

**Número Especial**  
**Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en**  
**Construcción y Reconstrucción**

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Volumen 28 Número 157

26 de octubre de 2020

ISSN 1068-2341

**La Importancia de la Construcción de la Memoria**  
**Histórica Aymara en Estudiantes de Educación Primaria**  
**desde un Enfoque Curricular Intercultural Bilingüe Crítico**  
**en el Norte de Chile**

*Carlos Mondaca*

*Elizabeth Sánchez*



*Raúl Bustos*

Universidad de Tarapacá  
Chile

**Citación:** Mondaca, C., Sánchez, E., & Bustos, R. (2020). La importancia de la construcción de la memoria histórica aymara en estudiantes de educación primaria desde un enfoque curricular intercultural bilingüe crítico en el norte de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(157). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4731> Este artículo forma parte del número especial *Educación y pueblos indígenas: Identidades en la construcción y la reconstrucción*, editado por Juliane Sachser Angnes y Kaizo Iwakami Beltrão.

**Resumen:** El presente estudio tiene como propósito general analizar la importancia de construir la memoria histórica aymara desde un enfoque teórico curricular intercultural crítico y bilingüe para su implementación en educación primaria en las escuelas del norte de Chile. Metodológicamente el diseño y construcción de los contenidos propuestos se originan desde una perspectiva cualitativa en entrevistas semi estructuradas y focus group a habitantes y organizaciones del pueblo originario aymara chileno. Esto nos permitió estructurar una propuesta curricular intercultural basada en los criterios y principios aymaras de sistematización de su memoria histórica y conocimientos indígenas desde un enfoque teórico crítico. En este sentido, es dable sostener que este tipo de modelo curricular nos plantea la posibilidad de

erradicar la folclorización de la Educación Intercultural Bilingüe en las aulas de la frontera norte de Chile y manifestar la eventualidad de ser un complemento al currículo nacional desarrollando competencias interculturales para todos los estudiantes de la frontera norte de Chile.

**Palabras-clave:** Educación Intercultural Bilingüe; Aymaras Norte de Chile; Memoria Histórica; Pedagogía Crítica

### **The importance of building Aymara historical memory in primary education students from a critical bilingual intercultural curriculum approach in northern Chile**

**Abstract:** The general objective of this study is to analyze the importance of constructing an Aymara historical memory from a critical and bilingual intercultural curriculum theoretical approach for its implementation in primary education in schools in northern Chile.

Methodologically, the design and construction of the proposed contents originate from a qualitative perspective in semi-structured interviews and focus group to inhabitants and organizations of the original Aymara Chilean people. This would allow the structuring of an intercultural curricular proposal based on the Aymara criteria and principles of systematization of their historical memory and indigenous knowledge from a critical theoretical perspective. Therefore, it is possible to sustain that this type of curricular model raises the possibility of eradicating the folklorization of Bilingual Intercultural Education in the classrooms of the northern border of Chile and manifesting the eventuality of being a complement to the national curriculum by developing intercultural competencies for all students from the north border of Chile.

**Keywords:** Intercultural Bilingual Education; Aymaras North of Chile; Historical Memory; Critical Pedagogy

### **A importância da construção da memória histórica aimara em estudantes do ensino fundamental a partir de uma abordagem crítica do currículo intercultural bilíngue no norte do Chile**

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância da construção da memória histórica aimara a partir de uma abordagem teórica curricular intercultural e bilíngue crítica para sua implementação no ensino fundamental nas escolas do norte do Chile.

Metodologicamente, o desenho e a construção dos conteúdos propostos se originam de uma perspectiva qualitativa em entrevistas semiestruturadas e grupos focais para residentes e organizações do povo aimara chileno. Isso nos permitiu estruturar uma proposta curricular intercultural baseada nos critérios e princípios Aymara de sistematização de sua memória histórica e conhecimento indígena a partir de uma abordagem teórica crítica. Nesse sentido, é possível sustentar que esse tipo de modelo curricular aumenta a possibilidade de erradicar o folclore da Educação Intercultural Bilíngue nas salas de aula da fronteira norte do Chile e expressar a possibilidade de complementar o currículo nacional, desenvolvendo competências interculturais para todos os estudantes da fronteira norte do Chile.

**Palavras chaves:** Educação Intercultural Bilíngue; Aymaras Norte do Chile; Memória histórica; Pedagogia crítica

## Introducción<sup>1</sup>

Los procesos de implementación de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) y de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en las últimas décadas, aunque muestran avances en las áreas con presencia de pueblos originarios, tienen un importante desafío de extender su accionar a espacios rurales y urbanos más amplios y con mayor diversidad cultural. En este contexto, en la región de Arica y Parinacota existen tres etapas bien diferenciadas de implantación en materia de iniciativas y políticas públicas en EIB (Mondaca, 2003; Mondaca & Gajardo, 2013).

Un primer momento, se referiría a un proceso de acomodación de la escuela chilena durante casi todo el siglo XX -proceso conocido como de chilenización-, en estos territorios en otrora peruanos, con dos puntos posteriores de inflexión; el primero producto de la instalación del Plan Integral de Educación (Plan Piloto del MINEDUC en convenio con la Junta de Adelanto de Arica en 1961), que desde un enfoque desarrollista intenta promover la integración nacional en la zona urbana, rural e indígena de la provincia y en la década de los ochenta en plena dictadura militar con la puesta en marcha de un proyecto de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en educación intercultural bilingüe en las zonas rurales de Arica, que fue todo un hito histórico e inédito a nivel nacional.

Un segundo momento, se desarrollaría desde inicios de la década de los noventa con la creación de los primeros programas de EIB estatales, que son el resultado de la promulgación de la Ley Indígena (19.253) y la conformación e instalación de la CONADI y la implementación de los primeros programas de EIB de esta institucionalidad y del propio Ministerio de Educación (Mondaca, 2003).

El tercer momento, se caracteriza por la inversión puesta por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) desde el año 2000 con la implementación de las dos fases del Programa Orígenes (2001), lo que significará un aumento en la inversión, el inicio de iniciativas de índole pedagógica y la instalación de varias líneas de EIB que incrementarán los estudios y la producción bibliográfica pedagógica y teórica en materia de interculturalidad y bilingüismo; además de la elaboración de los primeros textos de estudio y de materiales educativos para el aula de las escuelas bajo los programas de EIB, concentrados preferentemente en áreas con población indígena (MINEDUC, 2011).

En estos tres momentos, se ha acometido desde los pueblos originarios un revival de etnogénesis en la sociedad regional de importancia; sin embargo, aún existen vacíos epistemológicos debido a que los Programas de EIB se han instalado mayoritariamente en contextos indígenas en el ámbito rural, dejando fuera la posibilidad de extenderse a las escuelas y abrir el abanico de la diversidad en otras áreas también vulnerables como lo étnico; entre las cuales podemos observar: los efectos de la inmigración en la escuela, el impacto de la ley de inclusión en temas latentes como la discriminación, el enfoque de género, la integración de las necesidades educativas específicas, la desigualdad social, entre otras (Mondaca, 2018; Mondaca & Gajardo, 2013).

Esto ha significado un problema de investigación que se sustenta en la inexistencia de un modelo pedagógico intercultural que forme a todos los estudiantes de la frontera norte de Chile desde un efectivo enfoque intercultural, lo que en palabras de Escarbajal (2010, p. 36, citando a Casanova, 2005, pp. 24-25): debiera plantear que: "...la interculturalidad supone la convivencia entre diferentes culturas, pero también el conocimiento de las mismas, la interrelación y la búsqueda de elementos comunes, lo que dará como consecuencia el enriquecimiento cultural de todos". Esto supone formar a los estudiantes con contenidos y competencias inclusivas que

---

<sup>1</sup> Este artículo es el resultado de investigaciones colaboradoras financiadas por los Proyectos de Investigación Fondecyt N° 1191317, Fondecyt INI 11180044, UTA Mayor 5724-19 y el apoyo del Convenio Marco de Formación Inicial Docente UTA-1856.

nacen desde la memoria histórica propia de los pueblos originarios, lo que inferimos podría permitirles desarrollarse eficientemente en contextos culturales diversos.

En este contexto, desde un punto de vista educativo, la creación y propuestas de material didáctico pedagógico con pertinencia cultural (EIB), también presentan vacíos y diferencias significativas según sea la asignatura o nivel educativo, que pensamos puede ser complementado desde la integración en las aulas y en todas las asignaturas del enfoque de la pedagogía crítica que nos puede entregar herramientas teórico-metodológicas para el diseño de un currículum y estrategias pedagógicas y didácticas interculturales, que puedan ser implementadas en el nivel de primaria en las aulas del norte de Chile, integrando los saberes de la memoria histórica del pueblo originario aymara a la formación de nuestros estudiantes (Avalos et al, 2013).

La sistematización de la memoria histórica de los pueblos originarios, nos confronta con el desafío de orientar el currículum educativo con pertinencia cultural, donde los objetivos, contenidos y metodologías de trabajo pedagógicas y didácticas sean inherentes a las costumbres y tradiciones de las distintas formas de vida que habitan en el territorio nacional, generando la apertura para el conocimiento de elementos y estructuras culturalmente distintas.

Debe existir la posibilidad, de que la escuela permita establecer un enfoque teórico crítico de los conocimientos de las comunidades indígenas en el ámbito educativo, que generen un sujeto colectivo dinámico que construya su propio discurso educativo, y que a través de la interculturalidad y el bilingüismo se planteen propuestas de gestión en la sociedad “moderna”, en que las experiencias educativas interculturales bilingües se valgan del mismo conocimiento “institucional” para apuntalar sus propias propuestas educativas, a través de una enseñanza basada en la participación y construcción de sus propios aprendizajes (Torres, 1992).

Todo el proceso debe contener un currículum que integre planes y programas que incorporen la memoria histórica de los pueblos indígenas entre profesores, comunidad y alumnos en actividades direccionadas con este fin, fomentando la propia cultura e identidad del alumno y el aprendizaje reflexivo de conocimientos nuevos, lo que le permita adquirir las competencias y actitudes necesarias para desenvolverse eficientemente en el mundo global actual (Mondaca, 2018).

Se plantea como reflexión final, que se debe tender a generar una educación transformadora con un currículum crítico, integral y formativo, más que informativo e instructivo, ésta debe tomar en cuenta la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con los conocimientos ajenos, en que se privilegie la calidad más que la cantidad, con el uso de criterios adecuados para la selección y organización del conocimiento en estrecha relación con un contexto social, cultural y lingüístico específico, con una flexibilidad fundamentada en la investigación – acción, mediante las disciplinas sociales y lingüísticas que contribuyan a enriquecer el proceso didáctico y la dinámica pedagógica (Perkins, 2008).

## **Enfoques Pedagógicos y Currículum Intercultural desde una Perspectiva Crítica**

En Chile desde 1994 en adelante con la incorporación de las primeras reformas educativas, pese a existir un fuerte discurso de la institucionalidad educativa y desde los planes y programas de estudios donde se destaca la importancia de generar prácticas pedagógicas que formen estudiantes reflexivos, críticos y que sean ellos mismos los capaces de construir sus propios aprendizajes desde un enfoque constructivista. Por el contrario, podemos observar que aun en pleno siglo XXI en nuestras aulas, las prácticas docentes siguen reproduciendo clases y contenidos que apuntan a un estudiante tradicional que memoriza y repite contenidos, sin ningún tipo de reflexión (Barraza & Casanova, 2013; Perkins, 2008).

Actualmente aun el proceso de enseñanza - aprendizaje es una reproducción de las relaciones sociales y culturales de la sociedad, donde se preparan y diferencian a los niños y niñas

para desempeñar diferentes tipos de funciones en la sociedad dadas por la ideología dominante o la violencia simbólica ejercida por Estado o por los gobiernos de turno (Bourdieu & Passeron, 1996). Lo que Jackson (1991) denominó como la correspondencia existente entre las instituciones de producción en una sociedad industrial y las instituciones educativas. Cualquiera sea el enfoque con que se mire, "...la escuela se rige en su interior de acuerdo con códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes, teniendo los primeros la misión de facilitar la transformación de sus alumnos en los modelos que los adultos les imponen por medio de un currículum oculto".

Sin embargo, para confrontar la dinámica actual en materia de la masificación de la educación, del aumento de la escolaridad, de la creciente movilidad migratoria transfronteriza y transnacional y la presencia de una diversidad cultural cada vez más empoderada y en procesos de etnogénesis; se necesita una perspectiva epistemológica crítica que proponga transformaciones reales, que visualicen a las instituciones escolares como sistemas de producción o de transformación social (Bernstein, 1990), o de gestión inteligente (Perkins, 2008), o en palabras de Willis (1988) como culturas de resistencia, que sostienen de forma general la necesidad de contar con un currículum más intercultural y crítico que surja de los propios contextos sociales y culturales de los estudiantes.

Las experiencias educativas planteadas desde estos enfoques críticos transformativos han permitido que la mayoría de los estudiantes en sus procesos de formación tuvieron acceso a prácticas y estrategias didácticas y de aprendizaje que promovían la reflexión y el desarrollo del pensamiento desde los contextos de los estudiantes; lo que se manifestó a largo plazo en el mejoramiento de la movilidad social, asociada a la adquisición de competencias que les permitieron enfrentar de mejor forma su inserción en la sociedad en general (Swartz et al., 2008).

Junto a estos autores, los representantes de la pedagogía crítica nos presentan aportes teóricos que permiten desarrollar un discurso de transformación y emancipación social desde la escuela. Como una institución que se centra en la resistencia y en el valor que ésta tiene en cuanto a las posibilidades de estimular los colectivos diversos que la conforman en la resolución de problemas atinentes al entorno social y cultural (Apple, 1987; Giroux & Flecha, 1992; McLaren, 2012). En ellos, está presente la idea de la dialéctica de comprender críticamente los procesos sociales como momentos de una corriente de contrarios, que contienen la idea de que la vida social es un producto humano, que la sociedad es una realidad objetiva, y que el hombre es un producto social (Sánchez & Huaranga, 1999).

También, Freire (1969) hace su aporte al sostener que la función principal de la educación para la sociedad es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola. En palabras de Ayuste et al. (1994, p. 42):  
La persona y su entorno se relacionan de forma dialéctica. La persona (el sujeto), cuando piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica, al mismo tiempo que el entorno (objeto) influye y actúa sobre el sujeto. En este sentido, hace un análisis muy interesante de la naturaleza política de la educación y del papel de educador como facilitador de la comunicación (Freire, 1983), enfoque bastante interesante en la educación intercultural bilingüe.

Por ende, el enfoque pedagógico y el currículum deben tener una mirada crítica e intercultural. En este sentido, el "interculturalismo" plantea la comprensión de la riqueza que la diversidad significa para la sociedad (Schmelkes del Valle, 2009). Al respecto, De Sousa (2008) acentúa que el prefijo "inter" señala intercambios culturales que llevan a cambios en las culturas participantes. Lo que según Malik y Ballesteros (2015, p. 15):

...implica, entre otras cosas, considerar la diversidad como inherente al ser humano y no como un déficit que necesita compensarse. Tal diversidad, lejos de ser una excepción, es la norma de cualquier grupo, por lo que no debería ser

posible categorizar a las personas. El enfoque intercultural implica también una toma de postura ética respecto de las relaciones entre personas.

Desde un análisis dialéctico, se puede proponer que el proceso intercultural estaría dado por el encuentro de culturas particulares, que da origen al surgimiento de elementos culturales comunes producto de la tensión entre antagonismos y acercamientos, para finalizar con la síntesis de las culturas participantes. Por el contrario, la escuela anglosajona ha optado por el uso del término “multicultural”, a diferencia de la escuela europea que opta por el concepto de “intercultural” para referirse al fenómeno que nos convoca, por esa razón, Essomba (2008) hace evidente la necesidad de establecer ciertas distinciones conceptuales. En la práctica, existiría una distinción entre multiculturalidad e interculturalidad, donde la primera se referiría a la diversidad cultural en un contexto, en cambio la interculturalidad se referiría a las relaciones entre los componentes de dicha diversidad.

Esta distinción no es un simple ejercicio retórico, sobre todo si se analiza en profundidad los significados de ambos términos y las situaciones que designan. Jiménez (2013), distingue ambas concepciones desde lo teórico y lo práctico. En este último plano señala que la multiculturalidad reconoce la heterogeneidad social, y defiende igualdad y derecho a la diferencia. Por otro lado, el interculturalismo propone la convivencia en la diversidad, acentuando la riqueza de la interacción positiva entre las diferentes culturas. Esta distinción planteada por el autor, permite reconocer las contradicciones que pueden emerger de lo que cierta sociedad declara, y sus prácticas reales.

La educación no está al margen de esta realidad ya que no sólo refleja las consecuencias de este proceso, sino que paradójicamente es a la vez la llave para superarlo. Como señala Schmelkes (2004), la educación intercultural busca trascender la multiculturalidad yendo más allá de la mera descripción de la coexistencia de grupos culturalmente diversos en espacios comunes, acentuando la relación entre ellos a partir del respeto e igualdad. Es así entonces que el enfoque intercultural es indispensable para una educación democrática en contextos de diversidad. Se propone a la interculturalidad como concepto que apunta a toda la diversidad, primero como un elemento teórico conceptual y segundo, como el *practicum* de este paradigma sociocultural.

Como lo sostiene Apple (1987), que al analizar los diferentes logros de movilidad social que permite la escuela, se puede decir que gracias a las acción participativa y a la reflexión desarrollada en el aula por los distintos diferentes agentes que participan en ella adecuadas a su contexto; “...ya sean distintos grupos, organizados en torno a movimientos: personas trabajadoras, mujeres, minorías étnicas y grupos con problemática específicas, han conseguido mejorar en su calidad de vida y mayor acceso a la educación y a la cultura (Ayuste et al., 1994, pp. 43-44).

En este sentido resalta la importancia del rescate de la memoria de los pueblos indígenas para su enseñanza en el aula y su incorporación al currículum oficial, Giroux y Flecha (1992), se refieren al respecto, que de forma general a los profesores se les enseña a utilizar numerosos modelos educativos o técnicas pedagógicas, pero no se les enseña cómo utilizar los instrumentos de análisis para reflexionar o elaborar críticas en torno a esos modelos y técnicas. Las escuelas entendidas como esferas públicas democráticas y los profesores como intelectuales deben procurar, junto con los estudiantes, desarrollar un proyecto educativo que ahonden en el proceso democrático y en la eliminación de las desigualdades sociales, ya sea por razón de sexo, etnia, religión o clase económica.

Bernstein (1990), adiciona a esta propuesta que desde una mirada culturalista, que generalmente en el currículum oficial los grupos sociales subalternos, como los pueblos indígenas, se presentan como expresiones culturales de menor valor. Por lo tanto, es importante revertir esta situación para generar atributos desde lo local y propio en el discurso pedagógico. Aquello que ocurre en la calle, en la familia y en la comunidad constituye lo que Bernstein (1990)

ha denominado pedagogía local y que tiene como principal característica plantear un currículum abiertamente crítico e intercultural.

Para la construcción de éste, la perspectiva comunicativa y el mundo de vida de Habermas (1987) es fundamental para la implementación de la EIB, puesto que este enfoque contribuye como fundamento teórico a nuestra propuesta de trabajo en la construcción de la memoria histórica, entendiendo al aprendizaje como un proceso de interacción y participación reflexivo, dialógico y simétrico. Según Ayuste et al. (1994), la perspectiva comunicativa de Habermas se basa en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencias y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos. Pone más énfasis en el proceso de construcción y adquisición del conocimiento que en los resultados del aprendizaje.

De ahí la necesidad que en el caso de grupos indígenas sea importante la participación en la construcción de la educación de sus niños y niñas, una educación pertinente que les permita elaborar sus propios significados, a través de una reconstitución y recreación participativa del conocimiento que se da en los diferentes procesos de interacción con su medio sociocultural y el de la sociedad en general. En el caso nuestro, el aprendizaje comunicativo en la EIB regional debe ser sin relaciones de poder entre todos los participantes (profesores y alumnos), donde los saberes no tienen categorías de ser mejores unos que otros, sino diferentes conocimientos que se enriquecen, a través de la participación comunicativa en la escuela y las comunidades Aymaras implicada con el contexto sociohistórico dinámico del cual forman parte los estudiantes y docentes.

Este programa y proyecto curricular de EIB desde el enfoque comunicativo debe contemplar un marco local basado en el proyecto educativo de las escuelas, organizando planes y programas de estudio donde se construyen aprendizajes de temas de interés de la cultura en la lógica de los calendarios y tiempos en que se maneja la localidad y otros temas del mundo global y de los movimientos críticos (movimientos ecologistas, pacifistas, feministas, multiculturales, etc.) con la intención de dar a conocer otros discursos, distintos a los oficiales, para que los estudiantes puedan reconstruir la realidad desde la diversidad de mensajes. De acuerdo a lo anterior Ayuste et al. (1994, p. 51), plantean que:

... Por esta razón, es importante crear espacios en los que las historias, textos, memorias, experiencia y narrativas de los diferentes grupos de la comunidad se interrelacionen.

El educador como facilitador de la comunicación, propone temas y formas para construir el conocimiento de manera que se cumplan las condiciones ideales del diálogo.

El educador debe asegurarse de que todas las personas participen y que no se produzcan interrupciones o de discriminaciones.

El rol de educador y educando no está definido rígidamente; todos aprendemos y todos tenemos algo que enseñar. La evaluación se ha de extender a todos los participantes (educadores y educandos), y a todos los ámbitos organizativos y estructurales del centro.

El aprendizaje no se basa únicamente en los aspectos intelectuales. Los aspectos emotivos, empáticos y de comunicación son básicos en el proceso de formación y en desarrollo personal.

La autoestima y la consideración de las aportaciones subjetivas de los participantes son algunos de los factores personales que más condicionan el éxito o el fracaso del aprendizaje. Es necesario potenciar el trabajo en grupo y favorecer procesos de interacción para que todos los participantes puedan aportar y enriquecerse a partir de sus bagajes culturales y experiencias.

Por medio de esto, es importante considerar que en la EIB nacional y regional ha existido una fuerte tendencia a ver las comunidades como estáticas, que aún mantienen sus formas de vida inalterables, dando un énfasis importante a una visión rescatista y no dinámica en la cual están insertos comuneros y alumnos y alumnas, quedándose con que la EIB es atender las necesidades sólo del fortalecimiento de la identidad cultural, por el contrario pensamos que el proceso de enseñanza aprendizaje más pertinente debe de contribuir a la construcción de significados individuales y a la apropiación del conocimiento en general; y esto resulta de la interacción sujeto-sujeto en un marco histórico y cultural dado por el mundo actual del cual forman parte y que necesariamente está relacionado con su medio local.

En este caso la construcción de la memoria histórica de la comunidad es un buen ejercicio, ya que dará por resultado conocimientos nacidos por decisiones que se toman por consenso, que se va construyendo, ampliado o enriquecido con la reflexión y la contribución de todos los participantes. Se espera del profesor que realice este trabajo al tener actividades direccionadas en este fin; no necesitará de mucha experiencia en EIB, puesto que su contribución estará acorde con su preparación y dedicación profesional.

La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar en la escuela, en el aula su cultura con la dominante permitirá reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos y los de la educación formal. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus emisiones, eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas gracias a la información y los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de los participantes de la conversación. Es a partir de esta situación de cambios individuales (construcción de nuevos significados) cuando es posible introducir a nivel social, la construcción de un discurso propio basado en un contexto histórico y cultural dinámico del cual forma parte, a través del proceso de comunicación simétrico y del consenso intersubjetivo.

Estos enfoques constituyen un punto esencial para el proceso de implementación de la EIB en Chile y de la educación nacional en general, pese a los esfuerzos desplegados en la implementación de una reforma educacional, aún se está bajo una concepción epistemológica de la teoría de la reproducción. La tarea entonces, es implementar enfoques de la teoría de la producción o de la transformación; entendiendo que estos aportes corresponden a otro espacio - tiempo y requieren de ser aplicados con sutileza metodológica en el ámbito nacional y en el caso nuestro local o regional. Destacamos de estas teorías el aporte en cuanto generan un respeto por la diversidad sociocultural y también porque permiten realizar una revisión crítica de las teorías implementadas y de las prácticas pedagógicas, sustentando nuevas propuestas para salvaguardar las deficiencias actuales en materia educacional, en el caso nuestro en la EIB en espacios Aymaras del norte de Chile.

La educación con pertinencia intercultural hoy en día se hace cada vez más necesaria, puesto que el área centro surandina que contiene actualmente a esta etnia se ha complejizado aún más en este mundo global. Desde tiempos prehispánicos, coloniales y republicanos los aymaras han habitado lo que actualmente son los países de Bolivia, Perú y Chile, junto con la presencia de una diversidad cultural significativa, de quechuas, y afrodescendientes, a lo que se suman históricamente inmigrantes, italianos, griegos, árabes, chinos y principalmente peruanos, bolivianos, colombianos y últimamente venezolanos (Mondaca, 2018). El 2017 se censaron 18.015 personas nacidas en el extranjero que residen en Arica y Parinacota, que representan un 8,2% de la población total que vive en la región. En 2002 dicho porcentaje era de un 3,3% La población que se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario en la Región de Arica y Parinacota ascendió a 78.883 personas en el Censo abreviado del 2017. Donde el 35,7% de la población respondió afirmativamente en la pregunta ¿Se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario? De ese porcentaje, 75,3% se considera perteneciente al pueblo Aymara, un 10,0% Mapuche y 6,1% se considera perteneciente a otro pueblo originario y además de la presencia de 8.415 afrodescendientes (INE, 2017).

## **La Importancia de la Memoria Histórica Aymara en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

En el marco de la educación hay un resurgimiento e interés por el desarrollo de “lo local”, esto se ha manifestado en la aparición de un importante número de propuestas pedagógicas, libros y materiales en EIB (Avalos et al., 2013; Mondaca & Gajardo, 2013). Los profesores hoy en día están interesados en promover el conocimiento local. Pero, ¿qué sentido podía o puede tener recuperar o trabajar la memoria histórica? En primer lugar, el contexto de resignificación de lo local, al que hemos hecho referencia, es desde ya un desafío para el conocimiento social en el que la pedagogía puede hacer sus propias contribuciones, pero, en segundo lugar -desde un plano social- recurrimos a la memoria como un recurso de las comunidades utilizable en la contribución significativa al fortalecimiento de las identidades de las culturas y sujetos o actores sociales y comunidad en general.

Se puede obtener de la memoria un rico material educativo que permite posibilidades de un mejor aprendizaje en el traslado de condiciones interculturales desde lo local a lo global, ayudándonos a contrarrestar la opresión que fue motivo la educación por mucho tiempo, dándonos herramientas para encontrarle sentido a nuestro presente, tomando conciencia de nuestras costumbres y tradiciones. En un primer momento de acercamiento a este tema particular de la memoria, nos remitimos a la idea de los conocimientos subordinados de Michel Foucault (1984), que aporta a teorizar sobre los posibles papeles de la memoria en la historia de los indígenas, que fue desterrada de la educación por no estar dentro de la enseñanza oficial y por no estar a la altura de las definiciones de lo que se reconoce como científico.

Es decir, considerado como un conocimiento primitivo por los intelectuales del sistema preponderante, quienes desde siempre han considerado las epistemologías no occidentales exentas de lógicas y no dignas de un análisis filosófico serio. Entonces, la memoria se nos presenta como parte importante de la aplicación de una EIB pertinente, puesto que es la base de sustentación de la propia educación indígena en la transmisión oral de la cosmovisión y costumbres ancestrales, es la que nos entregará el material para la elaboración de textos y etnocontenidos que le den un cuerpo de identidad real de presente que es inherente a cada indígena; y no de un pasado que le es lejano y estático, por cierto, que no es parte de su presente.

### **Construcción de la Memoria Aymara: Una Propuesta Curricular Intercultural Crítica**

De forma general el tipo de metodología utilizada en este trabajo es preferentemente cualitativa, pues nos propone herramientas idóneas para cumplir los objetivos de nuestra investigación, y ha generado las condiciones necesarias para lograr la comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales y educativos (Hymes, 1982).

Por otro lado, se asume la presente opción metodológica, en vista de enfrentar el problema desde el paradigma de la complejidad, a fin de poder dar cuenta de la multiplicidad de variables que interactúan en los fenómenos sociales y del dinamismo permanente que asume la realidad contemporánea (Morin, 1995).

En términos concretos, se aplicaron tres focus group: a diez profesionales, diez profesores y diez dirigentes aymaras. El uso de esta técnica obedece a que, en su naturaleza, los grupos focales son entrevistas grupales, guiadas por un moderador. De esta manera, la información que se extrae nace de lo que los participantes dicen durante la discusión. En los grupos focales, el investigador selecciona “muestras propositivas” de participantes en vista de las necesidades de su proyecto, promoviendo la discusión grupal como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes (Mella, 2000, p. 5).

Además, se aplicaron diez entrevistas semiestructuradas en profundidad a destacados investigadores sobre la cultura aymara regional. Este tipo de entrevista facilita el conocimiento

de acontecimientos que no puede percibir directamente el investigador, expresadas en los propios conceptos del entrevistado. Además, se trata de un encuentro cercano que ayuda a captar el punto de vista del interlocutor. Esto nos permitió recopilar una gran variedad de aportaciones y material que fue transcrito y posteriormente analizado. Todo este trabajo metodológico permitió establecer categorías de análisis que surgieron por medio de resumir las respuestas de los focus group y de las entrevistas en conglomerados temáticos que permitieron la elaboración de ejes y contenidos temáticos interculturales que se clasificaron de acuerdo a las bases curriculares en los niveles de primaria que van de primero a sexto año básico, donde es posible trabajar con un currículum más contextualizado a nuestra diversidad cultural regional andina en una zona de frontera (Tabla 1). Cada tabla y el esquema de propuesta presentado, siguen el formato de los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación de Chile; sin embargo, los contenidos están contruidos desde un enfoque intercultural bilingüe de la información obtenida tanto en los focus group como en las entrevistas.

Este proceso denota la complejidad del abordaje de esta investigación, donde hay un conjunto de criterios importantes que utiliza la construcción de la memoria histórica aymara para su implementación en un currículum intercultural crítico que está sustentada en la cosmovisión y conocimiento aymara. Esta investigación parte del supuesto de que la investigación cualitativa no estudia la realidad en sí, sino como se construye la realidad, para comprenderla (Aguirre, 2017). Todo con el fin de aportar como un agente más en la necesidad de implementar un currículum intercultural crítico, que pueda cimentar el fortalecimiento de una identidad cultural nortina respetuosa por los matices locales y heterogéneos de una sociedad multicultural y diversa.

En este sentido, uno de los principales problemas ha sido la ausencia de la construcción de la memoria en forma participativa entre la escuela y la comunidad, y planteamos en ese contexto que los procesos de elaboración de etnocontenidos y de transmisión de conocimientos en los programas actuales de EIB, no son nada más que una nueva modalidad de EIB de transición, para enseñar contenidos obligatorios y objetivos fundamentales que no aportan a la construcción identitaria indígena, más bien la utilización de etnocontenidos desde lo indígena sólo son un vehículo para “reforzar” a la educación institucional e intereses del Estado.

Esta situación puede ser revertida, si enfocamos nuestros propósitos al revisar la implementación de este tipo de EIB y analizar la importancia de enseñar desde la cosmovisión indígena, lo que quiere decir que debemos tomar en cuenta esta cosmovisión en la dinámica histórica de las comunidades, en elementos tradicionales dentro de los esquemas actuales en que se encuentran tratando de analizar la ausencia de la construcción de la memoria de las comunidades Aymaras, a partir de elementos del pasado que se consideran importantes de conservar en la memoria y cuales se rechazan, como se crean y recrean las tradiciones, quienes son los agentes que intervienen en el proceso de creación de nuevas estructuras. Los grupos humanos poseen particulares expresiones que le son propias a su grupo, tal argumento según Sepúlveda (1995, p.11), supone:

...orientaciones cognoscitivas como base de las actuaciones competentes de cada uno de sus miembros en su desempeño social. Tales orientaciones son verdaderas improntas que configuran un mundo de vida que se hace presente para los miembros que configuran un mundo de vida que se hace presente para los miembros de ellas como la realidad. Las distinciones que perfilan la realidad se expresan en el lenguaje que funciona coordinando entre los individuos la vigencia de ésta, en tanto legitima las orientaciones cognoscitivas que predisponen a los sujetos a actuar unos con respecto a otros y con el mundo de un mundo determinado...

De ahí que la comprensión de otros mundos, sólo es posible en los términos de mi mundo (Sepúlveda, 1995), por eso cuando enseñamos conocimientos nuevos a partir de elementos del mundo indígena debemos ser conocedores de la cosmovisión para poder articular la enseñanza

de lo propio que se fortalece en sus propios códigos y a la vez enseñar otros nuevos y no viceversa donde se produce un proceso de confusión cognitiva que a la larga desarticula más lo propio.

El papel de la EIB es facilitar la enseñanza de lo cotidiano incorporando la instrucción oficial, sobre la base de que las improntas culturales construyen verdaderos “conocimientos”, que son un aprendizaje efectivo de las experiencias cotidianas de hábitos y costumbres tradicionales, siendo los mundos de vida los que generan los procesos identitarios. Es decir, como somos capaces de facilitar que los niños aprendan en su visión de mundo enseñando en sus códigos lo propio e incorporando los códigos de la educación que quiere el Estado para que tome conciencia de sí mismo y pueda desarrollarse en otros contextos.

La necesidad de la construcción de la memoria debe tener ciertos aspectos constitutivos, principalmente debe ser pertinente a un territorio y espacio determinado, debe constituirse con la participación comunitaria, con profesores y monitores capacitados para la recolección y sistematización de información en actividades de aula y de terreno y que tienda todo el trabajo a ser socializado en la comunidad en general y difundido a toda la sociedad para la construcción de la historia local y regional en el registro escrito para salvaguardar la propiedad intelectual, los profesores deben trabajar intersectorialmente e integrando los contenidos en las diferentes asignaturas, planificando el proyecto educativo, los planes y programas y el currículum educativo intercultural bilingüe, con una mirada a la diversidad multicultural dentro de la dinámica histórica presente de las comunidades, por ende lo tradicional y la cosmovisión deben articular los conocimientos nuevos para que el alumno y alumna aprehenda efectivamente a aprender.

### **Propuesta para Estudiantes de Educación Primaria**

En virtud de las orientaciones incorporadas por el MINEDUC, a través de la Reforma Educacional, en la actualidad es posible incorporar autonomía y flexibilidad al Currículum y los Planes y Programas de Estudio entregados por las autoridades educacionales en los establecimientos e instituciones de las Áreas de Desarrollo Indígena. Es así que hoy, es posible incluir Objetivos y Contenidos Fundamentales Interculturales, relativos al entorno y realidad sociocultural en la cual se hallan inmersos los educandos. Desde esta perspectiva, aquellas iniciativas educacionales que tiendan a la preservación y valoración de las culturas originarias de nuestro país, estarán enmarcadas dentro de la Ley Indígena y de Patrimonio Cultural y además seguirán las orientaciones educacionales; incluso considerando la creación de Proyectos Educativos Interculturales y Programas de Estudios con sus correspondientes Currículum y Unidades Didácticas Interculturales.

En este contexto, este trabajo pretende sugerir un Programa de Estudio Intercultural para estudiantes de Educación Básica, para la asignatura “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, que integre a los Objetivos de Aprendizaje como Ejes Temáticos desde una perspectiva intercultural con el grado de autonomía necesaria para lograr una educación integral a los educandos y que sirva de orientación para las instituciones y establecimientos del norte de Chile (en toda la propuesta se toma el formato que contienen los planes y programas de estudio del MINEDUC).

Los programas de estudio para primaria en el sector mencionado de forma general proponen la articulación y el desarrollo de un conjunto de objetivos traducidos en habilidades específicas del sector y otras de carácter valórico en la forma de actitudes, con el conocimiento de las características salientes de la Geografía de América, y de algunos de sus hitos históricos relevantes, desde su poblamiento hasta el período colonial en Chile, acentuado la importancia de la identidad cultural. En este sentido, se destaca el desarrollo de valores y actitudes como la tolerancia, el respeto por el otro, la valoración de la propia historia, el cuidado del medio ambiente.

En esta perspectiva las unidades y los ejes temáticos propuestos para primaria son muy importantes, puesto que toman estructuras de la historia y la geografía de las sociedades que

generan en muchos círculos intelectuales ciertas asperezas xenófobas, ya que es el encuentro de dos culturas distintas y la dominación histórica de una sobre la otra, genera dos visiones que aun en la actualidad no se reconcilian, nos referimos a las visión occidental e indianista de la historia de las sociedades latinoamericanas.

Los planes y programas nos plantean para este nivel escolar: la articulación de dos dimensiones interrelacionadas, una espacial y otra temporal. Respecto al primero, se pone énfasis en que los alumnos y alumnas logren desarrollar su habilidad de ubicación espacial, tomando conciencia del modo en que cotidianamente se representa el espacio, conociendo y manejando el sistema convencional de coordenadas terrestres que permite la localización a escala mundial. Junto con ir desarrollando esta capacidad de ubicación, el programa de estudio está organizado para que los alumnos y alumnas vayan apropiándose de un conocimiento más detallado (aunque por cierto elemental) de la geografía del mundo, y más específicamente de la historia y geografía de América y Chile. Por otro lado, adquiere relevancia los contenidos asociados a la identidad nacional y local, propuestos por los mencionados documentos.

Desde esta perspectiva, para proponer una postura intercultural en el currículum de esta asignatura para primaria, se deben integrar, por un lado, los objetivos y contenidos fundamentales propuestos por el MINEDUC, y por otro, el aprendizaje de objetivos y contenidos interculturales relacionados con el norte de Chile y la cultura Aymara presente en este territorio.

Para salvaguardar el problema de la poca información que existe de la zona, se debe orientar la enseñanza con metodologías de aula participativas entre profesores, alumnos y comuneros, especialmente en la recolección de información en sus comunidades, relacionadas con: la manera de percibir su entorno, ubicación espacial, predicción del clima, conocimientos andinos de su flora y fauna, entre otros elementos relacionados.

La segunda dimensión de esta propuesta para primaria se refiere al desarrollo de la capacidad de apreciación de la temporalidad de los procesos sociales y el entendimiento de la ubicación cronológica de ciertos eventos. En este nivel escolar, el propósito es principalmente introductorio. A partir de la reflexión sobre la temporalidad de eventos y rasgos de su entorno cotidiano, exploran una cronología "corta", que abarca hasta los abuelos de los alumnos y alumnas (precisamente la memoria viva en la comunidad). Luego, los intereses cambian de plano y organizan una secuencia que incluye la historia del continente americano, concentrándose en cuatro momentos: el poblamiento, las grandes culturas antes de la llegada de los europeos, el descubrimiento y la conquista; luego, se aborda el descubrimiento y la conquista de Chile y una caracterización de la sociedad colonial, para terminar en una aproximación a la historia de Chile durante los siglos XIX y XX.

Al igual que la apreciación anterior, esta segunda dimensión propuesta por el MINEDUC, nos resultó compleja de integrar con una visión intercultural, ya que nuevamente nos enfrentamos a la problemática de aunar la voluntad intelectual necesaria para evitar los resquemores de la conquista y de colonización hispana, que sin duda fue traumática para las sociedades americanas presentes desde siempre en esta tierra; elemento no ajeno a la discusiones reivindicativas del mundo indígena del último tiempo. No obstante lo anterior, que se debe acentuar el trabajo metodológico de enseñanza en el aula, puesto que el programa establece trabajar con una temporalidad de las últimas décadas con los alumnos, y esto nos permite dejar la inquietud de investigación en nuestros alumnos, de establecer que existen diferencias culturales con lo que conocen como sociedad moderna y de esta forma incorporar y fomentar un sentido de pertenencia e identidad a una cultura milenaria, con una historia y ocupación de estos territorios americanos por más de diez milenios y que crearon una cultura propia con grandes avances culturales, arquitectura, artes, tecnologías agrícolas, etc.

Las siguientes unidades son propuestas orientadas a un trabajo gradual de profundización, para primer y segundo ciclo de Educación Básica o Primaria (Tabla 1):

**Tabla 1**

Unidades, ejes temáticos y contenidos interculturales propuestos

Unidad	Ejes Interculturales	Contenidos	Propuesta de ubicación curricular en relación a Unidades Oficiales
Etnopercepción andina de la geografía	Cosmovisión Aymara del espacio en el norte de Chile. Cosmovisión Aymara del tiempo en el norte de Chile. Etnopercepción del Paisaje.	El tiempo y el espacio en la cultura aymara. Tecnologías andinas relacionadas con el medio natural. Técnicas y tecnologías modernas utilizadas en el entorno del alumno. Predicción del clima desde una perspectiva aymara. Toponimia aymara e hispana regional. Flora y fauna regional, dentro del orden andino y foráneas e introducidas. Agroastronomía andina en el norte de Chile. Geografía física del entorno del alumno.	1° Básico (Unidad 3) 3° Básico (Unidad 1) 5° Básico (Unidad 1) 6° Básico (Unidad 3 y 4)
Norte prehispánico	Sociedades Prehispánicas Regionales Principales Características Políticas, Económicas, Sociales, Culturales y Religiosas de las Sociedades Prehispánicas Regionales.	Sociedades prehispánicas regionales: Cazadores recolectores en el altiplano. Los pescadores y el complejo chinchorro Influencia de las grandes culturas inca y Tiwanaku El complejo cultural desarrollo regional	1° Básico (Unidad 4) 2° Básico (Unidad 2) 4° Básico (Unidad 3)
Período colonial	Nuestra Región con los españoles.	Principales características políticas, económicas, sociales, culturales y religiosas de la sociedad colonial regional. Proceso de aculturación: “lo tradicional y lo nuevo. Una simbiosis hasta nuestro presente”.	1° Básico (Unidad 4) 2° Básico (Unidad 3 y 4) 5° Básico (Unidad 2 y 3) 6° Básico (Unidad 3 y 4)

Fuente: Elaboración propia bajo el formato de los planes y programas de estudio del MINEDUC

La actual propuesta se pone a disposición de la comunidad de docentes, quienes deberán decidir en qué momento del desarrollo curricular del estudiante de enseñanza básica pueden ser incluidas. No obstante, lo propuesto en la tabla 1 puede servir de guía orientadora para su incorporación en los planes y programas oficiales bajo un criterio de pertinencia.

La complementación de estas unidades, ejes temáticos y contenidos necesariamente requiere de un trabajo en terreno, donde el alumno aprende de su cultura investigando dentro de su comunidad. Este método resulta vital, debido a la escasez de bibliografía de contenidos interculturales del medio regional. Además, al igual que lo propuesto por el programa oficial, se sugiere recurrir al trabajo grupal, la discusión colectiva, los recursos audiovisuales, la información que pueden aportar adultos significativos y las salidas al entorno.

A partir del análisis de la propuesta oficial del MINEDUC, a continuación se proponen ejemplos de actividades de aprendizaje elaborados por los autores, que ilustran formas posibles de trabajar en el aula. Cuando se ha estimado necesario, se incluyen indicaciones para el tratamiento de algunos contenidos. En un anexo al final del programa se proponen Orientaciones y criterios de evaluación. Como una forma de complementar los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, desde la perspectiva del entorno del educando, se proponen los Ejes Interculturales que, bajo la forma de Objetivos Fundamentales Interculturales, permitirán que el alumno obtenga las siguientes habilidades y aptitudes:

Conocer las perspectivas de la sociedad andina regional sobre el espacio y el tiempo, visto desde dentro, principalmente a partir de su experiencia con el medio natural.

Comprender que existen otros conocimientos que nacen de la experiencia cotidiana del hombre andino con su entorno y que se han transmitido a través del tiempo desde épocas inmemoriales, y que aún forman parte de su comunidad.

Conocer que existe una historia local prehispánica, que al igual que las grandes culturales mesoamericanas (Maya y Azteca) y Andinas (Tiahuanacu y Tawantinsuyo), tienen un rico legado y tradición cultural.

Conocer que existe una historia colonial local que es dependiente del virreinato del Perú, pero que a la vez tiene sus propios matices regionales, que es necesario dilucidar para lograr una educación integral.

Investigar sobre aquellos aspectos que no existen en la bibliografía, y que son parte viva de su comunidad, interactuando directamente con las personas de más edad.

Valorar la importancia de una conducta de respeto y de aceptación de la diversidad cultural regional, y reflexionar en torno a la Identidad Tradicional Local, como parte de una comunidad y de una etnia ancestral, dentro de Chile.

A propósito del último Objetivo Fundamental Intercultural propuesto y desde la perspectiva de los objetivos fundamentales transversales (OFT) referidos al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas, cuya realización trasciende a una asignatura específica del currículum, es necesario subrayar que tienen lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia escolar, como el proyecto educativo y el tipo de disciplina que caracteriza a cada establecimiento, los estilos y tipos de prácticas docentes, las actividades ceremoniales y el ejemplo cotidiano de profesores y profesoras, administrativos y los propios estudiantes, entre otras. Sin embargo, el ámbito privilegiado de realización de los OFT se encuentra en los contextos y actividades de aprendizaje que organiza cada asignatura, en función del logro de los aprendizajes esperados de cada una de sus unidades.

Desde esta perspectiva, se busca ampliar la dimensión del desarrollo intelectual con la formación ético-valórica de alumnos y alumnas, dentro de un contexto de su comunidad de origen, para así superar la separación que en ocasiones se establece entre la dimensión formativa e instructiva, que no toma en cuenta las dimensiones étnicas y tradicionales de las sociedades indígenas de nuestro país.

Lo anterior, adquiere relevancia en virtud que los programas oficiales están contruidos sobre la base de contenidos programáticos mirados desde un punto de vista de la “Ciencia Oficial” u “Occidental”, estableciendo jerarquías valóricas, formulando juicios morales, asumiendo posturas éticas y desarrollando compromisos sociales ligados a esta oficialidad, que dejan muy de lado “lo propio, lo local” que en este caso, está estrechamente ligado a la cultura Aymara presente en estas tierras desde épocas prehispánicas, que unido con los más de quinientos años de proceso de aculturación, sufre la desarticulación de muchas tradiciones culturales.

En este contexto, resulta beneficioso incorporar y ampliar los objetivos transversales hacia el componente de interculturalidad, que pese a estar mencionado en el programa oficial, lo es siempre desde la perspectiva que nos hemos atrevido a denominar “institucional”. Los OFT del ámbito formación ética deben relacionarse con el reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, y el respeto y valoración de la diversidad, a través del análisis crítico de la dominación española en América; del reconocimiento del papel de la mujer en la vida social colonial; del establecimiento de una relación empática con pueblos lejanos y diferentes.

La actual manera de enfrentar el tema, debe privilegiar una visión más de adentro, más local, más resueltamente étnica, que incorpore sus ideas y conocimientos desde ejes estructurales andinos, pues formalmente sólo deja abiertas las puertas a una crítica reflexiva hacia lo ya impuesto y no establece la posibilidad de generar una visión distinta que complemente aún más al programa.

De esta manera, si organizamos el proceso de enseñanza desde los objetivos interculturales transversales en la educación del medio rural, nos permitirá también, insertar a estos alumnos y alumnas con un sentido de Identidad Cultural en el mundo moderno, con una idea clara de haber tenido una experiencia educativa de búsqueda de sus tradiciones y de la investigación realizada por ellos de su pasado y de los conocimientos ancestrales, que aun subyacen en sus comunidades de origen. Así el alumno sabrá que carga sobre sus espaldas las tradiciones culturales de su grupo cultural, no se sentirá discriminado y enarbolará sus orígenes, como su cultura en general.

A continuación, se propone una serie de objetivos Fundamentales interculturales para primer ciclo básico.

### ***Objetivos Fundamentales Interculturales***

Conocer otras perspectivas sobre la ubicación y el tiempo, principalmente elementos apprehendidos desde su experiencia con el medio natural, visto desde dentro de la sociedad andina regional.

Comprender que existen otros conocimientos que nacen de la experiencia cotidiana del hombre andino con su entorno y que se han transmitido a través del tiempo desde épocas inmemoriales, y que aún forman parte de su comunidad.

Apreciar el sentido del tiempo histórico, representado en el relato oral por parte de sus familiares más cercanos y de la comunidad local en general.

Localizar puntos geográficos a través de la toponimia tradicional y de un sistema tradicional de percibir el paisaje, clasificaciones andinas de su flora y fauna como lugares y espacios rituales tradicionales de la naturaleza.

Identificar y representar, a través de un modelo simple, la llamada agroastronomía andina regional.

Comprender que las circunstancias que llevaron a naciones europeas a descubrir nuevas tierras responden a contextos históricos del pasado y que, en la actualidad, es necesaria la tolerancia para entender los fenómenos que produjo este encuentro de dos culturas distintas.

Reconocer que, a la llegada de los conquistadores, los pueblos existentes en América poseían grandes centros culturales.

Comprender la época colonial como el período en que se articulan distintas culturas y se inicia el proceso de desestructuración de las tradiciones culturales de las sociedades regionales prehispánicas y de la configuración de identidades nacionales, que frecuentemente están en conflicto con las identidades indígenas como mestizas.

Indagar e investigar sobre aquellos aspectos que no existen en la bibliografía, y que son parte viva de su comunidad. Interaccionando directamente con las personas de más edad.

Valorar la importancia de una conducta de respeto y de aceptación de la diversidad cultural regional, del medio ambiente y del Patrimonio Cultural Local y Nacional.

Reflexionar en torno a la Identidad Tradicional Aymara Local, como parte de una comunidad y de una etnia ancestral dentro de Chile.

### **Aprendizajes Esperados en la Unidad Etnopercepción Andina de la Geografía**

Identifican los conocimientos tradicionales para medir el tiempo, usados por sus abuelos y padres. De esta manera, a través de preguntas a sus abuelos y comunidad podrán valorar las expresiones tradicionales como los rituales asociados a los conocimientos sobre el espacio y tiempo andino. Se logrará este aprendizaje con el seguimiento de un Tema – Eje, que considere como actividades de aprendizaje principalmente el contacto de los alumnos con su comunidad, por intermedio de entrevistas diseñadas con los profesores que guíen el aprendizaje de conocer si existe otra forma de ubicarse en el tiempo y espacio de su comunidad, sin el uso de aparatos y medidas convencionales modernas. Se pretende que los alumnos obtengan respuestas significativas desde su cultura, que sienten en ellos, las bases de un sentido de identidad y de un saber y conocimiento que les es propio; y que se está perdiendo debido a la urbanización y modernidad del medio rural.

Es adecuado sugerir un ejercicio que involucre el tiempo de trabajo de los padres con relación a la posición del sol durante el día, distribuyendo un organigrama de actividades diarias. Dar tareas de entrevistas a los abuelos sobre el uso de la posición de la luna y las estrellas diariamente y estacionalmente.

Identifican los conocimientos tradicionales para predecir el clima. Es así que con el seguimiento de un Tema – Eje, que considere el trabajo grupal en un taller con los abuelos y sabios del pueblo y comunidad, se podrá caracterizar los elementos naturales y rituales que permiten una predicción de fenómenos climáticos. La idea es invitar a los estudiantes a preguntar ¿Cómo sabe que va a llover? ¿Qué le elementos de la naturaleza o de la tradición (costumbre) le indican que va a llover, granizar, nevar, caer rayos, truenos, el sol rojizo, vientos, dirección, etc.?

Investigar sobre la ubicación espacial desde una perspectiva de cosmovisión andina local (Arak Saya – Manka Saya), entrevistando a los habitantes de su comunidad. Se recomienda al docente, luego de realizar estas actividades hacer una síntesis explicativa del tema. Se propone actividades como mapear los límites de la comunidad con relación a los topónimos y urbanización histórica y actual. En esta misma línea, los estudiantes deberán ubicar rasgos característicos de uso y ocupación del suelo desde los restos arqueológicos a la configuración actual de ubicación de las construcciones modernas y el casco viejo del pueblo, para que se entiendan los procesos históricos y cambios culturales acaecidos a través del tiempo.

Identifican los conocimientos tradicionales de Agroastronomía de su comunidad: nombre de los astros, constelaciones, fenómenos estelares, explicación del año agrícola (año nuevo andino), etc. Se logrará este aprendizaje con el seguimiento de un Tema – Eje, que considere la elaboración de mapas mentales que definan puntos de referencia sobre aspectos

tradicionales de astronomía andina, bajo preceptos desde adentro, es decir, nombre tradicional que reciben las estrellas, las estaciones del año, los solsticios y los rituales relacionados en general. De no existir rasgos en este tema, se sugiere elaborar un calendario de actividades de la comunidad anual.

Comprenden el fenómeno de la cadena biótica en su entorno geográfico, identificando las taxonomías de flora y fauna características, además de los ciclos vitales de productos agrícolas y ganaderos y su manejo en general por parte de su comunidad. Se espera involucrar la ganadería introducida lo que se logrará con el seguimiento de un Tema – Eje, que oriente el trabajo en terreno, fichando y sistematizando los nombres tradicionales de la flora y fauna circundante a su comunidad. Se espera que clasifiquen de acuerdo al sabio o conocedor de las hierbas su función ritual y medicinal, esto deberá ser un taller en que se integre a la comunidad al cultor conocedor del tema.

Reconocen los principales topónimos y nombres de lugares aledaños a su comunidad investigando su origen etimológico, tanto de raíz indígena, como hispano. Se logrará este aprendizaje con el seguimiento de un Tema – Eje, que involucre mapas convencionales que serán llenados con información tradicional de la cultura andina, para mostrar al alumno como ambos tipos de conocimientos no son excluyentes entre sí. Además, de completar una información relevante para la historia y geografía regional, se espera que el docente enseñe a ubicarse en estos mapas locales a través de la latitud y longitud, los meridianos y paralelos como medidas convencionales, utilizando quebradas y la morfología circundante para ubicarse en mapas o cartas topográficas.

Caracterizan los elementos climáticos de su entorno (lluvia, nieve, ríos, nubes, etc.), los aspectos geográficos físicos y orográficos (volcanes, fumarolas, termas, etc.). Se logrará este aprendizaje con el seguimiento de un Tema – Eje, que involucre el uso de mapas convencionales que serán llenados con información geográfica (toponimia local) que sea parte del entorno inmediato de los alumnos. Al igual que el aprendizaje anterior, se espera sea muy significativo e importante tanto para el alumno como para su comunidad en general, ya que debe involucrar la búsqueda de información de leyendas y rituales asociados al nacimiento de la geografía circundante, como historias de los pueblos en general. Se espera el diseño de mapas turísticos, arqueológicos y geográficos locales. El uso del dibujo es una buena alternativa para cimentar la geografía local.

Ubican espacialmente el entorno social, cultural y geográfico del alumno en relación a los centros importantes, construyendo planos de su comunidad con simbología no convencional con relación a otros pueblos, cerros importantes (rituales) etc. Se logrará este aprendizaje con el seguimiento de un Tema – Eje, que lleve al alumno a ser capaz de construir sobre la base de los mapas llenados anteriormente, una simbología y método de confección propio que responda a sus necesidades y conocimientos.

Aprecian la diversidad de conocimientos y elementos tradicionales de su comunidad (tecnologías) que los identifican con una cultura propia que los lleva a sentirse distinto y con una identidad local fuerte. Se logrará este aprendizaje con el seguimiento de un Tema – Eje y de la aplicación de los Objetivos Interculturales propuestos en este programa complementario, si se vinculan estas tecnologías con las técnicas e instrumentos de trabajos más modernos que son parte de su entorno. Sería muy conveniente realizar entrevistas en cuanto a la arquitectura del pueblo histórico, que aprecien la vivienda y su relación la geografía circundante.

En cada uno de los aprendizajes esperados los alumnos deben ser capaces de identificar y usar diferentes fuentes de información, y comunicar por escrito y en forma oral los resultados de sus indagaciones, respecto de esta unidad.

### ***Orientaciones Didácticas***

Esta unidad tiene como propósitos:

Que los alumnos y alumnas aprendan que existen conocimientos en su sociedad y comunidad local que identifican a una cultura milenaria que ha tomado cosas del presente para su devenir, investigando y preguntando a sus abuelos sobre una percepción propia de percibir los elementos de su entorno, tales como, paisaje, astronomía, geografía, flora y fauna, etc.

El desarrollo de esta habilidad y la aptitud de tolerancia y de identificación étnica entregada por los Objetivos Transversales Interculturales propone que el alumno y alumna reciba una educación de significancia para él, al trabajar la capacidad de representación de ellos de su espacio cotidiano.

Las actividades que se proponen para alcanzar los objetivos de esta unidad son fundamentalmente prácticas. Al igual que el Programa de esta asignatura, se trata que los alumnos y alumnas a través del juego, la simulación y la elaboración de mapas y bosquejos desarrollen sistemáticamente su habilidad de localización. En esta unidad se trabaja además las habilidades de investigación y comunicativas y el desarrollo de actitudes y valores como la preocupación por el impacto ambiental de las acciones humanas, la valoración y respeto de la diversidad cultural, y la valoración por nuestra propia historia y territorio.

### **Aprendizajes Esperados en la Unidad Norte Prehispánico**

Comprenden el sentido de la temporalidad histórica en el espacio, identificando elementos de continuidad y cambio en la historia comunitaria. Se logrará este aprendizaje con el Tema – Eje, por intermedio del análisis de las fiestas tradicionales, así como los ritos que aún se practican en su comunidad, tratando de buscar significados en la experiencia propia de conocer más sobre el origen de su comunidad de pertenencia dentro de un contexto actual, de esta forma será posible guiar el proceso de enseñanza más significativamente, ya que acercará al alumno en la investigación de sus pasado en contextos de su actualidad lo que lo llevará a preguntar a los abuelos y padres sobre el significado de las tradiciones que aun practican, las diferencias y los elementos introducidos en un momento histórico determinado; a la vez irá guiando al alumno hacia la idea de diversidad, ya que verá presente elementos de dos culturas distintas que coexisten en un proceso de simbiosis general.

Para lograr estos aprendizajes el docente debe guiar al alumno para que en forma conjunta en las actividades reconstruyan y analicen a través de elementos de la vida cotidiana, tales como: juegos, comidas, bailes, vestimenta, medios de transporte y otros, la historia de las décadas de 1930 en adelante.

Como actividades relacionadas con el programa oficial se recomiendan:

La construcción de líneas de tiempo a partir de la historia personal y familiar, destacando hitos significativos donde comparten algunas historias y concluyen en torno a elementos comunes.

La exposición de fotos familiares antiguas ubicándolas por décadas, y en un trabajo de grupo, donde identifican los cambios experimentados por las familias, construyendo una línea de tiempo que sintetice las principales características por décadas.

Construyen hitos relevantes de la historia local y la expresan en una línea de tiempo, mediante entrevistas a abuelos y abuelas para identificar los hitos importantes para la localidad: la llegada de los primeros pobladores, de la luz eléctrica, el primer automóvil, la pavimentación, los principales edificios públicos, los trabajos antiguos tradicionales más característicos.

Como actividades, se recomiendan:

Identifican algunas autoridades o personajes importantes para la localidad, desde lo más antiguo a lo actual.

Exponen al curso los diferentes trabajos, identificando los principales elementos de cambio y el impacto que ellos tuvieron para las personas originarias. Distinguen los elementos que han permanecido a través del tiempo.

Elaboran un cuadro sinóptico que indique uno o dos hechos relevantes ya sea en lo político, social o económico de las décadas de 1930 en adelante en la comunidad o en la región.

Elaboran un afiche con imágenes de la vida cotidiana de las décadas del 30 en adelante en los aspectos acotados como: la ropa, el arte, el transporte, los caminos, la música tradicional, los rituales, etc.

Identifican las principales teorías de poblamiento regional.

Se logrará este aprendizaje relacionando los contenidos del programa oficial que tienen relación con el poblamiento americano, guiando a los alumnos a que investiguen sobre el poblamiento local, para que logren entender la existencia del mundo rural y urbano, es decir, su consecución en lo que es hoy en día. Resulta necesario para reconstruir este poblamiento regional y local que los educandos:

Investiguen el fenómeno del desplazamiento del hombre americano hacia las tierras del sur desde hace unos 11 mil años para esta zona, buscando respuestas a preguntas que debe guiar el profesor, orientando las necesidades y estilo de vida de estos primeros habitantes del Norte Grande de Chile.

Comunican lo investigado a través de dibujos, líneas de tiempo, foros, mapas, composiciones, maquetas u otros.

Se vuelve extremadamente necesario que los alumnos conducidos por el profesor o profesora se informen acerca de la existencia de distintas hipótesis que explican el poblamiento de nuestra región (costera y altiplánica) para que ellos las analicen y tengan su propia opinión al respecto. Durante esta actividad se recomienda resaltar cómo los arqueólogos intentan reconstruir las sociedades del pasado a partir de ciertos vestigios materiales.

Imaginan y representan los modos de vida de los primeros pobladores de las regiones del norte de Chile.

Se logrará este aprendizaje con el Tema – Eje, por intermedio del uso de recursos didácticos como fotos, vídeos, diapositivas, etc., que ayuden a los alumnos a imaginar los modos de vida de los primeros migrantes en nuestra región. Se sugieren como actividades:

Salidas a terreno a los vestigios materiales que existen de ellos cerca de la comunidad, e intentan responder y representar en un collage, dibujos u otros medios, preguntas como:

¿Cómo sería su vestuario?

¿De qué se alimentaban?

¿Dónde vivían?

¿Cómo se trasladaban de un lugar a otro?

¿Cómo se comunicaban?

¿Cómo se organizaban, quién dirigía?

Contrastan y completan el trabajo con información documentada sobre los pueblos nómades, recolectores y cazadores, como los pueblos más avanzados de nuestra región, para esto trabajan en grupo realizando trabajos de investigación y cuentos donde imaginan la vida cotidiana de estos primeros pobladores destacando las dificultades y/o necesidades que debieron enfrentar.

Observan vídeos relacionados con hallazgos arqueológicos que permitan reconstituir modos de vida. Comentan acerca de lo observado.

Para concluir estas actividades se recomienda enfatizar la dimensión temporal, aclarando que esto ocurrió en la región desde 10.000 años atrás, aproximadamente. Introducir junto con esto, la idea de que luego de este poblamiento y con el correr del tiempo se desarrolló múltiples complejos culturales en la región nortina influenciados por otras culturas de mayores dimensiones políticas, económicas, socioculturales y religiosas, y que dieron paso a una cultura de desarrollo regional.

Ubican espacial y temporalmente las culturas regionales.

Se debe desarrollar este Tema – Eje, con la ayuda del profesor que oriente a ubicar en el tiempo y espacio las ocupaciones culturales en la región. Para esto se debe confeccionar con la bibliografía existente una periodificación cultural. Sin duda el uso de recursos convencionales como los mapas será de gran ayuda para realizar las siguientes actividades:

Ubican en un mapa físico del norte de Chile los principales complejos culturales desarrollados en la zona, destacando aproximadamente el territorio ocupado por estas culturas.

Construyen una periodificación de complejos culturales del norte de Chile donde identifican las grandes etapas cronológicas de estas sociedades.

Describen las principales características de la organización de la sociedad en las culturas regionales.

Este Tema-Eje, debe ser desarrollado principalmente en la investigación en la comunidad de origen, siempre guiado por los profesores para realizar entrevistas que tengan preguntas significativas que puedan ser respondidas por la comunidad en que vivan. Se sugiere como actividades principales:

Indagan las características culturales y de organización social, política y económica de las culturas regionales pasadas, a través de la organización actual que mezcla conceptos de organización tradicional como ayllu, ayni, mallkus, achachis, yatiri, entre otros y de organización moderna como la junta de vecinos, el alcalde, la comunidad indígena, etc.

Escribir la historia de quienes han sido las distintas autoridades a través del tiempo, privilegiando el trabajo con la comunidad, en entrevistas sobre el rol y función y su relación con los pasiris, mayordomos alférez, etc. Se debe proponer a los alumnos la recopilación de historias y relatos orales transmitidos por sus congéneres y la averiguación sobre las características principales de los rituales y conocimientos ancestrales. Además, los alumnos deben ser capaces de relatar o representar a través de dibujos, dramatizaciones u otras formas de comunicación estas organizaciones y elementos culturales.

Valoran el desarrollo cultural regional antes de la llegada del europeo.

Este Tema - Eje debe ser orientado a la identificación del alumno con las culturas ancestrales de las cuales forma parte, al transmitir y experimentar en su vida cotidiana muchos aspectos de las culturas pasadas que se presentan en la actualidad sincretizadas con otros elementos occidentales. Esto reafirmará un sentido de pertenencia a una rica tradición ancestral y creará un sentido de Identidad Cultural muy difícil de desarraigar. Se quiere con esto que los alumnos aprecien el desarrollo cultural americano antes de la llegada del conquistador. Se proponen como actividades que:

Los alumnos estudien fuentes documentales de la zona donde se escriban y comenten la historia de su comunidad, localidad, pueblo, etc., si no existen que las construyan a partir de la pauta de entrevistas entregada anteriormente.

Asimismo, resulta conveniente que investiguen sobre otros aspectos de su cultura en estudios más profesionales sobre los avances de las culturas pasadas regionales en el campo de las matemáticas, la medicina, la astronomía, etc., ya que los restos arqueológicos presentes en la región permiten al profesor orientar la importancia que tuvieron estos conocimientos en la vida cotidiana de un pasado lejano, comparando con la importancia que tienen en la vida actual.

Investigan individual o grupalmente las características de la arquitectura, el arte, las tecnologías, etc., presentes en diversos restos arqueológicos presentes en la región (Pucaras, geoglifos, colcas, cerámicas, etc.).

Construyen maquetas que reproduzcan estos elementos y también identifican sitios que permanecen en la actualidad y que son centros de atracción turística e investigación científica.

Construyen, en arcilla u otros materiales, réplicas de piezas de cerámica, adornos y utensilios utilizadas por estos pueblos regionales. Discuten sobre los usos y significados de ellos.

Trabajan colaborativamente asumiendo responsabilidades y buscan, organizan, utilizan y dan a conocer información sobre épocas pasadas.

### ***Orientaciones Didácticas***

Para aproximar a las alumnas y alumnos al estudio de la historia precolombina regional y a la dimensión temporal implicada, se propone un trabajo relativo a la memoria comunitaria, que se concentra en las décadas de 1930 en adelante. A partir de este análisis de “corto plazo”, se deben sentar las bases para que los alumnos y alumnas se remonten a tiempos pretéritos, y logren conformar una imagen de lo larga que es nuestra historia, de las infinitas vicisitudes que ha debido enfrentar la humanidad y de la vasta riqueza del pasado.

Durante esta unidad el énfasis debe estar puesto en que los alumnos y alumnas desarrollen estas nociones generales del tiempo y la historia, se interesen en el estudio del pasado y se maravillen con la riqueza que pueden encontrar allí, siempre orientado hacia el estudio de lo local, dentro del amplio campo de estudio relacionado con América precolombina.

De esta manera, se acentúa los contenidos relativos al poblamiento regional y al estudio de una periodificación de complejos culturales de la región, desde los primeros habitantes hasta las sociedades anteriores a la llegada del elemento hispano. Se busca que los alumnos y alumnas comprendan las raíces históricas de nuestra región, entendiendo que ésta es una región que se pobló con seres humanos provenientes del norte del continente americano y a la vez de otros continentes, y que tuvo una rica evolución cultural, que se expresa nítidamente en culturas como los Chinchorro y las del Desarrollo Regional.

Es importante que esta unidad se trabaje con referencia permanente al programa oficial, que enfatiza la necesidad de ir confeccionando una línea de tiempo regional, con escalas temporales que se remontan en la región hacia unos 10.000 años atrás. La idea central es ir elaborando una periodificación, que ya está en los textos y relacionarla con las comunidades de origen de nuestros alumnos, que deben reconocer la existencia de varios grupos culturales que influenciaron nuestra región, y que lograron grandes avances, al igual que las grandes culturas clásicas del continente americano.

Probablemente les sea difícil a los alumnos imaginar el significado exacto de estas magnitudes temporales, y la década del año cuarenta de este siglo les resulte algo tan antiguo como los primeros americanos; no obstante, es imprescindible ir conformando una visión temporal extensa, la cual se seguirá desarrollando a lo largo de toda la carrera escolar. Para potenciar el tratamiento de la dimensión temporal regional se recomienda la interrelación con la asignatura de Matemática que, en este mismo nivel, trabaja una unidad de manejo temporal y calendarios.

Las actividades sugeridas en esta unidad intercultural combinan la búsqueda de información con la realización de actividades prácticas que acerquen vivencialmente a los alumnos y alumnas a la vida en estas épocas remotas. Junto con interpelar a los estudiantes para que ellos mismos se pongan en la situación, se los introduce a la comprensión de la dificultad de reconstruir épocas pasadas, y cómo en algunos casos, pequeños vestigios permiten interpretar o suponer lo ocurrido. Desde esta perspectiva, el abordar las teorías del poblamiento regional y de las principales características de las sociedades que se desarrollaron en la región, se complementa con lo propuesto con el programa oficial al ofrecer un ejemplo concreto de cómo la historia es una suposición científicamente elaborada del pasado, que no está concluida.

### **Aprendizajes Esperados de la Unidad Norte Colonial**

Conocen las rutas a nivel regional por las cuales se desplazaron los españoles en su tránsito continuo desde Lima a Santiago.

Este Tema – Eje, debe ser orientado por el profesor a través de las siguientes actividades: Con el uso de mapas los alumnos deben ir ubicando aquellos puntos por donde se desplazaron los españoles en nuestro territorio, tratando de analizar y entender del porque este desplazamiento por esas áreas. Es muy posible, relacionar la importancia de la red de senderos prehispánicos y el rol que cumplieron y cumplen hasta la actualidad (muchos caminos están

sobre ellos), elaborando croquis y mapas locales de tráfico y desplazamientos de las rutas que los abuelos y la comunidad aun usan.

Catastrar con fichas el tipo de agricultura y ganadería que era tradicional y que sirvió para la subsistencia y desplazamiento español, identificando dos sistemas económicos distintos.

Identificar en las jornadas de terreno los restos arqueológicos que se siguieron utilizando, por ejemplo, los tambos, los senderos, paskanas, apachetas, marcas, etc.

Analizan el impacto que el descubrimiento y conquista significó para el mundo indígena, identificando los cambios económicos, socioculturales y religiosos que introdujeron los españoles en su contacto con las comunidades regionales pre hispanas.

El Tema –Eje debe ser orientado en esta unidad, a caracterizar al conquistador y su relación con el mundo indígena regional, utilizando la poca bibliografía existente al respecto. Para este primer aspecto se sugiere como actividad dirigida por el profesor:

Dramatizan las reacciones, sentimientos, ideas y diálogos producidos entre españoles e indígenas, imaginado una relación contractual en nuestra región.

Organizan grupos e informes de trabajo que indagan en torno a las consecuencias geográficas, alimenticias, culturales, políticas y económicas que produjo todo el proceso colonial en la región. Por ejemplo, se analizan las actividades económicas y la importancia de la Región para el Estado español (ruta a Potosí, Mineral de Huantajalla, vinos, etc.).

Los alumnos y alumnas, conducidos por el docente, debaten en torno a preguntas como: ¿qué razones condujeron a los españoles a repartir las tierras y los indígenas?, ¿qué pensarían y sentirían los indígenas al respecto?

Se vuelve necesario que ubiquen y elaboren una línea de tiempo del período de conquista y colonia regional y los personajes que componen este proceso en la región.

Caracterizan junto al profesor los rasgos distintivos del descubrimiento y la conquista en nuestra región, en aspectos tales como dificultades enfrentadas, papel de los indígenas en ella, relación de los indígenas y españoles, número de indígenas y españoles que participaron.

Revisan planos o actas de la fundación de pueblos y comunidades de la Región identificando los límites naturales, las edificaciones públicas más importantes como: la catedral, el cabildo, la casa del gobernador. Señalan los espacios otorgados como encomiendas, solares y chacras.

Organizados en grupos de trabajo indagan: la actitud asumida por el indígena frente a la llegada del conquistador a Chile y en particular a nuestro territorio, trabajos que debieron realizar, sublevaciones producidas, enfermedades introducidas por el español y la disminución numérica del indígena. Presentan un informe escrito con el trabajo realizado.

Es muy importante que los alumnos y alumnas entiendan que la conquista de Chile fue un proceso bélico y conflictivo, que duró muchas décadas. Asimismo, es importante que en este momento se recuerde a los alumnos y alumnas la necesidad de entender este proceso desde una perspectiva de respeto por la diversidad cultural para no caer en una tendencia hacia el desarraigo cultural producto de la modernidad o en la xenofobia hacia lo occidental.

Distinguen los primeros asentamientos españoles en las regiones del norte de Chile, identificando las primeras estructuras políticas, económicas, sociales, culturales y religiosas que se asentaron en la zona.

Las actividades más importantes están relacionadas directamente con la orientación entregada por el profesor o profesora quien organiza grupos en la biblioteca para que trabajen en torno a preguntas como:

¿Quiénes fueron los españoles que se desplazaron por nuestro territorio y que fundaron los principales pueblos y ciudades del norte de Chile?

¿Qué razones movieron a estos españoles a viajar a Chile y en especial a los que se radicaron en el Norte?

¿Cómo se relacionó el conquistador con los indígenas de este territorio?

¿Cuáles fueron las estructuras que sentaron las bases de una administración colonial en la región?

Describen los rasgos distintivos del período colonial, ubicándolo en una línea de tiempo, caracterizando las instituciones administrativas coloniales en Chile: Cabildo, Consejo de Indias, Real Audiencia, Casa de Contratación, y cuales podíamos encontrar en el norte de Chile, considerando: quién las representa, su función y dónde ellas se asientan. Realizan un cuadro comparativo con todas ellas y confeccionan un organigrama.

Dramatizan escenas típicas relacionadas con el trabajo, la diversión, etc., durante la Colonia, identifican las actividades realizadas por los indígenas.

Representan en collages, dibujos, maquetas, cuentos y otros las faenas productivas realizadas en la hacienda.

El profesor o profesora conduce al curso a reflexionar en torno a preguntas como: ¿por qué el español se mezcló con el indígena?, ¿por qué el blanco mantuvo una posición dominante?, ¿qué diferencias y semejanzas existen entre la sociedad colonial y la actual? ¿Por qué prácticamente no existe población negra actualmente en Chile y en el norte específicamente?

Reconocen las principales actividades y elementos que entregaba la zona del norte de Chile para el proceso colonial y reconstruyen la vida cotidiana del Chile colonial, a través de la recolección de láminas, donde observan y analizan:

Escenas de tertulias y bailes típicos que nacen del proceso simbiótico.

Personajes típicos mestizos que ocupan cargos en la zona del norte de Chile.

La influencia española en la vestimenta indígena.

Las fiestas y tradiciones culturales son vistas desde un punto de vista aculturativo.

Recrean a través de dibujos, cuentos, obras de teatro, maquetas y otros, basándose en imágenes de un día regular y uno de fiesta tradicional en que intervengan los distintos grupos sociales y personajes de la comunidad.

Lo fundamental es mostrar al alumno que hay dos culturas que se mezclan y que cada una aporta sus rasgos culturales para crear lo que es hoy en día la cultura andina del norte de Chile. Se trata de que analicen y traten de descubrir cuáles son los elementos tradicionales indígenas y cuales son netamente hispanos; para comprender que él es producto de esta fusión, y como tal tiene que presentarse ante la vida, con una identidad cultural que lo hace un ser integral, puesto que tiene raíces sólidas representadas en una cultura tradicional que logró grandes avances en el pasado y que hoy integra el mundo moderno del cual también es parte, puesto que nació en él, y está sujeto a sus características.

### ***Orientaciones Didácticas***

Para comprender este proceso se requiere que los alumnos y alumnas conozcan cómo se realizó el "descubrimiento de América", los rasgos generales del europeo que viajó a este continente, el proceso de conquista, y cómo se asentó en América un orden que se expresa en la vida colonial. Para que el alumno asuma estas competencias debe necesariamente desarrollar un trabajo de investigación en lo local, puesto que, le permitirá asumir una identidad cultural que resalte la importancia de la sociedad indígena colonial.

No estamos muy de acuerdo con el concepto de sincretismo, puesto que consideramos que el tipo de aculturación desarrollado en nuestra región, es más bien de un carácter simbiótico, ya que no olvidemos que para el imperio español éramos una zona extrema y para el virreinato del Perú ejercer su administración en estos alejados territorios, sin duda fueron situaciones diferentes y distintas a los grandes núcleos urbanos, presentándose un grado aculturativo de menores restricciones, lo que permitió una mayor preservación de las tradiciones culturales originarias, pese a la fuerte matriz desestructurativa colonial. Esta supuesta permanencia se refleja en los conocimientos y tradiciones culturales que aún se desarrollan en nuestra región,

como música, vestimenta, fiestas, rituales tradicionales, etc., elementos característicos sólo de nuestra región.

Al igual que lo propuesto por el programa oficial resulta necesario que el alumno entienda y comprenda que nuestra raza es el resultado de la mixtura de hispanos e indígenas y en menor grado de otros pueblos que se unieron a este proceso y esto es posible orientarlo con la investigación sobre la presencia negra o china en un tiempo pasado, sumando a migrantes de las más diversas razas y naciones que se hicieron presentes en el norte árido de Chile y que comprenda que los procesos de conquista fueron diferentes a nivel americano y en especial en nuestra zona.

El tratamiento de cada una de las temáticas de esta unidad intercultural no debe ser exacto necesariamente puesto que existe una limitada bibliografía y estudios de los fenómenos históricos y geográficos que tratan esta unidad, sobre todo referentes al área andina del norte de Chile. Más que el detalle lo que interesa es que los estudiantes retengan ciertos antecedentes básicos del proceso de conquista y colonia en norte de Chile y que logren imaginar el encuentro indígena-europeo, entendiendo que esto determina nuestra historia posterior y es un rasgo distintivo de su identidad, como sociedad tradicional cultural mestiza. Por último, se recomienda el análisis de documentos históricos simples, como: biografías, extractos de tratados, cartas. En el trabajo con estos documentos es interesante desarrollar la noción de evidencia histórica, y conducir a los estudiantes a apreciar la diferencia entre lo que las fuentes señalan y lo que es interpretación.

En este contexto también es interesante y resulta motivador para alumnos y alumnas recurrir a actividades que utilicen recursos audiovisuales con vídeos que nos hablen de los procesos culturales regionales, también láminas, elaboración de dibujos, dramatizaciones, audición de música tradicional y bailes tradicionales propios del norte de Chile, pese al grado de aculturación que estos puedan tener. Este tipo de actividades ofrece un acercamiento más ameno al estudio de época y facilita que los estudiantes imaginen cómo era la vida en el pasado, en este caso el proceso colonial regional.

### **Orientaciones y Criterios de Evaluación de la Unidad Intercultural**

Las orientaciones del MINEDUC en relación con la evaluación dejan muy en claro las intenciones de un sistema de medición diferente, ya que la evaluación es una dimensión fundamental del proceso educativo. Entrega señales a los alumnos y alumnas acerca de lo que se considera relevante, informa al docente y a los mismos estudiantes sobre sus avances y dificultades, y constituye una base para orientar las acciones a seguir. En consecuencia, es primordial que sea coherente con los propósitos del programa y se dirija a medir la consecución de los aprendizajes esperados definidos para el nivel, es decir, debe evaluarse el desarrollo de habilidades y el conocimiento de los temas tratados.

Para evaluar habilidades y conocimientos los procedimientos a utilizar deben ser diversos y aplicarse con fines diagnósticos, formativos y sumativos. Desde esta perspectiva este tipo y sentido de evaluación puede realizarse también en el programa intercultural complementario dentro de este trabajo, principalmente las actividades que sintetizan un conjunto de habilidades de investigación en la comunidad.

También puede evaluarse, de forma participativa y auténtica, con actividades que incorporen la autoevaluación, la coevaluación en el trabajo colaborativo y no individual como es tradicional a través de pruebas o controles, las que pese a que integren preguntas de desarrollo; no exigen al alumno un trabajo de reflexión donde junto a otros pueda elaborar su pensamiento y comunicarlo en forma oral o escrita de forma crítica; que necesariamente las evaluaciones deben estar orientadas a la creación de conocimiento pertinente y con el fin de generar la formación de un sentimiento de pertenencia a lo local; es decir acrecentar la identidad cultural.

La evaluación debe tener como foco la evolución de alumnos y alumnas respecto de los aprendizajes esperados en cada unidad y del nivel en su conjunto. Los siguientes cuatro ámbitos

de habilidades a desarrollar en el nivel permiten agrupar los principales criterios de evaluación a tener presente tanto a nivel complementario intercultural y tal como el Ministerio de Educación los establece:

- Conocimiento y comprensión
- Análisis
- Investigación
- Ubicación temporal y espacial

En primer término, la evaluación debe:

Permitir estimar la evolución de los alumnos y alumnas respecto de su conocimiento y comprensión de los temas investigados en la comunidad, los conceptos, la terminología, la cosmovisión indígena deben prevalecer por sobre las convenciones occidentales. Lo local en la memoria de cada comunidad indígena debe ser instaurado con un criterio de enseñanza al alumno de sus tradiciones e identidad cultural. En este sentido, constituyen criterios de evaluación al igual que lo propuesto por el MINEDUC las capacidades de los estudiantes de:

Narrar o describir temas o acontecimientos que han investigado en la comunidad.

Mostrar comprensión y dominio de los conceptos no convencionales, que forman parte de la forma de vida de los habitantes de su comunidad ya sea a través de la aplicación o de la explicación práctica, como por ejemplo el uso de hierbas medicinales, construcción de andenerías, etc. Utilizando apropiadamente lo que aprendieron de sus abuelos y sociedad comunitaria.

Relatar hechos y temas poniéndose en la perspectiva de las personas involucradas (sus ideas, creencias, actitudes).

Mostrar sensibilidad hacia el medio ambiente, patrimonio cultural y la diversidad cultural.

En este ámbito, la evaluación debe considerar la capacidad de los alumnos y alumnas para:

Establecer relaciones apropiadas de similitud y diferencia, causa y consecuencia, cambio y continuidad, sobre todo lo que dice relación con el proceso de aculturación en nuestra región.

Extraer conclusiones apropiadas y que tengan una perspectiva intercultural.

Distinguir lo relevante y sintetizar lo importante de sus tradiciones y cultura en general.

Distinguir hecho de opinión.

Comparar y contrastar.

Emitir opiniones.

Debatir planteamientos interculturales, realizando preguntas sobre temas de la cultura aymara, manifestando opiniones propias y defendiendo posiciones.

Estos últimos elementos le permitirán enfrentarse en el mundo moderno con una postura de Identidad Cultural, que estará siempre por arriba del desarraigo que se enfrentan en el mundo urbano preferentemente por la discriminación.

En este ámbito la evaluación debe considerar para este nivel la capacidad de los alumnos y alumnas para:

Seleccionar y organizar información, realizando entrevistas y preguntas a los habitantes de su comunidad en general.

Recurrir a distintas fuentes, especialmente los recursos bibliográficos que existan, pero en especial el uso de la observación directa.

Comunicar los resultados de su investigación en forma oral y escrita, con claridad, adecuado uso del lenguaje, coherencia lógica.

Elaborar sus propios constructos mentales, en torno a los conocimientos que investiga en la comunidad, logrando con esto tener el uso adecuado de los materiales que le entrega la modernidad, integrando los aspectos de su cultura a ellos.

La investigación siempre debe estar orientada por el profesor puesto que se busca permitir al alumno reconocerse como parte de una cultura que aún mantiene rasgos culturales del pasado, lo que puede ayudar a reafirmar un sentido de pertenencia local y de Identidad Cultural.

En este ámbito, la evaluación debe orientarse a que los alumnos y alumnas muestren su capacidad para:

Manejar hitos y términos para referirse al tiempo desde una perspectiva andina y de su comunidad de origen:

Mostrar un sentido del tiempo y de la temporalidad de los procesos sociales a partir del relato oral de su comunidad, que muchas veces da respuestas históricas en la que se mezclan elementos tradicionales y occidentales.

Aplicar el sistema de utilizar mapas convencionales completándolos con información sobre la geografía e historia andina local.

A continuación, se ofrecen ejemplos de actividades de evaluación y algunos criterios a considerar en ella.

### **Ejemplo I.**

Procedimiento: Evaluación de una exposición oral

Tema: Características físicas del paisaje andino del norte de Chile.

Criterios:

Conocimiento y comprensión:

Describe las características y ubicación de la fauna y flora asociada a la cultura andina.

Describe los cultivos tradicionales de su comunidad al igual que la ganadería típica.

Describe la construcción de andenes, acequias, etc.

Identifica accidentes geográficos importantes (montañas, ríos, desiertos), con la toponimia tradicional manejada por la comunidad, ubicándolos en mapas convencionales o en mapas mentales elaborados por ellos mismos.

Análisis:

Asocia características climáticas con flora y fauna, aplicando nociones de predicción del clima manejada por los habitantes de su comunidad.

Opina sobre climas y paisajes favorables y adversos a la vida humana, identificando las características de su entorno y analiza el por qué es y fue posible vivir en ese lugar.

Presenta información relevante rescatada en entrevistas directas con su comunidad, demostrando capacidad de síntesis.

Organiza la información recopilada en terreno de un modo coherente.

### **Ejemplo II.**

Procedimiento: Trabajo de investigación (individual o grupal)

Tema: Relaciones entre paisaje y el proceso de conquista de su área geográfica.

Criterios:

Investigación:

Relaciona aprendizajes de las unidades 2 y 3, para describir y analizar algún viaje o expedición del proceso de la Conquista en el norte de Chile desde la perspectiva de ubicar las características geográficas de esa área y entender del porque se asentaron los españoles en nuestro territorio. Selecciona junto con el profesor información bibliográfica relevante.

Utiliza imaginación y sentido común al describir las dificultades presentadas a los expedicionarios por los tipos de terreno y clima.

Comunica los resultados de su investigación con claridad, recurriendo a variedad de medios (texto, esquemas, dibujos, fotografías).

Ubicación espacial y temporal:

Ubica espacialmente los espacios geográficos referidos.

Describe en términos de distancias y tiempos de recorrido, identificando el tipo de senderos allí presentes.

### **Ejemplo III.**

Procedimiento: Prueba de trabajo grupal y uso de nuevas formas de aprender.

En las pruebas escritas se debe poner énfasis en el uso del estudio de casos, la etnografía educativa, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, etc., donde el conocimiento de los conceptos y de la información son investigados y recogidos en la comunidad, así como en la capacidad de utilizarlos, ya sea aplicándolos en la interpretación de acontecimientos, estableciendo relaciones tanto entre eventos del pasado como entre el pasado y el presente, o haciendo juicios evaluativos y emitiendo opiniones. Por ejemplo, una prueba sobre la Unidad 3 Norte Colonial podría incluir algunos trabajos con el uso de los recursos tecnológicos o situaciones evaluativas como las donde se producen videos, mapas conceptuales, dramatizaciones, etc., donde deben:

Crear una línea de tiempo de la llegada de los españoles al territorio regional, fundación de pueblos y ciudades usando las tecnologías al alcance de la escuela.

Ubicar temporalmente y exponer sobre grandes hitos de la historia regional que involucren la participación directa del elemento indígena regional.

Explicar brevemente a través de debates los motivos que llevaron a los españoles a la conquista de nuestra región, usando los conocimientos adquiridos en los objetivos y contenidos del programa oficial.

Mostrar a través de exposiciones o ferias sobre la empresa de conquista, por ejemplo: expansión comercial, dominio político, aventura, evangelización. Es capaz de imaginar motivos personales de los conquistadores: riqueza, fama, aventura, evangelización.

Investigar ¿Cómo era la vida de una familia andina durante la colonia regional? ¿Dónde vivían, que actividades realizaban, cuáles eran algunos de sus pasatiempos? ¿Qué opina de la forma de vida de la época?

Indicación al docente:

Debe destacarse que toda situación evaluativa del subsector constituye una ocasión privilegiada para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de alumnos y alumnas: hablar, escuchar, leer y escribir. En pruebas y trabajos, en particular, se debe considerar como criterio evaluativo la adecuación, coherencia y precisión del lenguaje escrito, tanto en el ordenamiento de la información y los análisis, como en la expresión imaginativa de ideas.

En el tema bibliográfico, se suma la bibliografía general de este trabajo donde incorporamos referencias bibliográficas sobre la base de las cuales los docentes pueden ir desarrollando este programa y solicitándola a las instituciones pertinentes y correspondientes.

A manera de síntesis final, la propuesta didáctica elaborada por los autores, luego del análisis de las posibilidades entregadas por los planes y programas de estudio oficiales presentados por el MINEDUC, buscan ocupar los espacios epistemológicos que dichos documentos entregan para el desarrollo de identidad cultural regional, pertinente y comprometida con la interculturalidad, mostrando con humildad pero convicción que es posible incorporar contenidos y resultados de aprendizaje contextualizados, sin descuidar los objetivos finales señalados por las instancias institucionales, y por el contrario, enriqueciéndolas con actividades cuyo protagonista es la construcción de aprendizaje e identidad intercultural de parte de los propios estudiantes.

## **Comentarios Finales**

La aplicación de una educación más pertinente en contextos indígenas, es un proceso social mucho más complejo de lo que se ha hecho hasta el momento; se hace necesario desplegar funciones económicas, ideológicas, sociales, culturales e históricas en los proyectos y estudios,

para lograr el objetivo de una construcción de un sistema educacional con pertinencia multicultural y pluriétnico.

Sugiriendo como tesis de sustentación que una interculturalidad efectiva se logrará en la participación de los estudiantes indígenas de desenvolverse como agentes activos en la elaboración de su memoria histórica en proyectos de aula y por ende en la construcción de una educación propia dentro de sus contextos históricos y espaciales, en su dinámica histórica inherentemente relacionada al cambio social y cultural de los pueblos.

La legitimidad de la participación indígena y legalidad de las leyes e instituciones públicas, debe aportar a dar credibilidad a los conocimientos y a los saberes que se buscan imponer como verdaderos en los ambientes sociales rutinarios y nuevos de las regiones del norte de Chile. Esta perspectiva donde se observa al Estado como un aparato que mantiene un determinado orden social, debe cambiar, por una visión educacional de transformación donde participen todos los individuos y sujetos sociales.

Además, debemos reconsiderar la búsqueda del sujeto social indígena dentro del escenario sociopolítico y cultural actual del norte de Chile, con la reconstitución de su memoria histórica e integración de estos contenidos en el currículum y en los proyectos educativos, estaremos adentrándonos en una educación que mucho más allá de buscar la homogeneización de antaño, se afianza en integrar a todas las culturas con sus diferencias para dar cuentas de su devenir.

No somos ajenos a estos cambios y procesos, por lo cual consideramos que para mejorar el proceso de interculturalidad en la etnias del norte de Chile hay que sostener una EIB acorde a las condiciones socioculturales de la población indígena y a la diversidad actual del norte de Chile, permitiéndonos como educadores la posibilidad de establecer estrategias de trabajo en el aula desde un enfoque comunicativo sustentado en la teoría de los estudiosos de la pedagogía crítica (a través de la denominada autonomía curricular) acordes a un diseño de contenidos relacionados de manera directa con las localidades y elementos cercanos al alumnado de las poblaciones indígenas de nuestro norte.

Por último, podemos argumentar que el currículum local se nos presenta como el principal motor para la implementación de una educación intercultural para los indígenas del norte de Chile. Entre las principales propuestas para el desarrollo de una interculturalidad educativa, es quizás el currículum y la elaboración de éste un elemento muy poco trabajado y en el que se esperan logros en materia educativa. A partir de las políticas educacionales, los principales proyectos y programas definidos y financiados vía CONADI, MINEDUC, involucran la creación de insumos educativos y materiales de consulta para el profesor (diseños curriculares y unidades didácticas). De esta manera, en el currículum o las materias y contenidos interculturales, existe un vacío por llenar con productos “tangibles”.

La necesidad de aportar con nuestras experiencias locales, sumándolas a los productos alcanzados en materia intercultural nos permitirá aunar fuerzas para poder definir una metodología de trabajo con una orientación en favor del fortalecimiento de la educación intercultural; y por ende de las comunidades hacia las que irán dirigidas. Consideramos que la mayoría de los materiales tienden a incorporar al currículum formal algunos contenidos interculturales, sin embargo, es difícil poder entender como haremos una educación intercultural sino incorporamos definitivamente e íntegramente estos contenidos al currículum, con la intersectorialidad de asignaturas y con un material nacido de la participación indígena como es la reconstitución de la memoria histórica de las comunidades como insumo básico para comenzar este proceso.

La elaboración de un currículum intercultural bilingüe, debe estar sustentado y argumentado en fuentes epistemológicas de la educación transformadora con una visión crítica de participación comunitaria y escuela en la investigación - acción en el aula y en la comunidad; tomando elementos de la memoria histórica de cada comunidad para construir una EIB pertinente y por ende un aprendizaje que fortalezca la cultura e identidad Aymara, esto nos

ofrecería una veta interminable de nuevas perspectivas y orientaciones aún por definir y llevar a cabo.

## Referencias

- Aguirre, A. (2017). Metodología cualitativa en la investigación científica. En A. Aguirre (Ed.), *Trabajo de final de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros trabajos de investigación* (pp. 191-212). Editorial PROFIT.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós-MEC.
- Avalos, V., Céspedes, R., Farías, M., & Fuenzalida, M. (2013). *Experiencias educativas de interculturalidad bilingüe en la región de Arica y Parinacota (1980 - 2010)*. (Tesis inédita para optar al Grado de Licenciado en Educación). Universidad de Tarapacá, Arica.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Editorial GRAO.
- Bazarrá, L., & Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes*. Ediciones SM.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Roure.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (1993). *Ley N° 19.253 (Ley Indígena)*. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Fontamara (Edición original en 1971).
- De Sousa, B. (2008). *Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria*. CLACSO, CIDES-UMSA, Plural.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. España.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo XXI. (Edición original en 1975).
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, S. A de C.
- Giroux, H., & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1. Tauros. (Edición original en 1981).
- Hymes, D. (1982) ¿Qué es la etnografía?, En: H. Velasco, F. G. García & A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 175-192). Trotta.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Censo de Chile Abreviado 2017*. Disponible en: <https://www.censo2017.cl/>
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata-Paideia (Edición original en 1968).
- Jiménez, F. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de [ddd.uab.cat/fjv1de1.pdf](http://ddd.uab.cat/fjv1de1.pdf)
- Malik, B., & Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, 47, 15-25. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Ediciones Herramienta.
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales ("Focus Groups")*. *Técnica de Investigación Cualitativa*. CIDE. Recuperado de <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/Maestria/DiplomadoMediaSuperior/modulo3/documentos/once.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2011). Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe. Programa Educación Intercultural Bilingüe. Santiago-Chile: Ministerio de Educación.

- Mondaca, C. (2003). *La educación intercultural bilingüe entre los aymaras de la región de Tarapacá-Chile: Enfoques y perspectivas en su implementación*. (Tesis inédita de Magíster). Universidad de Tarapacá, Arica - Chile.
- Mondaca, C. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: Procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Mondaca, C., & Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Revista Dialogo Andino*, 42, 68-87.
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial GEDISA.
- Sánchez, C., & Huaranga, O. (1999). *Ensayo de epistemología educativa*. Editorial San Marcos.
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-10.
- Sepúlveda, G. (1996). Interculturalidad y construcción del conocimiento. En J. Godenzzi, (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y al Amazonía* (pp. 93-104). Centro Bartolomé de las Casas.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. N. Ediciones SM.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ed. Morata.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Akal (Edición original en 1978).

## Sobre o Autores

### Carlos Mondaca

Académico del Departamento de Educación. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.

[cmondacar@uta.cl](mailto:cmondacar@uta.cl)

Asesor de la Dirección General de Gabinete de Rectoría. Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá. Arica-Chile. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Geografía por la Universidad de Tarapacá.

<http://orcid.org/0000-0003-2640-2705>

### Elizabeth Sánchez

Investigadora Proyecto Fondecyt N° 1191317.

[esanchezg@uta.cl](mailto:esanchezg@uta.cl)

Investigadora Proyecto Fondecyt N° 1191317. Magíster en Evaluación Educacional por la Universidad de Playa Ancha. Valparaíso-Chile. Licenciada en Educación y Profesora de Historia y Geografía.

<https://orcid.org/0000-0002-8213-4402>

### Raúl Bustos

Académico del Departamento de Educación. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.

[rbgonzalez@academicos.uta.cl](mailto:rbgonzalez@academicos.uta.cl)

Asesor de la Vicerrectoría Académica. Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá. Arica-Chile. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Geografía por la Universidad de Tarapacá.

<http://orcid.org/0000-0002-2363-1919>

## Sobre o Editores

### **Juliane Sachser Angnes**

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)  
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)  
[julianeangnes@gmail.com](mailto:julianeangnes@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingüe e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

### **Kaizô Iwakami Beltrão**

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas  
[Kaizo.beltrao@fgv.br](mailto:Kaizo.beltrao@fgv.br)  
<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

## Número Especial Educación y Pueblos Indígenas: Identidades en Construcción y Reconstrucción

### archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 157

26 de octubre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo** Universidad

Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier**

**Tellez**, Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University  
**Cristina Alfaro** San Diego State University  
**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison  
**Jeff Bale** University of Toronto, Canada  
**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College  
**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University  
**Linda Darling-Hammond** Stanford University  
**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**David E. DeMatthews** University of Texas at Austin  
**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy  
**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington  
**Gene V Glass** Arizona State University  
**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento  
**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro  
**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo  
**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis  
**R. Anthony Rolle** University of Houston  
**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio  
**Janelle Scott** University of California, Berkeley  
**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell  
**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres** Michigan State University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

**Miri Yemini** Tel Aviv University, Israel