacional y global (UNESCO, 2017); y,

5) Enseñar a todos los estudiantes los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, de diferentes sociedades y culturas (MINEDUC, 2018).

En su conjunto, los principios antes señalados aportarán a una vinculación familia-escuela-comunidad: 1) más respetuosa, que reconozca y valore al otro; 2) más participativa, que permita a cada persona expresar ideas propias; y 3) más colaborativa, lo que genere espacios de diálogo para contribuir a la co-construcción. Esto implica que el conocimiento se construye desde una pluralidad de saberes que busca en la interculturalidad, reconocer y comprender a los otros saberes, teniendo como punto de partida los conocimientos propios.

Referencias

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012). *Historia de la Ley N° 20.609 Establece medidas contra la discriminación*. Chile, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “Para qué” de “otras” educaciones. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, (14), 1. 30-46. Doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421.
- Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Clapham, P., y Clapham, S. (2012). *Te Kōtahitanga: Maintaining, replicating and sustaining change*. Nueva Zelanda: University of Waikato.
- Briones, C. (2019). *Conflictividades Interculturales: Demandas Indígenas como crisis fructíferas*. Universidad de Guadalajara. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Campeau, D. (2017). La pédagogie autochtone. *Persévérance scolaire des jeunes autochtones*, (1) , 72-74.
- Conseil en Éducation des Premières Nations [CÉPN]. (2017). *Le Coffre à Outils*. Participation parentale et communautaire des premières nations.
- Dietz, G., y Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Educación 2020 (2019). *Aprendiendo en familia. Análisis y propuestas para una educación parvularia flexible y pertinente*. 123 Por la Infancia, Chile.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia Medellín, Colombia*. Ediciones UNAULA.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” e implementada en el Perú, México y el Brasil. *Revista ISEES*, (13), 17-31.
- Hofstede, G. H., & Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec, Guerin.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>.

- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>.
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriqueo, S., y Bacon, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Madrujano, M. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del sur. *Oxímora revista internacional de ética y política*, (1) 10, pp. 148-164. <https://raco.cat/index.php/Oximora/article/view/323223>.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2015). LEY 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.
- MINEDUC. (2009). Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación.
- Morales, S., Quintriqueo, S., Uribe, P., y Arias Ortega, K. (2018) Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 25(77) 55-76. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>.
- Novaro, G., Podawer, A., & Bartón, L. (2017). Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa. *Educ. Real.* (42) 3. <http://Doi.org/10.1590/2175-623672321>.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes [Convenio 169]. 27 jun. 1989. Disponible en: Visitado el: 15 sep. 2009.
- Peralta, M. (2012). *El desarrollo de programas para la atención de la primera infancia de comunidades indígenas en Latinoamérica: algunas lecciones aprendidas*. Chile. Editorial Universidad Central.
- Pérez Gómez, Á (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], 24(2), 37-60.
- Quilaqueo, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educación en Revista*, 35(76), 219-237. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.63000>.
- Quintriqueo, S., y Arias-Ortega, K. (2019). Educación Intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, (59), 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>.

- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos Educativos Mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa, aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Riquelme E. (2018). Les communautés mapuches au Chili. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <https://doi.org/10.4000/ries.6152>.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Torres, H. (2016) Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 153-165.
- Quintriqueo, D., Riquelme, E., Morales, S., Quilaqueo, D., & Gutiérrez, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Rev. Bras. Educ.* (22) 71. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227154>.
- Quintriqueo, S., y Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 199-216.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Morales, S., Muñoz, G., Sáez, D., Zapata, V., y Andrade E. (2022). *Propuesta pedagógica para la implementación de la Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*. Documento de trabajo, Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 449-462. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>.
- Sartorello, S. (2019). La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, (19), 73-101.
- Schmelkes, S. (2013). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Sinéctica*, (23), 26-34.
- Sotero, M., Chaves, A., Gomes, A., y Trindade, M. (2020) Local and scientific knowledge in the school context: characterization and content of published works. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 16(23), 2-23. <https://doi.org/10.1186/s13002-020-00373-5>.
- Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones: Proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Mesurer ce qui compte, Un projet de people for education.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos socioculturales. *Revista contextos latinoamericanos*, 1, 1-6.

UNESCO (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Publicado en 2017 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago de Chile).

Walsh, C. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education* (34), 9–21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>.

Sobre los autores

SOLEDAD MORALES es Académica, Departamento de Infancia, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo Electrónico: smorales@uct.cl.

 <https://orcid.org/0000-0001-8216-118X>

KATERIN ARIAS-ORTEGA es Académica, Departamento de Psicología, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo Electrónico: karias@uct.cl.

 <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

SEGUNDO QUINTRIQUEO es Académico, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo Electrónico: squintri@uct.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

VIVIANA ZAPATA ZAPATA es Doctoranda en Educación, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo Electrónico: viviana.alejandra.zapata@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-7367-9294>

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADORA EDITORIAL

Claudia Campos Letelier

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Alejandra Zegpi Pons

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional