



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

**PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA POTENCIAR EL  
SENTIDO DE PERTENENCIA E IDENTIDAD DESDE UN ENFOQUE  
INTERCULTURAL EN 5° BÁSICO, EN AULAS DE SANTIAGO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO  
DE PROFESOR DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA, MENCIÓN CIENCIAS SOCIALES.

**ESTUDIANTES:**

ÁVALOS ÁVALOS, NICOLÁS GILBERTO  
BASCUÑAN ANGULO, CAMILA ALLELÉN  
CONEJERA IDÍGORAS, MAURICIO ANDRÉS  
ESCOBAR DUARTE, PAOLA  
TRONCOSO PÉREZ, MAITE YOLANDA  
VERA VERA, PRISCILLA

**PROFESOR DIRECTOR:**

CARLOS ANTONIO BUSTOS REYES.

SANTIAGO, CHILE

2019

## AGRADECIMIENTOS.

Como equipo, queremos agradecer a cada persona que nos acompañó en este largo proceso, a nuestros familiares, parejas, amigos, amigas, compañeros, compañeras, madres, padres e hijos por todo el apoyo brindado, por la motivación ante los momentos de ansiedad, angustia, cansancio y un sin fin de emociones que tuvieron que soportar de la mejor manera y siempre con un “*vamos que tú puedes*” o “*ya es el último esfuerzo*” acompañado de un abrazo contenedor. Infinitas gracias a todos ustedes, les amamos.

A los docentes de la mención de Ciencias Sociales, en especial al profesor director de este proceso investigativo, Carlos Bustos, quien tanto nos ha aguantado, con nuestra diversidad de caracteres, de quien, además, hemos aprendido a resignificar el rol docente como un agente emancipador de mentes y de reconocer y valorar las individualidades y diversidades de cada sujeto.

Además, hacer una mención honrosa a los tíos de la biblioteca que nos aguantaron días enteros en las salas de estudios, siempre con la amabilidad de darnos plazo extendido para poder trabajar en nuestra tesis. Perdón por comer en las salas a pesar de que estuviera prohibido. Les queremos mucho y gracias por la paciencia.

Finalmente, queremos expresar nuestra infinita gratitud y dedicarle esta investigación a la primera línea, a los y las estudiantes que saltaron los primeros torniquetes y a los pueblos originarios que sepan que su lucha por prevalecer en la historia ha llegado a muchos de personas que empatizamos con aquello, esperamos que a futuro esta propuesta pueda ser de ayuda para resignificar el cómo enseñamos a los pueblos originarios en las aulas.  
¡Marichi wew!

## ÍNDICE.

RESUMEN.	4
INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO 1.	7
1.1. Antecedentes del problema.	8
1.2. Justificación e importancia:	27
1.3. Definición del problema:	27
1.4. Limitaciones:	28
1.5. Supuesto de investigación:	28
1.6. Preguntas de investigación	29
1.7. Objetivos.	30
CAPÍTULO 2.	31
2.1. Perspectivas independientes del currículum propuesto oficial	32
2.2. Interculturalidad.	33
2.3. Escuela multicultural e intercultural.	36
2.4. Estrategias interculturales.	38
2.5. Sentido de pertenencia.	39
2.6. Sujeto y subjetividad.	40
2.7. Identidad.	41
2.8. Potenciación y Didáctica del sentido.	41
2.9. Aprendizaje significativo y social.	42
2.10. Conciencia histórica.	42
2.11. Eurocentrismo.	44
2.12. Mestizaje.	45
2.13. Criollismo.	47
2.14. Poder hegemónico.	48
2.15. Historización de la historia desde la transmisión de conocimiento.	52
	2

CAPÍTULO 3.	53
3.1. Enfoque metodológico	54
3.2. Fundamentación y descripción del diseño.	54
3.3. Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos.	56
3.4. Instrumento de recolección de datos cualitativos.	56
3.5. Validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos.	56
3.6. Cuadro comparativo de análisis.	57
3.7. Análisis de datos por dimensión.	57
3.8. Modelo de instrumento de la matriz curricular.	62
CAPÍTULO 4.	63
4.1. Módulo Didáctico.	64
4.2. Planificaciones.	65
4.3. Guión Metodológico.	78
CONCLUSIÓN.	105
BIBLIOGRAFÍA.	108
Recursos de la Red:	111
ANEXOS.	113

## **RESUMEN.**

En el siguiente estudio, se abordará el desarrollo de una unidad didáctica, que permita potenciar el sentido de pertenencia e identidad desde un enfoque intercultural. La metodología es una investigación cualitativa con alcance descriptivo, que contempla el análisis teórico y la recolección de datos mediante entrevistas dirigidas a docentes en ejercicio, en aulas de 5° básico en Santiago de Chile. Mediante las observaciones recogidas, se busca establecer nexos entre el nivel conceptual de los y las docentes, y la práctica de estrategias en adecuaciones curriculares para la potenciación de elementos actitudinales en los y las estudiantes. El contexto elegido es la unidad histórica del periodo colonial en Chile y América, específicamente en lo acontecido a pueblos originarios.

**PALABRAS CLAVES:** Sentido de pertenencia, identidad, interculturalidad, estrategias, colonia, pueblos originarios.

## INTRODUCCIÓN.

En el siguiente estudio de investigación, el tema principal de interés es el análisis descriptivo del trabajo pedagógico, en el contexto de la enseñanza de pueblos originarios, para el desarrollo de variables fundamentales para la interculturalidad como la identidad y sentido de pertenencia de estudiantes de enseñanza básica. Esta finalidad presenta la problematización del reconocimiento histórico de subjetividades que impiden la potenciación de aprendizajes con sentido de vida y participación social, como son: el eurocentrismo del enfoque de las ciencias sociales; invisibilización de presencias étnicas y culturales (Bustos, 2011); deficiencias en el currículum propuesto a nivel nacional, en el sentido de propiciar la homogeneización cultural (Bustos, 2011); junto al impacto que lo anterior produce en los textos y materiales de estudio. Lo anterior se ve reflejado en el capítulo uno de esta investigación, en donde se plantea y describe el problema a analizar, junto a los antecedentes que respaldan la relevancia por dar respuesta a dicho problema, dentro de los cuales se encuentra, por ejemplo, un análisis a los textos que entrega el ministerio y también sobre los programas de estudios ministeriales para 5° básico. En este capítulo también se abordan los supuestos de investigación, las limitaciones que puedan existir, las interrogantes que guían el documento y los objetivos que se buscan lograr por medio de esta investigación.

A pesar de lo señalado anteriormente, se reconocen avances en la declaración de intenciones que abordan estas problemáticas en las reformas de las políticas educativas a nivel gubernamental (Ministerio de educación 2016). Esta menciona la necesidad de construcción de algunos propósitos colectivos como la integración social, incremento de las posibilidades de inclusión y justicia social; pero particularmente para nuestro trabajo: “se propone la construcción de comunidades educativas más heterogéneas e inclusivas, que se reconocen, dialogan y aprenden desde las particularidades de cada una y cada uno de sus integrantes” (Ministerio de educación, 2016). Es por ello que en el capítulo dos de este trabajo, que se refiere al marco teórico, se abordan diferentes significados que, para usos de esta investigación, entregarán los parámetros que ayudarán a comprender esta misma. Los significados otorgados en este capítulo van desde interculturalidad, sentido de pertenencia, hasta identidad, entre otros términos fundamentales.

A lo largo del capítulo tres se busca analizar descriptivamente las relaciones que se generan en el profesorado entre el nivel conceptual y declaratorio de intenciones pedagógicas interculturales, confrontando con la implementación efectiva de estrategias que busquen potenciar las dimensiones como la identidad, sentido de pertenencia, conciencia histórica, y didáctica. Es aquí donde podremos encontrar el marco metodológico, el cual tiene por objetivo señalar el enfoque metodológico de esta investigación que es cualitativo, describir el diseño, señalar el tipo de estudio que, en este caso, es de tipo descriptivo, descripción del instrumento de recolección de datos y su validez, para finalmente terminar con el análisis de las respuestas del instrumento, que es una entrevista de veintitrés preguntas separadas en seis dimensiones para su análisis.

Por último, a partir del análisis curricular se busca pasar al nivel propositivo con la construcción de un instrumento que refleje las conclusiones obtenidas, es por ello que, en la última parte de este trabajo, en el capítulo cuatro, se presenta un módulo didáctico, equivalente a cinco planificaciones, de la unidad número tres del currículo nacional chileno, junto a su respectivo guión metodológico, que es realizado para cada clase en específico.

Pretende en esta propuesta de investigación, una mejora para las concepciones significativas hacia los futuros docentes, que puedan encontrar en este plan de mejora, una guía para avanzar hacia una educación con un enfoque más intercultural y consciente de la importancia que deben tener los pueblos originarios como parte de uno y con miras hacia la resignificar la historia.

# **CAPÍTULO 1.**

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

## **1.1 Antecedentes del problema.**

Para comenzar, y con el propósito de dar a conocer los antecedentes en los que se enmarca esta investigación, se realiza una exhaustiva revisión y análisis del programa de estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, específicamente en el ámbito de las unidades pedagógicas de cada nivel declaradas en las bases curriculares. En cuanto a esto, nos encontramos, a modo general, con cuatro unidades de aprendizajes anuales por ciclo. Para fines de este informe, nos centraremos en la Unidad N° 3 de Quinto año básico, donde se aborda el proceso de colonización de Chile y Latinoamérica.

Tomando en consideración la unidad declarada con antelación, se realiza un análisis profundo en torno a cómo es abordado en el currículo nacional, el proceso de colonización. Con éste propósito, a continuación, se hablará de conceptualizaciones que son propias de los planes de estudio. De acuerdo a lo estudiado, se evidencia que las bases curriculares hacen una breve descripción de las relaciones que se establecieron entre colonizadores y colonizados, además analiza los principales aspectos del período colonial en América, reconociendo que "la permanencia de los españoles en nuestro continente significó, incorporar territorios al dominio de la Monarquía española" (MINEDUC, 2012). Asimismo, los programas proponen comprender las características de los estratos y privilegios sociales operantes de la época "El protagonismo y los privilegios que tuvo la elite criolla en comparación con la situación de los indígenas, así como la importancia creciente que tuvo el proceso de mestizaje" (MINEDUC, 2012). En este sentido, Teresa Aguado propone que la educación con miras interculturales debe proponer en su práctica la diferenciación en los focos estudiantiles y en el modo en cómo se reflexiona ante lo expuesto mediante quien lo transmite que en este caso sería el docente (Aguado, 2005).

### **1.1.1 Pueblos originarios de Latinoamérica.**

En cuanto al tratamiento del contenido conceptual presente en el marco de esta investigación encontramos que, según información de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL, 2014), actualmente en América Latina existen 826 pueblos indígenas que se caracterizan por su gran diversidad demográfica, social, territorial y política. Sin embargo, pese al gran volumen poblacional y la innegable presencia cultural de estos pueblos en nuestra región, existe un proceso histórico de invisibilización, que se sigue propiciando en la actualidad, principalmente mediante el discurso escolar estrictamente curricular que se entrega en el sistema educativo, donde domina lo positivista o técnico. De acuerdo con lo anterior, según Villalón y Pagés (2015), este enfoque conservador “Ha construido discursos universales que entienden a la sociedad como un cuerpo homogéneo, en donde la diversidad y la diferencia son invisibilizados”.

Por otra parte, debido al fenómeno de globalización y migraciones de los últimos años, ésta homogeneización, a través de la invisibilización, ha pasado a ser cuestionada, sobre todo por la irrupción del tipo de aula multicultural, además por los esfuerzos pedagógicos de integrar estas nuevas realidades al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que han sido múltiples personas de diferentes nacionalidades las que han tomado la decisión de situarse en Chile.

De ésta manera, considerando el proceso de formación docente, surge el desafío de diseñar un modelo curricular en las aulas de clases que acepte la diversidad cultural y que escuche los cuestionamientos de las minorías implicadas, tomando en cuenta sus sugerencias para acoger pedagógicamente los distintos sentidos y significados que aportan estas culturas. Según Ibáñez (2018), este nuevo diseño curricular “...también obliga a enfatizar lo experiencial y la relación dialógica entre la teoría y la práctica, para cautelar una inclusión efectiva, que no quede en declaraciones alejadas de su implementación en el aula”.

Es en este contexto donde se enmarca la propuesta de módulo didáctico, basado en los parámetros establecidos por el ministerio de educación, pero tensionando el generar un cambio que implique la visibilidad y aprendizaje dentro de este nuevo Chile multicultural.

Bases Curriculares de enseñanza básica en Chile. MINEDUC	5° básico - Unidad 3: "El período colonial en Chile".  Período colonial en América. La dependencia política y económica. La formación de un nuevo tipo de sociedad, a partir del mestizaje.
--	---

### **1.1.2 Análisis de texto oficial para colegios de dependencia municipal y particulares subvencionados según Ministerio de Educación: texto del estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° Básico, del Departamento de Estudios pedagógicos de Ediciones SM.**

Según las bases curriculares del Ministerio de Educación, la Unidad 3 referente a la colonia en Chile, corresponde a la unidad 4 del texto (“¿Qué aspectos de la sociedad colonial son parte de nuestra identidad cultural?”), no obstante, hemos ampliado el análisis a la unidad precedente (“¿Qué impacto produjo en América la exploración y conquista europea?”), en cuanto a la parte conceptual, dado que las ideas se construyen de forma progresiva e interrelacionada.

Como referente para poder establecer un criterio de análisis, tomaremos las ideas de potenciación del sentido de pertenencia, en particular cuando se afirma: “Dicha didáctica y transformación deben estar nutridas de valores y percepciones, que orienten hacia un análisis crítico de la realidad”, Quintar, (2016); y que estas iniciativas deben estar relacionadas con la cultura histórico-social de los estudiantes.

#### **1.1.2.1 Tratamiento de los contenidos conceptuales.**

El tratamiento de los contenidos conceptuales no presenta, en forma evidente, para los estudiantes, posturas europeizantes, ni desconocimiento o negación de la importancia de ambos mundos culturales en cuestión, por ejemplo, en la lección 3 de la unidad 3, “Consecuencias del proceso de conquista”, páginas 166 y 167: “El proceso de conquista emprendido sobre América y su población significó profundizar el encuentro inicial, y comenzar una etapa de conflicto y convivencia de

dos mundos que por siglos se habían desarrollado sin contacto entre sí” (Página 166).

“Esto provocó un conjunto de efectos que fueron muy distintos para los europeos (Docs. 2, 3, 4 y 5) y los indígenas americanos (Docs. 5, 6, 7), pues las relaciones establecidas entre ellos fueron muy desiguales.” (Página 166)

En cuanto a los documentos asociados a dicha lección, el doc. 7 versa sobre Nuevos patrones culturales, señalando:

“A veces les incomoda el vestido que como extraordinaria merced les han regalado los españoles. Más de uno, obligado a ir a misa entre tan ceñidos ropajes se despoja de ellos y vuelve a su campo en adánica desnudez. Los castigos de deshonor y difamación que a veces aplican los encomenderos a los indios para curarlos de sus vicios producen entre ellos mínimo efecto”.

Fuente: adaptado de Picón-Salas. M. (1994). De la conquista a la independencia. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Para el último párrafo no existe una explicación o una contextualización que le otorgué una contraparte desde el punto de vista americano del acontecimiento; lo que el citado cronista llama “vicios” podrían ser considerados desde una visión histórica y antropológica.

Sin embargo, teniendo una mirada más consciente del proceso de aprendizaje y de lo que entendemos por potenciación, podemos señalar algunos aspectos que no favorecen, desde las bases de la comprensión del tema, para potenciar la identidad y el sentido de pertenencia:

- a) Ausencia de análisis o mención de la mentalidad dogmática medieval de algunos conquistadores, con la cual difícilmente pudieron interpretar lo que encontraron en América, en el ámbito del desarrollo socio cultural de los pueblos americanos. Ejemplo de esto serían las diferentes percepciones sobre el sistema económico, el respeto al medio ambiente o la relación con la naturaleza o de tipo social, religioso, espiritual.
- b) Definición fundamental del proceso, que se declara en todos los títulos y textos de la unidad 3 como “conquista”, sin hacer referencias al concepto de “invasión”

o apropiación ilegal de la propiedad del mundo americano por la fuerza, sin que la resistencia fuera suficiente o contara con medios equiparables a los europeos como para hablar de guerra sin genocidio. No obstante, el documento 7 de la página 143 menciona claramente el tema de la invasión y el genocidio, estos conceptos no son incorporados al relato principal del texto y deberían constituir una base conceptual importante para la unidad siguiente, que es la colonia en América.

- c. Desde lo conceptual, resulta fundamental para el sentido de identidad y pertenencia la denominación de los pueblos con sus respectivos nombres originales como: Tawantinsuyo en lugar de Perú, o gente de la tierra o Mapuche en lugar de Araucanos y la misma América, bautizada así de forma caprichosa, que era conocida como Cemanahuac por los aztecas, por citar algunos ejemplos.
- d. Invisibilización cultural. El documento 4 de la página 142, “La ruina de la civilización”, logra reconocer la destrucción de una gran cultura por parte de los españoles, pero esto podría ser interpretado como la desaparición de la cultura autóctona. En otras palabras, destruir ciudades y perpetuar un genocidio no es lo mismo que afirmar que la cultura de las víctimas haya desaparecido totalmente ante su derrota militar.
- e. El rol de la Iglesia católica y la evangelización. Se ubica en el texto en la lección 1 de la Unidad 4, páginas 188 – 191, como parte del ordenamiento institucional de la época. Cuando se aborda el concepto de evangelización, se encuentra la debilidad de que el texto pareciera no entenderlo como un proceso de relaciones humanas con dos grupos implicados, los evangelizadores y los evangelizados. Al respecto de estos últimos no se entregan referencias históricas, es decir: ¿cómo reaccionaron? , ¿qué impacto les produjo?, ¿No tenían ideas religiosas o espirituales anteriores?. Nuestra afirmación se respalda en el documento 2, “Un objetivo compartido por religiosos y civiles” que constituye el único texto alusivo al tema, que si bien es posible de entender como opinión en el contexto de la mentalidad de la época, carece de una guía o actividades de pensamiento crítico sugeridas para alumnos de 5° básico.

## Doc. 2. Un objetivo compartido por religiosos y civiles

“Desde el primer momento el objetivo inmediato y el último de la colonización fue la evangelización de los pueblos recién descubiertos. A pesar de la mediocridad y del pecado de personas e instituciones, este objetivo misionero se mantuvo a lo largo de tres siglos e hizo posible una gesta memorable: la implantación del cristianismo en pueblos a menudo nómadas, en imperios organizados y en sociedades cultas e incultas por igual”.

Fuente: adaptado de Fernández, A. (2007). Historia de la Iglesia en España. Toledo: Instituto teológico San Ildefonso.

Cabe señalar, que el texto no entrega más información con respecto al tema, ni tampoco lo aborda en la sección de actividades, ni en la de pensamiento crítico, la cual, es ocupada por la discusión en torno a la expulsión de los jesuitas como tema religioso. Solamente retrocediendo a la Unidad 3, páginas 148 y 149, encontramos referencias al tema, pero siguen siendo parcializadas en la medida en que expresan la opinión crítica sobre la evangelización por fuentes europeas.

- f. En la sección examinando evidencias de la Unidad 4, páginas 194-195; refiriéndose a la cultura mestiza en Chile, hay demasiada desigualdad en cuanto a la información de las culturas que formaron el mestizaje, por ejemplo, en cuanto al idioma, el documento 6, habla de la incorporación de un sinnúmero de voces en el plano léxico, pero no menciona ejemplos. Por otra parte, y como ya hemos señalado, que la pretensión en los títulos de las unidades de referirse a América en la Colonia termina quedándose exclusivamente en Chile y no contiene ejemplos de mestizaje o sincretismo de otras nacionalidades o pueblos distintos al Mapuche.

### 1.1.2.2. Actividades de Aprendizaje.

Si bien existen actividades que llaman a la reflexión y el análisis en equilibrio de las dos concepciones del mundo enfrentadas (Empatizo con...de la página 143); hay muchas otras donde se manifiesta de forma general tres situaciones:

a) Hay actividades sesgadas desde el punto de vista europeo:

En la unidad 3, el Desafío 1 de la página 147, "Evalúo el proceso de conquista de América. Reunidos en pareja, respondan" contiene entre sus preguntas la letra b) "¿Cómo creen que fueron las relaciones entre españoles e indígenas en este proceso? (Docs. 2 y 3)".

Al revisar los documentos sobre los cuales se apoya la pregunta, nos encontramos con el documento 3, "Aspectos a considerar del proceso de conquista" y despliega una tabla con dos columnas tituladas como: Obstáculos y Facilitadores. Esto implica un sentido de afirmación positiva hacia la conquista; ¿y por qué no hacer una tabla con obstáculos y ayudas para la resistencia?

En la unidad 4, lección 1, en la sección "División administrativa de las colonias", se presenta esta estructura política y se adjunta un mapa, donde no existen referencias a nombres de pueblos originarios abarcados por esta división, ni a sectores libres como la llamada Araucanía. Tampoco se adjuntan o se mencionan formas de administración de pueblos como el Mapuche y otros que resistieron.

También en la Unidad 4, Lección 2, en la sección "Relaciones entre españoles y mapuches" se efectúa una descripción de las relaciones de frontera, relacionadas con la guerra de Arauco, pero carente de toda referencia hacia las formas culturales del pueblo mapuche y otros del territorio actualmente chilenos. Hay que aclarar que en páginas anteriores se refiere extensamente a la sociedad colonial criolla y brevemente al mundo mestizo, entonces se entrega una imagen histórica parcializada, si bien se reconoce que existe una sociedad distinta al otro lado del río Bio-Bio, y latente dentro del territorio "colonizado", ésta es invisibilizada y parece estar destinada a la asimilación.

b) Aunque las unidades del texto son relativas a toda América (hispanica), hay algunas actividades y lecciones completas que se refieren

específicamente a Chile, sin hacer extensiones a la multiculturalidad o a la diversidad de las aulas, ejemplo:

En la Unidad 3, lección 3, Desafío 1, página 141 d. ¿Qué características tuvo la conquista emprendida por España sobre América? (Docs. 3 y 5) e. ¿En qué elementos de sus vidas cotidianas actuales se puede apreciar que Chile fue parte del dominio español?

c) La disposición grupal y el enfoque comunicacional de las actividades.

En la Unidad 4 del texto, lección 1, las secciones “exploro mis conocimientos”, “recupero y exploro”, desafíos 2, 3, 4 y 5 son de tipo individual, mientras que las actividades de los desafíos 2 y 6 son grupales o en parejas. Sin embargo, en ninguna de las actividades grupales o individuales, hay referencias al intercambio de ideas basadas en comparación de opiniones o sobre la base de la diversidad de los alumnos, tampoco hay sugerencias de exposición ante el curso de las respuestas.

### **1.1.2.3 Pensamiento Crítico.**

El siguiente desglose se refiere a actividades sobre conceptos que involucran algún tipo de relaciones de diversidad o se refieren directamente a los pueblos originarios o a sus descendientes. Conceptos con ausencia de preguntas o actividades de pensamiento crítico.

Claramente, en la Unidad 4, la evangelización, como se señaló en el apartado conceptual.

a) Pensamiento crítico insuficiente o no favorable a la pertenencia e identidad.

En cuanto a la economía y el trabajo indígena, se señala en el documento 2 de la página 202, que el indígena fue obligado a incorporarse a un régimen de producción, para el cual no tenía hábitos, siendo esta una de las causas para su extinción paulatina, al menos de la zona central de Chile. Sin embargo, al carecer de una explicación que oriente sobre el mundo precolombino y sus sistemas de producción, se dificulta el pensamiento crítico para los desafíos 8, 9 y 10 de las páginas 203 y 204, que se refieren a las relaciones entre indígenas y españoles, en general.

b) Actividades críticas con acento en la reflexión sobre la pertenencia e identidad, o que muy probablemente inducen al pensamiento crítico.

- En el desafío 1 de la página 193 (Análisis de la sociedad colonial en América y Chile)  
¿Qué rol cumplió cada grupo social de la Colonia y por qué se afirma que estos fueron parte de una sociedad jerárquica? (Docs. 2 y 3). b. ¿Cuál de los grupos sociales de la Colonia crees que representa de mejor forma a la sociedad chilena actual? ¿Por qué escoges ese grupo y no los demás? Explica para cada caso (Doc. 3).
- En el desafío 5. (Establezco relaciones de multicausalidad)  
Considerando lo estudiado hasta ahora, ¿a qué se debe que durante parte importante del período colonial los indígenas hayan sido obligados a trabajar? Señalar sus posibles causas y consecuencias.
- En el Desafío 9 de la Página 203. (Análisis de elementos de continuidad y cambio) aparece la siguiente pregunta:  
En la actualidad, ¿existen grupos sociales a los que se les asignan prejuicios como los atribuidos a los indígenas y mestizos en la época colonial? ¿Qué opinas de esta situación?

#### **1.1.2.4 Uso de Fuentes.**

El texto se compone de diversas secciones, principalmente un relato central de los hechos acompañado de múltiples documentos a manera de hipertextos enlazando el relato a los conceptos. Estos documentos, generalmente de mayor extensión que el relato principal, aluden a diversas fuentes, principalmente escritas (primarias y secundarias) y a iconografía, mapas o imágenes. Sin embargo, la gran mayoría de las fuentes mencionadas son de origen europeo o bien de la cultura dominante y rara vez aluden a documentos que provengan del mundo indígena o de estudios al respecto. Algunas excepciones son:

- Documento 7 de la página 203. “La indiferencia a las normas”. Adaptado de Salazar, G. (2003). Historia de la acumulación capitalista en Chile: apuntes de clase. Santiago: LOM Ediciones.
- Documento 5 de la página 203. Adaptado de Araya, M. (1999). Ociosos, vagabundos y mal-entretenidos en Chile colonial. Santiago: LOM Ediciones. Que a pesar de su, aparentemente, despectivo título, aporta una investigación profunda y reveladora.

Por otra parte, hay fuentes de reconocido carácter homogeneizante. Por ejemplo: Documento 8, página 205. Los mestizos y su situación fronteriza. Adaptado de Villalobos, S. (1995). Vida fronteriza en la Araucanía, el mito de la Guerra de Arauco. Santiago: Editorial Andrés Bello

“En los avatares de la vida fronteriza pululaban también los renegados, que por propia voluntad habían abandonado el lado cristiano. Los mestizos, por su situación inferior dentro de la sociedad hispano criolla y su inestabilidad anímica por ser mal considerados, huían a veces al campo indígena y prestaban allí grandes servicios. Solían trabajar como herreros, enseñaban otras técnicas, explicaban los métodos de los españoles y colaboraban en las batallas”.

Cabe mencionar que los documentos reproducen textos entre comillas, que muchas veces representan la opinión de los conquistadores o autoridades en el sentido opresor de la cultura europea, sin incluir contrapartes o notas explicatorias.

#### **1.1.2.5 Uso de la Imagen.**

En cuanto a las imágenes las subdividiremos en dos categorías

##### a) Mapas de América:

Lo más notorio es la falta de referencias geográficas a los pueblos originarios, en particular en zonas reconocidas por la corona española como la Araucanía. Si bien se reconoce en los mapas la existencia de territorios diferenciados como “capitanías”, por estar en constante estado de guerra con pueblos originarios, al observar los mapas podría quedar una impresión diferente.



Fig. 1. Mapa de la página 184. Doc. 2 División administrativa, siglos XVI y XVII.

b. Retratos y cuadros de época (Fuentes primarias y secundarias).

En general, las imágenes son abundantes e ilustrativas de las temáticas, más allá de que la calidad técnica de la impresión no permite mostrar detalles menores y de que algunas son tan pequeñas que prácticamente no aportan más información.



Doc. 4

Araucanos y trajes de gente de campo. Grabados de Claudio Gay. En *Atlas de la historia física y política de Chile* (1854).



Doc. 4. Imagen de la página 178 del texto escolar. Concepción de la Araucanía y Araucanos.

Sin embargo, existe un ejemplo de clara imparcialidad en el relato y la caracterización del pueblo Mapuche, como el óleo de Ángel della Valle, pintor realista argentino, que contiene elementos connotativos como la espesa nube negra que se ubica sobre el grupo de jinetes retornando de un malón. La obra data de los tiempos de la llamada “pacificación” de la Araucanía.



Doc. 2. Imagen de la página 204 del texto escolar. "La vuelta del malón".

Por otra parte, no existen imágenes de un "maloca" o incursión de los españoles en territorio indígena.

### 1.1.3 Análisis del programa de estudios de 5ª Básico: Según la propuesta del MINEDUC, de acuerdo con las dimensiones de la investigación.

Para comenzar, nos encontramos con una declaración fundamental en la introducción al programa:

En la educación básica, un objetivo central de esta asignatura es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño." (Página 30).

Evidentemente, al menos en lo discursivo, la declaración es altamente coherente con los objetivos del presente trabajo.

A continuación (páginas 30 a 34) se describen las dimensiones de énfasis en torno a las cuales se construyen los programas de estudio, a saber: Conciencia del

entorno, formación del pensamiento histórico, valoración y aplicación de los métodos de las ciencias sociales, visión panorámica de la historia de Chile, formación del pensamiento geográfico, y respeto y valoración de la diversidad humana. En detalle:

a) Conciencia del Entorno:

Se reconoce como un proceso que es gradual, aunque carece de dinamismo en el sentido de transformación, en otras palabras, resulta restringido en cuanto a identidad, ya que se comienza por aprender la asignación de grupos de pertenencia en las categorías casi estáticas de familia, escuela, país, comunidad, región y humanidad. Se argumenta que los primeros OA de la asignatura privilegian este tipo de conocimiento que se busca, como una estrategia de progresión cognitiva o por complejidad, pero consideramos que, en el presente nivel de estudio, 5to básico, las multiplicidades y dinamismos de la identidad ya están presentes en forma activa en los sujetos estudiantes.

b) Formación del Pensamiento Histórico:

En la propuesta ministerial se presenta como un nivel superior a la conciencia del entorno, su construcción gradual se reconoce como una herramienta para desarrollar la visión crítica. "...se espera que el estudiante tome conciencia, de forma paulatina, de que vive en un mundo que va más allá de su horizonte inmediato (familia, escuela, amigos, comunidad, circunstancias, etc.)"

Este proceso gradual se inicia partir de lo familiar y del conocimiento de algunos aspectos de la sociedad chilena, para avanzar hacia el mundo y otras realidades de este y de otros tiempos.

Luego se declara que los OA de esta asignatura apuntan al conocimiento de distintas sociedades, como una realidad compleja, que necesita del análisis de continuidad y cambio, reconociendo que hay distintas interpretaciones.

También se recalca la importancia de desarrollar el sentido de contextualización, para abordar situaciones de crítica con respecto a la época y el lugar donde ocurren y que los procesos históricos no son ajenos, ni impersonales, sino que hay participación de los sujetos estudiantes y de todos en ellos.

c) Valoración y Aplicación de los Métodos de las Ciencias Sociales:

Los métodos que se mencionan son: el pensamiento crítico, rigor intelectual, relaciones múltiples, fundamentación de juicios, incentivo de la creatividad, imaginación y perseverancia. Estas herramientas son fundamentales para transferirlas a otras áreas del conocimiento y para la vida cotidiana.

d) Visión Panorámica de la Historia de Chile:

En este punto, encontramos una declaración que tiene mucha relación con los objetivos del presente trabajo: “Se busca que el alumno se familiarice con su herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena”.

Aunque no por sí misma, sino por la ambigüedad que podría presentar en una implementación pedagógica en la medida en que esa concepción de sociedad chilena entre en conflicto o no respete la existencia de lo multiétnico, lo diverso e incluso lo multinacional, como en el caso de algunos pueblos originarios. En el texto de la propuesta se justifica dividiendo las identidades como locales o regionales al interior de nuestra sociedad; pero ante la globalización y las migraciones internas y externas, esta subdivisión parece no ser suficiente para abordar el problema.

e) Formación del Pensamiento Geográfico:

Se reconocen tres etapas: identificar el espacio, asociar con actividades humanas y afinar la capacidad de observación. También hay una declaración de tener perspectiva integrada de otras asignaturas, junto a la valoración y actitudes para el medio ambiente.

En este punto señalamos que sería importante tener una mirada crítica sobre la utilización de la información y la interpretación de lo geográfico, que históricamente ha influido en la imposición de culturas dominantes.

f) Respeto y Valoración de la Diversidad Humana:

En este apartado se declaran importantes objetivos en cuanto a la inclusión: “Esta asignatura pretende también aportar a la conciencia y valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, y a lograr una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas”. (Página 33)

Sin embargo, no contiene un reconocimiento explícito de potenciación o enfoque pedagógico hacia el desarrollo de la identidad y el sentido de pertenencia, tampoco se relaciona con nuevas realidades multiculturales en las aulas.

#### **1.1.4 Análisis de textos orientaciones para el docente:**

##### **1.1.4.1 Texto: Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas.**

En este texto se explica la actual reforma educacional en conjunto con la ley de inclusión escolar N° 20.845, aquí se pretende dar a los docentes, herramientas que puedan utilizar dentro del aula al realizar las clases para formar un ambiente más ameno para el aprendizaje.

La Ley de Inclusión Escolar representa un avance relevante en la construcción de un marco normativo que permite reducir la segregación escolar, explicitando además el compromiso ético del Estado con una educación que favorezca la construcción de una sociedad más inclusiva; sin embargo, no asegura por sí misma que el carácter de los procesos educativos y las culturas institucionales de los establecimientos favorezcan la inclusión. (MINEDUC., 2016, p.2)

Este documento busca dar orientaciones y estrategias conceptuales y a los directivos y docente de los establecimientos para que comprendan cómo funciona o debería funcionar la inclusión dentro de estos y puedan incluirlo dentro de los instrumentos de gestión institucional.

La ley de inclusión escolar, va más directamente dirigida a la heterogeneidad a la hora de matricular estudiantes. También busca eliminar las conductas, prácticas, regulaciones, mecanismos, comportamiento o actitudes que atentan contra la dignidad del otro y que esto afecte los procesos aprendizaje y desenvolvura en la vida escolar.

La inclusión en educación se ha desarrollado desde 3 perspectivas:

1. Movimiento de educación inclusiva: Desarrollado a partir de la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)<sup>4</sup>, el Movimiento de Educación Inclusiva establece como su postulado central que las instituciones escolares deben avanzar en

eliminar barreras al aprendizaje y en generar apoyos específicos para que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de acceder, participar, aprender y tener logros en su proceso educativo. Si bien el foco inicial estuvo en estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, se ha evolucionado hacia asegurar el derecho a la educación de todas y todos los miembros de la sociedad, especialmente de los grupos y colectivos que por diversas razones han sido objeto de discriminación arbitraria y/o exclusión en los procesos educativos. (MINEDUC, 2016, p.9)

2. Movimiento de educación para todos: Su propósito central es combatir la desigualdad e inequidad en los sistemas escolares, garantizando la igualdad en el acceso y en el aprendizaje de todos los miembros de la sociedad. Su enfoque se vincula a objetivos de integración y equidad social, e igualmente se sustenta en el enfoque de Derecho a la Educación, tomando la noción de inclusión como el enfoque educativo que permite avanzar en el logro de sus objetivos. (MINEDUC, 2016, p.9).
  
3. Políticas educativas nacionales: En los últimos años, nuestro país también ha avanzado en articular el principio de inclusión con objetivos de cohesión social, convivencia democrática y el fomento de una cultura de paz. En este sentido, las comunidades educativas que se reconocen desde la diversidad de las identidades que las componen favorecen el diálogo intercultural, el aprendizaje de una convivencia que respeta y valora la diversidad y la construcción de marcos de participación que favorecen la expresión y representación de todas y todos. (MINEDUC, 2016, p.10).

De acuerdo con lo señalados con antelación, un enfoque inclusivo requiere que el conocimiento y valoración de las características de cada uno de los miembros de la comunidad educativa se manifiesten y estén representadas en las decisiones clave de la vida escolar, de manera que sea posible construir pertenencia y sentido de comunidad a partir de esta diversidad. (MINEDUC, 2016, p.20)

#### **1.1.4.2. Texto: Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros**

A lo largo del texto, se describen una serie de datos que pueden servir al docente para propiciar el ambiente en el aula cuando existe diversidad con respecto a las nacionalidades de los estudiantes, estas orientaciones fueron creadas debido a la gran cantidad de inmigrantes en nuestro país, por lo que fue necesario incluirlos en el sistema educativo de nuestras aulas.

“La población que reside en nuestro territorio se ha conformado históricamente por el encuentro de pueblos originarios y diversos flujos migratorios, lo que en el presente hace de Chile un país culturalmente diverso y mayoritariamente mestizo. Reconociendo esta realidad, el Gobierno de Chile favorecerá la salvaguardia y expresión de sus diferentes identidades culturales como un recurso para el desarrollo del país, potenciando su asociatividad, su vinculación territorial, desarrollando espacios de encuentro entre las culturas e incorporando un enfoque y trato inclusivo en todos los servicios públicos” (Gobierno de Chile, 2015, p. 3).

a) Migración de pueblos originarios: durante la historia de América Latina se han producido movimientos de poblaciones al interior de la región, desde antes y después del surgimiento de los estados nacionales. Se trata de movimientos de personas vinculados a unidades culturales que quedaron divididas primero por el ordenamiento colonialista y, posteriormente, por las fronteras geopolíticas de los estados nacionales. El caso de la comunidad Pehuenche en el sur, entre Argentina y Chile, y la comunidad Aymara entre Bolivia, Perú y Chile; entre otras, son un ejemplo patente hasta nuestros días de lo anterior. (MINEDUC, 2017, p.7)

b) Ordenamiento colonialista: la llegada de las diferentes avanzadas de personas provenientes de Europa en búsqueda de materias primas y la expansión económica de los diferentes imperios desde el siglo XV hasta el XVIII, es determinante para la historia de los pueblos de América Latina. El colonialismo generó un crisol cultural que estuvo marcado por la imposición de sistemas de creencias, saberes y leyes europeas, la asimilación cultural de los pueblos originarios, y la llegada de personas en esclavitud desde el continente africano, lo que contribuyó a la construcción de una identidad mestiza e intercultural en la región, con matices diferentes en cada territorio. (MINEDUC, 2017, p.7)

c) Inmigración interoceánica: durante el siglo XIX y principios del XX, diferentes países de la región promovieron la llegada de inmigrantes europeos, con la convicción de que estas personas traerían el desarrollo y la modernidad a países donde se creía que el legado indígena era un impedimento para el desarrollo. El estado chileno entregó a aquellos inmigrantes, tierras en el sur del país (muchas de ellas habitadas por población indígena) y condiciones muy favorables para que pudieran desarrollar múltiples proyectos productivos. Personas provenientes de Alemania, Italia y España fueron algunas de las beneficiadas por estas políticas. En forma paralela, y también posteriormente, se produjo una inmigración de personas desde otros continentes, provenientes de países tan lejanos como China, Palestina y Siria, quienes llegaron en busca de oportunidades laborales especialmente asociadas a la minería y al comercio. (MINEDUC, 2017, p.8)

d) Inmigración en contexto de refugio, asilo y conflictos bélicos: sumado a lo anterior, principalmente durante la primera mitad del siglo XX, se acrecentó en la región la inmigración de personas residentes en zonas en conflicto bélico (asociados a la primera y segunda guerra mundial, dictaduras cívico militares en territorios europeos y latinoamericanos, entre otros), que marcó un fuerte crecimiento en el número de personas provenientes de Alemania, Polonia, ex-Yugoeslavia, España y Japón, por nombrar algunos, formando importantes asentamientos que permanecen hasta el día de hoy en la región. (MINEDUC, 2017, p.9)

e) Emigración hacia los países del norte y Europa: a partir de la década de 1970, la instauración de gobiernos dictatoriales y las diversas crisis políticas y económicas que afectaron a los países de la región, llevaron a que miles de latinoamericanos buscaran asilo en Europa y Estados Unidos como un lugar más seguro donde vivir. En el caso chileno, Cuba, México y Venezuela fueron los principales países latinoamericanos de acogida. Algunos estudios han cifrado en cerca de un millón las y los chilenos que salieron entre los años setenta y ochenta. (MINEDUC, 2017, p.9)

f) Inmigración reciente hacia Chile: si bien durante los últimos 25 años se ha visibilizado un aumento de los flujos migratorios hacia nuestro país, es importante señalar que el porcentaje de inmigrantes en Chile es menor que el promedio mundial, y está muy por debajo del porcentaje de personas migrantes respecto de las poblaciones nacionales de los países pertenecientes a la OCDE, que alcanzan

un 10% de la población total. Hoy, por cada persona migrante que vive en Chile, dos chilenos viven en el exterior. (Doña-Reveco & Levinson 2012); (MINEDUC, 2017, p.9)

## **1.2 Justificación e importancia:**

El primer punto a considerar, en el desarrollo investigativo de este escrito, es la importancia que recae en la escuela de cumplir con las leyes establecidas por el estado, particularmente teniendo en cuenta la ley N°20.370, la cual declara respecto a la interculturalidad que “m) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (L.G.E. 2019), por lo tanto, se vuelve imprescindible crear lineamientos que se alleguen a los derechos que tienen los sujetos, cambiando o integrando un tipo de lenguaje con un enfoque intercultural que promueva el sentido de pertenencia, trascendiendo de la historia declarada en los textos de estudio de Historia, Geografía y Ciencias sociales, la cual tiene un enfoque instrumental y centralizado en hegemonizar y homogeneizar el contenido conceptual.

Otra justificación que se ha tomado en consideración, es el hecho de que socio-demográficamente, la zona central de Chile, alberga una gran cantidad de indígenas, solo por ser el rasgo más característicos, como lo es la región metropolitana, sino porque también, el desarrollo de ciudad, dificultó procesos, como la reproducción en su lugar natal, la sobreposición a condiciones de manera crítica, como la desnutrición y mortalidad, son vicisitudes ambientales y de desarrollo ciudadano respecto a la aplicación de cómo se conformó Santiago de Chile (Tarragó, 2014).

## **1.3 Definición del problema:**

El Currículo Nacional contiene grandes desafíos respecto a la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, éste marco curricular no explícita estrategias didácticas con enfoque intercultural; específicamente en el tratamiento del contenido sobre Pueblos Originarios. Según lo mencionado, esto refleja un limitado desarrollo del sentido de pertenencia e identidad, ya que invita a las escuelas a flexibilizar y diversificar su trabajo pedagógico, permitiendo que se proyecte en el mediano y largo plazo (MINEDUC, 2016, p. 20), pero sin el reconocimiento, y sin la posibilidad de desarrollar una propuesta educativa pertinente a quienes la integran. Es por esto que, se propone re-enfocar el proceso y relevar

el énfasis en la construcción de lo que representa un criterio central para el análisis crítico y la transformación de las relaciones sociales y pedagógicas de las y los estudiantes (MINEDUC, 2016, p. 17) con sus comunidades originarias en la Unidad de aprendizaje 3 de Quinto básico “El periodo colonial en Chile” (MINEDUC, 2012) de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde ahí se posicionará replantear las estrategias contenidas por la misma, de modo que se pueda lograr construir un módulo de aprendizaje, que contribuya a una formación de educación intercultural, basada en el desarrollo del sentido de pertenencia e identidad de pueblos originarios de Chile.

#### **1.4 Limitaciones:**

- Una de los sucesos marcados en esta investigación, será el hecho de la no implementación, aplicación del diseño de módulo didáctico en aula, debido a los plazos curriculares para pasar la unidad en específico.
- Así también el desarrollo limitado de tiempo para trabajar con los pueblos originarios y los procesos de estudios.
- Se limitará por contingencia nacional, a las escuelas y docentes a entrevistar, en este caso, solo a docentes que trabajen en un Quinto año básico de dos colegios municipales y un subvencionado particular.

#### **1.5 Supuesto de investigación:**

El supuesto de investigación en el que nos centraremos para el desarrollo de este escrito, se encuentra enmarcado dentro de los planes y programas nacionales, específicamente en los Objetivos de Aprendizajes que apuntan hacia el tratamiento de los contenidos con miras a la descentralización europea. Sin embargo, no son suficientemente claros en proponer estrategias con un enfoque intercultural que potencie el sentido de pertenencia e identidad de los estudiantes de Quinto año básico, en relación a pueblos originarios de la zona. Es por ésta razón, que se espera generar un cambio paradigmático involucrando a todos aquellos que participan dentro del aula, es decir, docentes y discentes.

## **1.6 Preguntas de investigación**

### **1.6.1 Pregunta General de investigación:**

- ¿De qué manera, las estrategias en las prácticas docentes se relacionan con el sentido de pertenencia, identidad y potenciación de los pueblos originarios a través de los datos obtenidos en el escrito, con el fin de potenciarlos en la elaboración del marco de un diseño metodológico para el desarrollo de potenciales en el tratamiento de la unidad número tres de Quinto año básico “El periodo colonial en Chile”?

### **1.6.2 Preguntas Específicas de investigación:**

1. ¿Cómo reconocer en las prácticas docentes el sentido de pertenencia en identidad cultural, para una propuesta en el tratamiento de la unidad de Quinto año básico con un enfoque desde una perspectiva intercultural?
2. ¿De qué manera se refleja el enfoque intercultural en el quehacer docente, considerando estrategias para la potenciación de identidad, sentido de pertenencia y conciencia histórica en la implementación de la unidad de quinto básico “La Colonia”?
3. ¿Cuáles son las estrategias a utilizar didácticas y metodológicas con enfoque intercultural para potenciar el sentido de pertenencia, identidad y conciencia histórica en el estudiante para la creación de un módulo didáctico?

## **1.7 Objetivos.**

### **1.7.1 Objetivo General:**

Analizar y comprender los enfoques teóricos curriculares y las prácticas docentes relacionadas con las estrategias que potencian o inhiben el sentido de pertenencia e identidad cultural de pueblos originarios, específicamente en el tratamiento de la unidad número tres, “El periodo colonial en Chile” de Quinto año básico, con la finalidad de proponer un módulo didáctico desde un enfoque intercultural.

### **1.7.2 Objetivos específicos:**

1. Identificar y analizar las prácticas docentes en relación a la pertenencia e identidad cultural, en el tratamiento de la unidad número tres de Quinto año básico sobre colonialidad en Chile, con el propósito de proponer un nuevo enfoque desde una perspectiva intercultural.
2. Comprender y evaluar las prácticas docentes, estrategias didácticas y los enfoques teóricos en el tratamiento de la unidad de Quinto año básico “La Colonia”, con el propósito de aportar a un resignificación didáctico-metodológico para la potenciación del sujeto-estudiante desde epistemología de la conciencia histórica para contribuir a fortalecer la identidad y pertenencia cultural.
3. Diseñar un módulo didáctico de enseñanza-aprendizaje para la Unidad número tres “El periodo colonial en Chile” de Quinto básico, desde un enfoque intercultural y la epistemología de la conciencia histórica.

## **CAPÍTULO 2.**

### **MARCO TEÓRICO.**

## **2.1 Perspectivas independientes del currículum propuesto oficial.**

Dentro de las propuestas independientes del currículum nacional, consideramos que, para enseñar con intenciones de potenciar relaciones de interculturalidad, como construcción de identidad y participar de las interacciones sociales del aula y con valor actitudinal que favorezca el aprendizaje conceptual como el social; es necesario reconocer el principio de existencia de culturas dominantes, asimismo dominadas, definiendo un sentido de imposición cultural, política y territorial. Al respecto, Ibáñez (2018, p. 226) señala que es pertinente rescatar y/o valorar las voces de los dominados o de minorías, para generar nuevos conocimientos atendiendo a la diversidad y promoviendo actitudes interculturales en las aulas.

Por lo anterior, es indispensable para el educador visibilizar estas relaciones de poder que subsisten en nuestra sociedad. Es parte crucial de la labor docente ayudar a disolver tales relaciones en las salas de clases, para construir desde la igualdad, identidades y relaciones interculturales que integren a toda la comunidad educativa.

Por otra parte, es importante definir el marco de lo que llamamos educación sobre pueblos originarios y su colonización, que para nuestro trabajo tiene tres particularidades relevantes para conducir las decisiones pedagógicas que conduzcan a innovar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estas son:

- a) Dentro del currículum propuesto, es la temática más pertinente para promover actitudes de interculturalidad, porque hace evidente diferencias y similitudes entre culturas americanas, en mayor medida, profundizando los tipos de relaciones del mundo globalizado y las culturas dominantes.
- b) Debe tener una estructura temporal dinámica, es decir, sobre cuál es el origen, desarrollo y actualidad de los pueblos originarios, entendiéndose no como un simple cuadro costumbrista y antropológico.
- c) Dada a la composición actual de las aulas, es claro que se debe ampliar el tema de estos pueblos, al menos, al ámbito latinoamericano, ya que estos grupos originarios, son a priori y no se ajustan al concepto de fronteras. Según Mondaca (2015), hay un compromiso con el término frontera en el tema de la migración actual, puesto que las divisiones entre los países no están tan definidas. Encasillarlos, por ejemplo, en

Mapuche chileno o Aymara peruano, no facilita el proceso de interculturalización ni se adhiere a la correcta formación de identidad.

## **2.2. Interculturalidad.**

Cuando se habla de interculturalidad como concepto, éste continúa siendo una materia de estudio poco explorada y entendida por la mayoría de las personas, particularmente esto será enfocado en los y las docentes, su comprensión y conocimiento sobre la definición y concepciones de la aplicación dentro del aula.

Con respecto a lo anterior, por una parte, la UNESCO plantea que ésta concepción debe ser dinámica y referente a todas las relaciones entre grupos sociales y culturales. La interculturalidad es un concepto activo y se refiere a las relaciones evolutivas, definiéndose como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO 2006). Es decir, que a veces no significa nada más que un resultante del intercambio del diálogo y la relación entre culturas, más allá del respeto y tolerancia que haya.

En esta diversidad cultural que se plantea, ya sea mestiza, indígena, etc. Cuando se le da una denominación hacia el otro teniendo en cuenta todos los orígenes históricos, culturales, religiosos, etc., éstas deben estar ligadas al reconocimiento, aceptación e integración, planteando así la inhibición de toda concepción mal llamada y proyectado desde su uso hegemónico (Rodríguez, 2008).

La situación con respecto al periodo colonial en el texto escolar de Quinto año básico (Fernández & Giadrosic´ 2017), refiere cómo la situación hegemónica toma el rol principal en la incorporación de otros estatutos a américa, es decir, que la hegemonía se hace mero ejemplo de lo que sucede con la nobleza española que suprime las pertenencias culturales indígenas (Walsh, 2005).

Si bien, en el texto escolar, en la unidad número cuatro, describe parte de la colonia principal en la implementación del dominador como: “La corona española se abocó a colonizar los territorios americanos. Para esto, implementó un conjunto de políticas...” (Fernández & Giadrosic´ 2017). Hace que la concepción de poder de los originarios americanos desembocada en colonialidad desde Europa, concibe a que la universalidad entre las concepciones interculturales sea propia de su hegemonía (Walsh, 2005). De tal manera,

que el poder de la colonia real española no considerará como sujetos de saberes a los indígenas y afros, asimismo, fijando el eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento.

Con esto, el proceso intercultural debe reconocer y aceptar la existencia del otro; debe ser equiparable en el valor y los valores de uno mismo. Mientras se reconozca al otro, estaremos 'reconociéndonos a nosotros' y así la existencia del otro avanza en la comprensión de nuestra propia historicidad (Rodríguez, 2008).

Para entender las concepciones, en este proceso, se debe centrar primeramente desde un principio ideológico, como las organizaciones políticas, y dentro de estas perspectivas de luchas sociopolíticas abarcar esa intervención de marginalización del indígena (Walsh, 2005). Ante esto, los diseños coloniales se posicionan como saber perpetuo, moderno y local, frente al saber desde el indígena que lo catalogan como propio del mundo antiguo. Es aquí en donde el sujeto-estudiante, la interculturalidad y los discursos pluralistas, se centran principalmente, si evocamos a la escuela, en la incorporación de 'otros' sin cambiar la estructura ni el sistema del pensamiento eurocentrista, como el discurso implantado por las existencias desde las mismas organizaciones políticas. (Walsh, 2005).

En la educación, el sentido escolarizado asume reflexiva y consecuentemente la práctica directa y de forma general, sin limitación legítima al discurso de la experiencia de una 'supuesta preocupación social' (Rodríguez, 2008). Por ende, hay que pugnar la necesidad que hay, y crear condiciones que alcancen a esta diversidad en la verdad de la igualdad, así posibilitar el asumir la existencia del otro, como parte intercultural propia.

No obstante, cabe señalar que si se habla del colonialismo impetuoso en las aulas de clases; en este caso, al indígena, cuando lo tildan de 'chino', 'negro', 'ignorante', 'sudaca', 'cholo', etc., inmediatamente se vuelve un insulto peyorativo, aunque este sea tratado de forma amigable, siempre se alude a la discriminación y al racismo (Rodríguez, 2008). Destacando como evidencia la necesidad de avanzar hacia un punto de inflexión ante la reflexión del sujeto-estudiante en esta identidad del otro, que "lejos de ser valorados... son vistos como un auténtico lastre que nos ha impedido alcanzar los niveles de desarrollo que debiéramos... la historia universal nos habría apartado un lugar protagónico en sus libros de no ser por la mala suerte de contar con tales grupos sociales atávicos y nos amarran al atraso, al desfase histórico" (Rodríguez, 2008).

Precisamente si se mira un poco lo que sucede con el inmigrante en Chile hoy en la actualidad. Por un lado, se observan que todos tienen una marca distintiva que los hace ser auténticos y pertenecientes a cada idiosincrasia. Pero, por otro lado, esto hace que el sentido de colonialidad elimine cualquier sentido de pertenencia e identidad propia para cada integrante que viene desde el extranjero. El hecho de no poder mezclar sus raíces en una cultura externa a la suya trae como consecuencia que se siga realizando una mirada universal, pero desde el 'no reconocimiento' del otro. El arribo de estos sujetos venidos desde la otredad implica, entre otras cosas, la necesidad de replantear, volver a mirar el tema de "la educación bajo el nuevo signo de diversidad" (Rodríguez, 2008). Y bajo este hecho, ambos, tanto el indígena como el inmigrante son dos formas de reconocimiento que están organizados mediante el poder y la producción desde el saber. Del cual, se conforman desde el sentido peyorativo y bajo peso en las jerarquizaciones sociales (Walsh, 2005).

Xavier Rodríguez (2008), destaca al autor Alfonso Reyes, quien describe a una ansiada sociedad avanzada que anhelamos imitar, como ese banquete de Plaza Dignidad (ex Plaza Italia) para arriba, al que tanto 'ambicionamos unirnos', pese a que no hemos sido invitados. De igual forma, uno se cuela para poder ingresar por la puerta de la cocina, mendigando la aceptación para unirnos a la cena. Por consiguiente, el hecho de mirar esta necesidad desde el ser, cae en la incompreensión de concebir a la otredad y comprenderla no sólo la que existe fuera de uno, sino también desde la necesidad de intentar asumir el hecho de relativizar nuestra existencia y abrirse a la existencia de otras formas que enriquecen, entregando valor y potenciando la historia. Esa también es parte propia de la misma interculturalidad.

Es así, en donde la historia desde y para la interculturalidad, debe constituir un camino hacia la recuperación de esta misma, es decir, la historia. Es más, estas deben asumir un rol en el que constituyan la crítica y superación a esta adversidad. Y la interculturalidad como concepción epistemológica, debe dialogar igualmente la consideración del otro como uno posible y la destrucción universal cuando esta se extrapola a lo simbólico de otras culturas (Rodríguez, 2008).

Es por esto que, concluyendo con lo anteriormente dicho, resalta el significado intercultural, y que este va un paso más hacia adelante en la historia, ya que, debe realizar ejercicios intelectuales para ella misma, desde la crítica e historizar la historia de forma ineludible haciendo que se conciba una historia desde y para la interculturalidad como plantea Rodríguez (2008).

### 2.3. Escuela multicultural e intercultural.

<b>ESCUELA MULTICULTURAL</b>	<b>ESCUELA INTERCULTURAL</b>
Es la coexistencia en un mismo espacio y lugar del estudiante proveniente de una importante diversidad de culturas y países expresada desde un origen predominante (Jiménez & Fardella, 2015).	Ésta ha podido sobrepasar barreras en las políticas públicas educativas, pero se siguen presentando componentes en el orden y en las prácticas pedagógicas bajo un criterio asimilacionista (Jiménez 2014).

Como es declarado con anterioridad, es importante destacar las particularidades que tiene el abordar decisiones para los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque intercultural, pero para esto, la educación se debe de convertir en un instrumento para el desarrollo integral de la socialización en la persona, es decir, en el estudiante, tal y como puede ocurrir a cualquier edad, ya sea desde tu hogar, desde tu comunidad, desde tu trabajo e incluso en las conversaciones que tienes a tu alrededor. Sin embargo, la escuela sigue siendo el lugar más idóneo para la función del desarrollo del ser en la sociedad. Es por esto que los y las docentes con este desarrollo potencial de enseñanza desde un enfoque intercultural, deben ser múltiples transmisores para el estudiantado (UNESCO 2006).

Es aquí en donde el término de multiculturalidad, es referente en la diversidad social, no sólo desde una cultura étnica o nacionalista, sino también desde la diversidad religiosa, lingüística y socioeconómica (UNESCO 2006). En este caso, así como también, se abarca el aspecto multicultural en el aula, desde la perspectiva de Jiménez (2014), tiende a connotar variables en torno al fracaso existentes en la cultura en que giran estos estudiantes como es el caso de las escuelas públicas en Santiago. Este se debe principalmente a un condicionamiento por la gestión de los colegios en torno a la diversidad cultural y en cómo afrontan porque dependerá en cómo este fomento los valores educativos en las prácticas

pedagógicas. Por lo cual, resulta esencial conocer y utilizar modelos en la actualidad que gestionan la incorporación de la diversidad cultural del estudiantado.

La escuela que se interesa por ser multicultural, debe saber reconocer las diferencias escolares, rescatar el interés e inquietud del estudiante minoritario y/o extranjero, así dedicar “el mismo esfuerzo a trabajar con el colectivo de cultura mayoritaria que es igual o más responsable de que se produzcan verdaderos encuentros” (Jiménez, 2014).

Por otra parte, la interculturalidad se constituye a través de un proyecto de sociedad para todos, sin excepción. Según UNESCO, este concepto se deriva de las relaciones dinámicas entre los grupos culturales producto de una interacción equitativa que posibilita generar y compartir expresiones culturales derivadas del diálogo, valores como el respeto, entre otros (Ferrão, 2010), descrito en el cuadro anterior.

Ahora bien, el caso de las escuelas con interculturalidad, ésta ha podido sobrepasar barreras en las políticas públicas educativas, pero se siguen presentando componentes en el orden y en las prácticas pedagógicas bajo un criterio asimilacionista (adaptación de la cultura dominante). Este paradigma intercultural aún anhela la equidad e igualdad para el estudiantado sin perder la diversidad cultural presente en el aula. La escuela como tal, no solo debe ser destinada a contextos multiculturales, ésta debe ser algo desde la universalidad (Jiménez 2014). Por lo cual, es importante centrar ese accionar socioeducativo desde el reconocimiento y reconsiderar la importancia igualitaria como la diversidad cultural. Esto permite que el o la estudiante, conozca y reconozca en el aula las diversas culturas originarias como un igual, con elementos pertenecientes a diferentes culturas y pueblos originarios; asimismo, superar el etnocentrismo de la escuela multicultural que se arraiga a las diferencias socioeducativas de las diferencias culturales. Y esta no debe ser entendida como educación con inclusión, sino más bien, reunir en un mismo contexto educativo y en un mismo sistema de actividad al estudiante perteneciente a culturas mayoritarias, minoritarias y/o extranjeras (Jiménez 2014).

Fortalecer estas introspectivas y concepciones desde la escuela con la multiculturalidad e interculturalidad, se debe a la aceptación de la otredad en cuanto a su cultura, con un mínimo de tolerancia. Pero el otro lado; ésta debe ir más allá, proponiendo el conocimiento mutuo, respeto y diálogo entre variedad de grupos culturales sumergidos en los colegios, así como en el docente.

## 2.4 Estrategias interculturales.

En relación a lo expuesto con antelación sobre las concepciones de las escuelas multiculturales y en la importancia curricular como es el caso del contacto con diversas culturas en la integración intercultural, estas se integran al estudiante a una diversidad en la formación escolar, ya sea, en las lenguas y costumbres. Es por eso que él o la docente, debe plantear estrategias metodológicas dentro del aula como describe Jiménez (2014).

Es imprescindible tener una actitud positiva hacia las acciones y valores que entrega la educación intercultural. Estas llevan a cabo actividades propuestas en donde él y la docente se deben encargar de guiar y organizar al curso, programar estrategias y regular conflictos que puedan surgir, con el propósito de armonizar al estudiantado en la diversidad cultural.

Para que esta armonía surja en las aulas escolares, con un enfoque desde la interculturalidad, se sugiere aplicar estrategias con las siguientes cualidades, según Rojas (2003):

- a) Autenticidad, coincidiendo lo que dice él o la docente con lo que hace. No tiene sentido ni utilidad pedagógica que un profesor promulgue actitudes antirracistas, si su comportamiento en el aula demuestra que no es capaz de aceptar y trabajar con la diversidad cultural de la misma.
- b) Competencia para afrontar situaciones conflictivas en el aula. Para ello, es básico que el profesorado se forme previamente en las estrategias de regulación de los conflictos. Conocer y llevar a cabo actividades sobre negociación, escucha activa, empatía o mediación es imprescindible para lograr un buen clima, no sólo en las relaciones de aula, sino de todo el centro y la comunidad educativa en general.
- c) Aceptación incondicional de sus propios estudiantes, considerándolos, desde un primer momento, como personas dignas de todo respeto y consideración.
- d) La comprensión son cualidades dependientes de la anterior; pero el o la docente deberá ser capaz de comprender el mundo estudiantil, que por consiguiente la confianza desde sus alumnos será la consecuencia más inmediata de este proceso.
- e) El estímulo recíproco entre estudiantes y profesores, en las diferentes y numerosas experiencias didácticas.
- f) Trabajos cooperativos que favorezcan las relaciones entre diferentes personas, ayudando a eliminar posibles estereotipos previos.

Para comprender una forma de estrategia en la escuela para el estudiante, hay que entender los procesos de escolarización. Esta contempla la diversidad sociocultural del currículo adaptando a los procesos de cambio en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

## **2.5 Sentido de pertenencia.**

Es en este caso, al hablar del sentido de pertenencia, lo que plantea Quintar 2006, como una “didáctica no-parametral”, propone situar la pedagogía tanto como la docencia en un acto transformador y contextualizado a la realidad socio cultural del estudiantado, generando un sentido de pertenencia. Dicha didáctica y transformación deben estar nutridas de valores y percepciones, que orienten hacia un análisis crítico de la realidad, ligada e interrelacionada con la cultura histórico-social de cada sujeto presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se debe considerar la complejidad y subjetividad del estudiantado al momento de la organización curricular, en este caso de estudio la multiculturalidad en las escuelas, juega un rol importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que como consecuencia, las y los docentes al momento de planificar unidades de aprendizaje, clases y/o actividades se encontrarán construcciones simbólicas de sentidos, del mismo modo que de significados, articulados con la subjetividad y la complejidad propia de cada sujeto (Quintar, 2006). En conjunto con su historia y contexto, en el caso de este, la migración de experiencias y contenidos pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, o contrarrestar si no se tienen en consideración.

Se propone y busca promover en los y las estudiantes un sentido de pertenencia a través de estrategias didácticas en los contenidos y aprendizajes enseñados desde el curriculum. Este debe hacer un llamado a tener en consideración a la historia de sus estudiantes, junto con sus creencias y conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, problematizando al sujeto y su subjetividad, poniendo en tensión sus creencias, construyendo espacios, preguntas transformadoras y contextualizadas; que motiven en la construcción de respuestas, a una construcción del sentido en relación al contenido, siendo un aporte en la construcción de la propia identidad.

## 2.6 Sujeto y subjetividad.

Cuando se plantea a las y los estudiantes como sujetos con su propia subjetividad hace referencia a la construcción y desarrollo del sujeto y su historia.

Para comprender la transformación del ser-estudiante a *sujeto* (Zemelman, 2011) es esencial comprender el rol que este cumple dentro de la sociedad, interactuando con el medio en un contexto determinado, el cual, ha permeado los mapas mentales, las concepciones del mundo y la forma de codificar y percibir la realidad; moldeando su historia y cultura (Zemelman, 2011). De este modo se comprende que el ser no es solo un ser-estudiante o individuo, pues eso es quitarle su singularidad, historia y sociedad, es decir, propia su *subjetividad*. Plantear al estudiante como un ser histórico, temporal, social capaz de formar vínculos y que trasciende es reconocer y comprender al ser-estudiante como *sujeto*. De manera concreta la *subjetividad* del *sujeto* se construye por medio de la interacción con el medio, contexto y cultura construyendo su historia.

En el marco de esta investigación, se comprende al estudiante como un sujeto activo dentro del aula. Es necesario que las y los sujetos dentro de los establecimientos escolares, en este caso interculturales, se reconozcan en su propia historia. El rol de las y los docentes, es transferir el por qué es necesario conocer, qué se quiere conocer y para qué conocer; para esta construcción del conocimiento se debe considerar, para la transposición didáctica del contenido, las experiencias previas del sujeto poniendo en *tensión* la realidad, dando espacio para la construcción del conocimiento y de nuevas realidades, sin reducir el análisis de la realidad e historia a las cristalizaciones históricas (Zemelman, 2011).

En el caso de la interculturalidad, se debe poner en tensión la historia conocida y la por conocer, considerando cómo el poder hegemónico ha influenciado en la formación de la cultural y la historia. Dicha tensión se pretende obtener mediante el diálogo constante entre la diversidad cultural presente dentro del contexto escolar, para conocer del otro, comprendiendo que esto enriquece la subjetividad de cada uno y reconociendo la existencia del otro en la comprensión su propia historia y realidad.

## **2.7 Identidad.**

En cuanto a identidad, está claro que es un concepto polisémico, pero más allá de su significado referido a las características propias que definen un sujeto, algunos autores como Giddens, (2002) definen la identidad como un intento del individuo por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y tener control sobre su vida. Por otra parte, Giménez (1997, 2004) refiere que el concepto de identidad no puede verse separado de la noción de cultura, ya que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa.

En relación a estas definiciones, en el marco del siguiente informe, será considerado como definición de identidad, una simbiosis entre ambos autores señalados en el párrafo anterior, creada con el propósito de dar respuesta a lo que se espera conseguir con el desarrollo de ésta investigación. De esta manera, para efectos del marco de esta investigación, vamos a delimitar el concepto de identidad como un constructo social en el desarrollo del estudiante y en cómo se hacen parte de sus raíces y ancestros a través de los conocimientos y actitudes para conllevar a cabo con tu propio ser.

## **2.8 Potenciación y Didáctica del sentido.**

Para continuar, debemos hacer hincapié en la importancia que tiene considerar la pedagogía de la potenciación como una alternativa altamente positiva a la hora de educar, el concepto que propone Quintar (2009), es tan interesante como bello, ya que pone a los estudiantes en una posición muy especial e importante en un proceso que es para ellos mismos. Habla de potenciar a los estudiantes, porque claramente estos son individuos pensantes, críticos y reflexivos de forma innata, siendo lamentablemente esas habilidades anuladas con la escolarización y el discurso docente estrictamente curricular.

Potenciar implica reconocer que hay algo innato en cada individuo, un saber previo, algo que puede ser complementado para dar mejor respuesta a las nuevas situaciones. Habla de construcción social de significados y sentidos, aquí se hace referencia a la individualidad de cada estudiante e igualmente del gran aporte que puede ser cada uno de ellos en la socialización a la hora de construir un saber junto a sus compañeros y a su docente. (Quintar, 2009, en Salcedo, 2009)

## **2.9 Aprendizaje significativo y social.**

En relación a lo propuesto, se vuelve imprescindible declarar que esta investigación se enmarca en las teorías de aprendizajes de dos autores. Por una parte, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel; quien plantea que el conocimiento verdadero sólo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen (Ausubel, 1983). De esta manera, se entiende que los estudiantes tienen concepciones previas, pertenecientes a sus fondos de conocimientos; apoyado por el avance progresivo y conectado en los niveles del currículum nacional, siguiendo con esta lógica, y según lo expresado por David Paul Ausubel, para potenciar el sentido de pertenencia se requerirá que el estudiante recurra a la significación personal del concepto de pueblo originario y la vinculación directa con sus raíces, para este propósito es necesario crear estrategias didácticas que promuevan la interculturalidad efectiva en las aulas de enseñanza básica.

Por otra parte, también se explicita que la educación es algo que está con el desarrollo del estudiante, y nos lleva a recordar a Lev Vygotsky y su planteamiento de la zona de desarrollo próximo, que se entiende como “la noción de desarrollo que sirve de trasfondo, se refiere al desarrollo intelectual, concebido como la capacidad de abordaje y solución de situaciones y problemas, en un principio de manera asistida y luego de manera independiente.” (Labarrere, 2016). Existiendo siempre alguien con mayor conocimiento.

Si nos situamos en las necesidades del estudiante, tendremos que observar en cómo se produce la enseñanza-aprendizaje, desde los profesores, si generan estas instancias y propician los contextos para lograr que el sujeto, en este caso el colegial, aprenda, lograra expandir su conocimiento, derrotara las zonas de desarrollo próximo y se genere así, el sentido de pertenencia, con ayuda del docente.

## **2.10 Conciencia histórica.**

Para comprender lo que es conciencia histórica y con los conceptos anteriormente dichos como sujeto e identidad. Hay que comprender primeramente que no se puede limitar a un proceso de formación con determinantes como lo es la facultad de entender y esta a su vez reducida a la capacidad de hacer (Paredes, 2014. p.3). Es decir, si un individuo capaz de armonizar el conjunto de sus facultades tanto el sujeto como su identidad “no se puede

desarrollar la capacidad de mirar la realidad; si no se desarrolla la capacidad de mirar la realidad, no se puede actuar sobre ella; no se pueden reconocer opciones ni se puede construir algo, porque se carece de la capacidad de reconocer sentidos” (Zemelman, 2015. p. 348). Es por esto que el sujeto en sí mismo, es fundamental para establecer la relación con la identidad.

Para Hugo Zemelman la identidad y el sujeto están netamente ligados a la acción y práctica propia. Es decir, que se converge la conciencia histórica como la capacidad del ser sujeto, de colocarse frente a la realidad, bajo un criterio de construcción histórica, de modo que la realidad en la identidad social deja de ser una simplicidad externalizada para el sujeto, entendiéndose así, como una constelación de variados sentidos posibles (Paredes, 2014. p.5). Más aún, para el “sentido de la recuperación de la conciencia histórica, que es la capacidad de mirar la realidad y transformarla en la premisa desde la cual se pueda construir conocimiento” (Zemelman, 2015. p. 352). Una capacidad de razonamiento que hay que cultivar.

Es por esto que llama a asumir el problema en términos de los oficios, ya sea que construyan conocimiento, que enseñan, que trabajen en este doble vínculo entre sujeto y realidad histórica, como co-constituyentes, sin limitar la capacidad de conocer de los sujetos a las determinaciones posibles de alguna realidad histórica (Paredes, 2014. pp. 5). Así co-construir la realidad que hay entre enseñar y construir conocimiento. (Zemelman, 2015. p. 352).

En este sentido, si se pregunta: “¿Por qué se está interrumpiendo constantemente las posibilidades de construir un sentido más profundo de ser en perspectiva de proyecto?; ¿Se les olvida la memoria en este constante reinventarse?” (Zemelman, 2015. p.344). Para Zemelman, detrás de estos cuestionamientos hay algo que quizás es complejo de asimilar; como que la realidad socio-histórica, si esta no es construida, es simplemente nada y sin algún tipo de esfuerzo individual y/o colectivo para construir realidades, en la dirección valórica que sea, al fin y al cabo, no hay realidades. (Paredes, 2014. p.2). “La realidad siempre está más allá de cualquier teoría y de cualquier límite conceptual; la capacidad del hombre consiste en transgredir esos límites, no solamente en el plano de la gran construcción teórica, sino especialmente en la vida personal, cotidiana de cada uno.” (Zemelman, 2015. p. 350).

La conciencia histórica se inserta en las capacidades y potencialidades de los sujetos para desordenar y, complejizar formas y estructuras que naturalizan el conocer, de paso también con la misma realidad social, y de aquellos parámetros que actuaban como bloqueos, permitiendo así, poder potenciar las diferentes direcciones de los movimientos en la realidad, bajo la tensión posible entre un conocimiento que acompleja y una realidad social naturalizada. (Paredes, 2014. p.5).

### **2.11 Eurocentrismo.**

Cuando se enmarca el concepto de eurocentrismo, se tiende a conceptualizar la idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos.

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. (Quijano. A, 2014, p. 778-779).

En el texto de estudio de Quinto básico, en la unidad número tres, se puede observar que se utilizan estos conceptos con la misma finalidad, se describe al pobre y esclavo como "indígena" "mapuche" "negro" y se muestra a los "españoles" o "europeos" como seres superiores. Específicamente en la 'página 153' del texto escolar anteriormente señalado en la investigación, se hace una descripción de grupos sociales "Vecinos comunes: españoles que en su gran mayoría fueron partícipes de la hueste de conquista. Desempeñaban labores vinculadas con el comercio y distintos oficios.

Indígenas: originarios del continente. Mediante la encomienda tributaban, desempeñaban labores domésticas y trabajaban la tierra"

También se puede ver que en texto escolar se expresa una mirada Eurocentrista cuando se habla de la expansión de Europa y no de la invasión de América, como dice en la página 135 documento 3 "Los descubrimientos geográficos de fines del siglo XV no fueron hechos históricos aislados ni accidentales. Más bien, formaron parte de una etapa de expansión europea"

Otro ejemplo que es visible, son de unas páginas más adelante cuando se habla del encuentro de dos mundos en donde se dice que "la llegada de los europeos a América significó para ambas culturas un contacto cultural con un otro desconocido. Pueblos originarios y viajeros reaccionaron con extrañeza, sorpresa, duda, temor y violencia". Aquí podemos ver cómo nunca se hace alusión a la invasión a la que fueron sometidos nuestros pueblos originarios.

## **2.12 Mestizaje.**

Para poder definir los conceptos de mestizo y de mestizaje, hay que considerar que estas categorías han cambiado con respecto al tiempo, en particular al asociarse inicialmente, a la idea de la mezcla de razas y luego pasar al tema de las etnias, debido al desmedro de lo racial, en la medida en que la ciencia estableció que las diversidades humanas dependen casi exclusivamente de sus tradiciones culturales y en muy menor medida de lo biológico o la herencia genética. Posteriormente se ha llegado a cuestionar la concepción de que los mestizos provendrían de la mezcla de razas o etnias puras, ya que éstas prácticamente no existen en el planeta; los mismos europeos han pasado por múltiples combinaciones como la conquista por el imperio romano, y en el caso de los españoles, ya en el tiempo de su llegada a América, habría que reconocer su relación con el mundo árabe y del norte de África, invasiones germánicas y otras múltiples asimilaciones e intercambios.

En resumen, si consultamos la RAE obtendremos tres acepciones diferentes para la palabra mestizo:

Del lat. Tardío *mixticius* 'mixto, mezclado'.

1. adj. Dicho de una persona: Nacida de padre y madre de raza diferente, en especial de blanco e india, o de indio y blanca. U. t. c. s.
2. adj. Dicho de un animal o de un vegetal: Que resulta de haberse cruzado dos razas distintas.
3. adj. Dicho de la cultura, de los hechos espirituales, etc.: Provenientes de la mezcla de culturas distintas.

En el caso de la primera de estas acepciones, es evidente su sentido discriminatorio, a pesar de ser usada en mayor medida para identificar lo que llamamos mestizo. El segundo caso, aplicable a animales y plantas, aunque no tiene relación con el ámbito cultural, es interesante porque deja en descubierto la arbitrariedad de la primera definición, indicando que las razas no humanas al mezclarse siempre producen mestizaje. El significado número 3 es el que se acerca al ámbito humano que en esto se estudia, pero curiosamente, tiene un sentido impersonal, al referirse a solo a hechos o construcciones culturales.

En cuanto a Chile, hay que entender que se produjeron condiciones que acentuaron la negación del fenómeno, especialmente porque los indígenas mapuches ofrecieron fuerte resistencia durante siglos a su asimilación, lo que nos diferenció del resto de los países de América, y que acentuó la separación entre dos mundos distintos y en pugna, dejando a los mestizos en un lugar incómodo, que fue causa de su propia autonegación cultural, aunque se constituyesen en la mayoría de la población chilena.

La mencionada reticencia de los mapuches a someterse a la dominación, también perduró y se extendió hasta el Chile republicano, Waldman (2004). Esta situación produjo un alejamiento total de lo “indígena” para la sociedad chilena que se estaba formando, sin embargo, fue lo mestizo lo que se hizo desaparecer, ayudado fuertemente por el carácter clasista de la clase dominante, imitadora de lo europeo. En conclusión, la identidad chilena tiene la característica distintiva del resto de América, de no ser una combinación de culturas, en el sentido en que ahora apreciamos la interculturalidad como un proceso dinámico de síntesis cultural, sino que la de estar surcada por la negación de lo que se es y la aspiración de ser otro.

En cuanto a la pedagogía de la historia, hay que reconocer que el tema de los indígenas se encuentra presente, al menos en los niveles donde se enseña la historia nacional, aunque contempla extensas lagunas de siglos de invisibilización histórica, como si no hubieran existido tras la frontera del Bio-Bio. En el caso de los mestizos esta desaparición de la historia

es mucho más profunda, constituyendo la problemática más urgente de nuestra identidad, sobre todo en las últimas décadas, en las que se produce el contraste por la globalización y la inmigración; y donde se empieza a entender la urgencia de transformaciones culturales y políticas que estaban latentes y que se expresan en una crisis social que cuestiona fuertemente el modelo de desarrollo segregacionista, heredero del enciclopedismo europeo, Dussel (1994). Para establecer la crítica a esta realidad y el sentido de pertenencia, la pedagogía ha jugado y seguirá jugando un rol clave.

### **2.13 Criollismo.**

Los criollos, descendientes de los conquistadores o invasores de América, constituyeron la clase dominante económica y también política, luego de la independencia. Debido a su momento histórico y la herencia del pensamiento de sus antepasados, desarrollaron prácticas y pensamientos eurocentristas que influyeron fuertemente en las características de nuestra identidad, particularmente la tendencia a creer que se debía seguir el modelo europeo a toda costa, en lo cultural, en la economía, en la religión, la interpretación de la historia y en la educación. Esto produjo fuertes tensiones culturales como invisibilización de lo mestizo, desprecio por lo indígena, y a la larga la imposición de una forma de vida desarraigada de su propio suelo.

En cuanto a la centralidad del mundo occidental en la historia, es cuestionada por algunos autores, Como Dussel (1994), que señalan algunos matices como: que la cultura clásica proviene en realidad de Asia ya que la Grecia antigua estaba separada del mundo europeo, que se consideraba bárbaro; que la religión cristiana tiene un origen geográfico asiático y que sus ideas base se acercan mucho más al oriente; por último, no toda Europa cumple con las supuestas características de centro mundial, en realidad son solo los países más desarrollados junto a EE. UU, que en la actualidad están siendo desplazados por China.

El criollismo, aunque parezca contradictorio, era un sentimiento patriótico, un movimiento cultural e incluso literario, principalmente en la primera mitad del siglo XX, que buscaba exaltar lo nacional como lo opuesto a lo extranjero, tanto europeo como norteamericano. La aparente contradicción se resuelve al observar que las raíces filosóficas de la emancipación de América provienen de la ilustración y como tal del liberalismo, sistema que ha llegado a constituirse en el fin de toda discusión económica, así como Europa es el fin de la historia y el mundo unipolar globalizado se creía el definitivo, hasta hace poco. En resumen, el

criollismo es una manera de pensar que propugna objetivos nacionalistas, incluso de identidad latinoamericana, pero que en su interior no pudo despojarse del eurocentrismo y que no logra consolidar una identidad verdadera, más bien se caracterizó por su folclorismo, su enfoque costumbrista, y de dependencia cultural. Actualmente, estas formas de pensamiento han oficializado el fin de la historia, Lander (2000). Se configura un aparente punto de llegada sin salida, donde lo deseable es el fin de las ideologías, el mercado como soberano, lo que vuelve innecesaria la política, la filosofía y la historia.

#### **2.14 Poder hegemónico.**

Para fines de esta investigación, se hará una analogía con un popular dicho; “la historia la escriben los vencedores, o los que ganan la guerra”, es decir que la historia, se escribe desde el poder, pero no quiere decir que no se pueda contar o que existan otras historias entorno al mismo acontecimiento. Al contrario, están ahí y siempre lo estarán para nuestro proceso de historización como una herramienta fundamental para la comprensión del poder y su propia instauración como describe Rodríguez, (2008). Pero en este caso, el autor también destaca que se invisibilizan este tipo de mensajes y solo termina como un mero dicho vacío de lo que debiera de ser evidente, su historicidad desde la única existencia, la resignificación de la historia. La crítica que hace en su libro, depende de un compromiso intelectual y solo así, se dispondrá de una visión más amplia abriendo distintas formas de apreciar la misma historia. Además, se hace una pregunta “¿hemos sido consecuentes y rescatado las otras historias?”, pues la respuesta es no, el exceso de la realidad como describe, ha obligado a reconocer que los otros, es decir otras historias, siempre estarán ahí a pesar del desvanecer de esta pretensión moderna en la misma historia occidental (Rodríguez, 2008).

Para terminar con esta pretensión histórica, Xavier concluye que en este proceso hegemónico se elimina la idea del otro, haciendo que la humanidad conviva en esta noción unívoca. Además, describe a la otredad, que empieza a encarnar en el dramatismo y obliga a replantear la real historia integrada en esta sociedad; más aún, cuando la creación y el fortalecimiento de las identidades empiezan recrear una imagen del otro que a la misma vez reconstruyen la propia y hace pensar sobre la verdad de concepción de ‘hegemonía’, esta relación “específica de poder”, que pretende ratificar una sola realidad.

Walsh (2005) y Rodríguez (2008), también destacan que el concepto de poder hegemónico tiene referencia también en la educación, destacando la utilización del uso de mapas geográficos y cartográficos para acentuar el uso de espacios y territorios en el mundo de manera desigual ante las reales dimensiones que tiene este. Enfocándose así en el poder desde el presente y en conforme a ello, desde las lógicas dominantes y teóricas que se imponen en la colonia (Fernández & Giadrosic´ 2017).

Esta causa se hace denominar “mercator”, es decir, el espíritu imperial de una época ineludible, pero que desde el año 1569 hasta hoy en día, se sigue mostrando estas individualidades únicas y verdaderas de mostrar solo una realidad desde la hegemonía de la historia (Rodríguez, 2008).

Por consiguiente, es fundamental historizar la historia para comprender al otro y resignificar el proceso histórico del poder hegemónico a lo largo de ella, haciendo que, este sentido sea mero de la enseñanza de la historia. Donde mantiene a la educación a un nivel básico y medio ante una fuerte carga colonial, expresando discursos y representaciones de simbolismo para abordar el conocimiento y las realidades (Bustos, 2011). Por ejemplo, en el texto escolar de Quinto año básico, específicamente en la unidad número cuatro, en ciertas frases y párrafos, se tiende a percibir distorsión de las múltiples realidades y se toma por consideración el hecho de una verdad. Específicamente en la página 202 y 203, describe la historia desde el reinado español hasta el indígena; cómo fue su esclavitud y su trabajo obligatorio. Lo demás se basa en la entrada colonial de españoles, mestizos y criollos (Fernández & Giadrosic´ 2017). Por consiguiente, la historia se basa como única construcción desde el poderío hegemónico (Rodríguez, 2008).

“Hacer visible lo que se hace invisible”, estas fueron las palabras de Said (2004) al referirse a las bases de la hegemonía. Además, también plantea que la imposibilidad de ejercer crítica histórica sobre sí misma es una consecuencia natural entre el poder y la misma cultura. Y Rodríguez (2008); hace hincapié en que esto equivale a la monopolización de un único método verdadero, para poder acercarse y explicar la realidad como un atributo positivo hacia la explicación. Que, como resultado, se fomenta un ejercicio netamente racista. Concluyendo que las bases pragmáticas mundanas tienen como explicación histórica, los asuntos de poder.

- Historia Antigua Hegemónica:

Para hablar de la antigua historia hegemónica, primero se situará en el caso de las colonias. En este caso, las ideologías europeas dejan ver su influencia en la reconstrucción de la historia antigua. Esto produce un estancamiento en las colonizaciones de la historización de las nuevas creencias, es decir, una obstaculización a la explicación histórica de la otredad (Rodríguez, 2008).

Como describe Xavier, (2008); las explicaciones sobre esto, es un manipuleo flagrante para quedar bien con el sistema de ideas, vale decir, que los poderes del colonizador, son evidenciados en toda su procacidad, como la manera en la que la historia se muestra con una cara y sello. Estas, ante los criterios metodológicos que postula, son específicamente limitadas y una vez delimitado el manipuleo ideológico (este pensar), el hecho se hace imposible de negarlo como una verdad única.

Esta problemática de construcción hegemónica antigua no está alejada de las percepciones del mundo actual. Es más, Walsh (2009); realiza un análisis en donde se toma el rol del colonizado en las colonias y la otredad se enfrenta a una realidad pasiva e inmiscuida en la introversión por parte del colonizador en las sociedades coloniales, captura una serie de remiendas positivas y valóricas destacando naturalmente a una sociedad pacífica posguerra como forma de visibilización de la sociedad, conformando así diversos aspectos de las sociedades ideológicas. Aquí también se ubica el caso del “buen salvaje”, es decir, del capitalista (Rodríguez, 2008).

Asimismo, aunque es posible ubicar otro nivel analítico, como se conoce y se interpreta desde la parte social, y en cómo se construye de manera ideológica e histórica esta habilidad; por lo cual, la otredad en sí, es vista e inventada desde la otredad, vale decir, que primero se construye la realidad y después de esa misma realidad se va ajustando a la coexistencia ya definida (Rodríguez, 2008).

Por otra parte, esta ideología de poder desde el colonizador presenta construcciones permeadas en las interrogantes: de como si las alteraciones grotescas sufridas no han sido percibidas ¿Qué se podrá hacer y esperar lo sucedido en todo “sistema valorativo, ideológico y cultural”? (Rodríguez, 2008).

Al fin y al cabo, la identidad existencial europea es considerada superior a todos los pueblos y culturas no europeas, y esta orientación hegemónica; una existencia desigual ante el intercambio de diversos espacios de poder intelectual, cultural y moral, es una razón de poder específico ante la denominación hegemónica-eurocéntrica. Es en esta mirada, de la

realidad en donde se politiza, se matiza y se condiciona con el conocimiento académico del sujeto-estudiante (Bustos, 2011); (Rodríguez, 2008).

En esta concepción de orientación hegemónica procura y provoca que se realce dentro de un sistema de valores, ya sea cultural, ideológico, político, académico, etc. Por tanto, y como explica Said, (2004), los propios pensadores se inscriben en una lógica que se construye sobre ellos de forma discursiva. Vale decir, que, al acercarnos a ver el funcionamiento de la expresión de hegemonía en el género, por ejemplo; la dominancia femenina, asume de manera pasiva su rol secundario y dependiente asignado por el sistema (Rodríguez, 2008). Es decir, valóricos masculinos que como consecuencia se reproduce de manera vehemente hasta por la misma mujer.

Por consiguiente, la hegemonía es eficiente, y aquí la mujer sufre un rol fundamental con la propia imagen femenina de acuerdo a las expectativas e ideales del hombre, y sobre todo el rol que tenía en la colonia, del cual no se llega a nombrar en el texto escolar (Fernández & Giadrosic´ 2017); (Rodríguez, 2008).

No obstante, para encontrar un cambio, uno de los requisitos para la hegemonía es postular a todo lo que se dictamina (lo anteriormente dicho) como la contrariedad a lo que se requiere en los argumentos ideológicos (Walsh, 2005). Los creadores son sujetos históricos innatos, por tanto, es necesario historizar ya que, si no se realiza, se pierde de vista la esencialidad de lo que se diseña y no se toma en cuenta la experiencia, y la interdependencia de los terrenos culturales, que por lo cual, el colonizador y el colonizado coexisten y deben de luchar a través de sus proyecciones rivales, sus relatos, y sus historias (Rodríguez, 2008).

Asumir que realmente se entienden por sí mismas, respetándolas y comprendiéndolas para un enriquecimiento mutuo, es lo más difícil, pero primeramente hay que subir el primer escalón; concebir la presencia del otro y dejar de debatir el esfuerzo por integrarlas y ser partícipe de nuestra definición (Rodríguez, 2008), se llegará a una propia resignificación de la historia hegemónica y convergiéndola como el modo de “reflexionar en torno a la necesidad de avanzar en el giro decolonial y darnos a la tarea de la formación y la recuperación del sujeto inmerso en una sociedad cuya características es la mercantilización de la subjetividad, es de gran significación analizar la educación como un espacio relacional constitutivos de formación de individuos que incorporan lógicas de razonamiento, que forman parte de una matriz modernidad/colonialidad con un fuerte sesgo neoliberal propio de la época en la cual nos estamos desarrollando”. (Bustos, 2011).

## **2.15 Historización de la historia desde la transmisión de conocimiento.**

Cuando se habla de este concepto de “historización histórica”, en cierto sentido, es una concepción relativa de lo que se quiere lograr como formación intercultural. Vale decir, que ésta debe estar consignada al reconocimiento, aceptación y valoración para que el intercambio entre las diferentes culturas sea igualitario todas por igual, es decir, entre el docente y el sujeto-estudiante. Rodríguez (2009) pone en el centro del análisis crítico la manera en que la historia es concebida, construida y enseñada, que si bien pasa de manera institucional en el sistema escolar no se ajusta exclusivamente a él.

La historia como hasta ahora es vista y practicada en aulas es como el caso de la hegemonía en la misma. Uno de los mayores problemas es el uso normalizado del lápiz y cuaderno, que al fin y al cabo es la materialización de un sistema educativo transmisivo (Rodríguez, 2008). Esta construcción de lógicas como lo describe Bustos (2011), puede ser de un tipo de reproducción, así como también un tipo de resistencia, en donde se pone en juego dimensiones políticas de las cuales subyace una ideología que permea un solo dominante.

Un ejemplo, es el sentido que se le da a la sociedad colonial a sus creencias. Remite el sentido solitario de la pertenencia “invisible” de los pueblos originarios, destacando el logro de estas creencias externas al indígena, presupuestando así el camino evangelizado que existió en América Latina. El hecho lo describe el texto escolar y destaca a la Iglesia católica, como uno de los principales colonizadores, señalando la evangelización de los pueblos de América y la influencia que tuvo en la sociedad colonial. (Fernández & Giadrosic´ 2017).

Por otra parte, la historia pretende también posibilitar y obligar a construir una objetivación más posible del conocimiento, pero cuando esta situación no es posible, hace que la historia opte por el camino más fácil, para no ver, escuchar, ni resolver contradicciones significativas en este asunto descrito por Rodríguez, (2008).

Por lo tanto, arraiga a que la propia identidad sea meramente concepción de un simple discurso personalizado, un discurso desde el docente que al final y al cabo, sigue siendo “gran silencio cómplice alrededor de los hechos” (Rodríguez, 2008).

## **CAPÍTULO 3.**

### **MARCO METODOLÓGICO.**

### **3.1 Enfoque metodológico**

El tipo de enfoque es seleccionado por su pertinencia en la investigación del área de la educación como el tipo de investigación cualitativa-interpretativa, pues como lo define Mora (2005), “El enfoque cualitativo es Holístico, integral, trata de comprender los motivos que generan las relaciones humanas, en su propio contexto”. Así mismo, en segundo lugar, lo que señala el mismo autor, Mora (2005) utilizar este tipo de investigación facilita la comprensión personal conjunto al desglose motivos y creencias que están detrás de cada acción en cada individuo de las acciones de las personas. Y, por último, en tercer lugar, la justificación del autor para respaldar la necesidad de que, en el ámbito socioeducativo, específicamente en el quehacer en el aula, en donde se ven representadas distintas problemáticas del ser que “no se pueden explicar y comprender en toda su magnitud, desde una metodología cuantitativa” (Mora, 2005).

De esto se entiende que, al momento de definir un contexto en esta investigación, se centre en los docentes con la mención de Ciencias Sociales, que se encuentran en ejercicio en los centros de práctica de los investigadores de esta propuesta. Así también, su relevancia en las acciones que puedan ejecutar los profesores en las aulas. Terminando con señalar específicamente el quehacer docente, dentro de un espacio socioeducativo y pudiendo comprender que se presentarán diferentes problemáticas que solo pueden ser entendidas por su magnitud a partir de una investigación cualitativa como esta.

### **3.2 Fundamentación y descripción del diseño.**

En el desarrollo y formación metodológica, se postula a crear un módulo didáctico enmarcado desde un enfoque intercultural. Constará de al menos seis clases y tiene como intención promover el sentido de pertenencia e identidad en los estudiantes de 5to año básico, utilizando la unidad N°3 de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Las clases contenidas dentro del módulo didáctico serán diseñadas desde un enfoque intercultural, que busque potenciar habilidades de comunicación e interacción entre estudiantes (Rojas, 2003) y el contenido de la Unidad seleccionada.

En cuanto a las estrategias que promuevan un sentido de pertenencia y potenciación desde

enfoque que apele a la interculturalidad, se verán reflejadas en el cómo las y los estudiantes se relacionan e interactúan con el contenido, es por esta razón que resulta clave el cómo es transmitido el contenido, dicha transmisión deberá considerar la historiografía y subjetividad propia de cada estudiante (Quintar, 2006), para así lograr un sentido de pertenencia en el cual los estudiantes se sientan identificados.

### **3.2.1 Tipo de estudio descriptivo.**

Este tipo de estudio debe ser descriptivo pues “únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (Hernández, 2010), de esta forma se recogerá información con respecto a estrategias interculturales, por medio de entrevistas a docentes específicamente del área de Historia.

Luego del análisis de datos, esta investigación levantará una unidad didáctica, que consta de seis clases en progresión, las cuales tendrán un enfoque intercultural, con una evaluación final de lo aprendido. Hernández (2010), menciona que luego de esta recolección de información de manera descriptiva, ésta debe ser analizada y comprendida para poder responder a las preguntas de investigación, es así como luego se podrá levantar la unidad antes señalada. Cabe destacar que para ello Hernández (2010), señala también que, la observación se vuelve importante en este proceso para que sea exitoso y específica que se debe ser un protagonista más de las situaciones sociales que ocurran al momento de recoger la información, es ir reflexionando en todo momento, estando atentos a todo lo que suceda alrededor e incluso las interacciones.

### **3.2.2 Muestra.**

La muestra de esta investigación se refiere a los tres colegios seleccionados, en donde uno es particular subvencionado y los otros dos municipales, lo anterior según lo definido por Hernández (2010), define muestra como “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia”.

Dentro del marco de la investigación cualitativa esta muestra sería de expertos, pues con los tres profesionales de la educación en la materia de historia, se puede describir lo que ellos como expertos señalen referente a lo que se lleva a cabo en cada aula y dentro de su propia práctica docente, obteniendo a su vez aspecto de dos perspectivas que existen hoy en la educación de Chile, lo anterior entendido de los escritos de Hernández (2010).

### **3.3 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos.**

Con respecto a la selección de instrumento, se utilizara una entrevista con preguntas abiertas, acompañadas de la grabación de voz del instrumento, elección que surge a partir de lo comprendido y señalado por Hernández (2010), y de lo que señala Mora (2005) en donde dice “para la investigación cualitativa son más útiles aquellas que permiten la observación directa, el diálogo, la entrevista abierta y las discusiones de grupo”, finalmente, luego de la realización de la entrevista y su análisis se realizará la creación del diseño de módulo didáctico, como es el caso de una matriz de planificación curricular diaria.

### **3.4 Instrumento de recolección de datos cualitativos.**

Primero debemos aclarar que la recolección de datos cualitativos debe llevarse a cabo en la mayor naturalidad del ambiente estudiado como lo señala Hernández (2010), para no modificar los resultados, es por ello que para fines de esta investigación se realizaron tres entrevistas a profesores de Historia que impartieron la unidad de la colonia en el año 2019. La entrevista consta de 27 preguntas abiertas, separadas por seis categorías, que ayudarán en el análisis de los datos, estas son: “Motivaciones y sentido el ser profesor”, “sentido de pertenencia y relación entre estudiantes”, “identidad”, “enfoque intercultural en la enseñanza de la historia”, “conciencia histórica” y “didáctica”.

### **3.5 Validez y confiabilidad del instrumento de recolección de datos.**

El instrumento antes señalado fue revisado, por tres académicos que se desempeñan en la escuela de Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez, los cuales son: Silvia Castillos, David Santibáñez y Gilda Arenas, en donde estos expertos señalaron observaciones para mejorar el instrumento y su implementación, para luego ser corregido

por el equipo de investigación y finalmente validado luego de su corrección. Lo antes señalado responde a la necesidad de validar el instrumento por juicio de expertos como lo señala Hernández (2010), logrando así una mejor recolección de los datos.

### **3.6 Cuadro comparativo de análisis.**

El siguiente cuadro que se encuentra en el “II Anexo”, separa por dimensiones las preguntas de la entrevista y busca comparar las tres respuestas de los profesores, a modo de lograr una mejor comprensión, esta separación por dimensiones, va de acuerdo a lo planteado por Mora (2005), para un mejor análisis de los datos recolectados.

### **3.7 Análisis de datos por dimensión.**

Como se señaló anteriormente, en una investigación de tipo cualitativa con un alcance descriptivo, como el presente trabajo, se intenta recoger información no correlacionada de las diversas variables que conciernen a los objetivos y las preguntas de investigación asociadas. La modalidad elegida es la de entrevistas a expertos dentro del área de interés, en este caso, a profesores de mención en Ciencias Sociales. Con lo anterior, se busca describir los saberes, impresiones y prácticas del quehacer docente que conciernen a los constructos y las dimensiones de la pedagogía intercultural que se abordan en este estudio.

Específicamente, hemos agrupado las preguntas en categorías o dimensiones a saber: motivaciones y sentido de ser profesor; sentido de pertenencia y relación entre estudiantes; identidad; enfoque intercultural en la enseñanza de la historia; conciencia histórica; y didáctica. Las observaciones que se desprenden del análisis de las respuestas nos permitirán concluir con respecto a los objetivos propuestos y extraer ideas para la construcción propositiva de una unidad didáctica. A continuación, el desglose del análisis por dimensiones:

#### **a. Motivaciones y sentido de ser profesor**

A través de las respuestas recogidas, hemos podido observar que, en el plano de las motivaciones, opera lo personal y descriptivo de situaciones que pueden no

pertenecer a lo reflexivo superior como: admiración, capacidades naturales, fines económicos y sociales, o simples gustos; no obstante, en lo que llamamos sentido de ser profesor se observan relaciones con la ética y la importancia del rol social que cumple la pedagogía.

#### **b. Sentido de pertenencia y relación entre estudiantes.**

El sentido de pertenencia, aunque resultó identificado claramente por todos los docentes, puede ser difícil de definir y en las respuestas predomina la mención de grupos o esferas de pertenencia, (“pertenecer a una familia, pertenecer a un país, una institución, con una escuela, con alguna universidad”).

En cuanto a las finalidades o importancia del tema, hay menor capacidad de expresión, sin embargo, se alude a sobrepasar lo individual, compartir, aceptación, respeto de valores, trabajo por una causa y ubicación en la vida.

Al describir las salas de clases desde las diversidades culturales, solamente uno de los entrevistados se acercó a la temática desde las relaciones sociales de aprendizaje entre los alumnos y desde el enfoque inclusivo del rango de necesidades atendidas por el docente debido a la diversidad. Otras respuestas se enfocaron en lo estructural de la sala (como están ubicados) o simplemente desde lo físico visual como el diseño y los materiales visuales de apoyo en las paredes. En uno de los casos quedó de manifiesto un enfoque de caracterizar la labor docente como “pasar” la materia, o una simple transferencia de contenido.

#### **c. Identidad**

En el análisis de esta dimensión podemos encontrarnos con que existe gran cantidad de niños que en quinto básico desconocen elementos de su identidad como por ejemplo ancestros, nombres de lugares cercanos al colegio, costumbres, entre otras.

Por otro lado, se entiende que cada curso refleja una identidad propia, impregnada de la identidad de cada uno, pero los docentes suelen tener dificultades para percibir las expresiones de esta identidad de curso.

Se señala que los niños no hacen diferencias por apellidos, razas o etnias, lo que mejora la convivencia escolar, pero esto no siempre conlleva a que los estudiantes presenten costumbres, juegos o vestimentas típicas de sus lugares de origen, como sería el caso de los niños inmigrantes.

Finalmente, todos los docentes estaban de acuerdo en que los diferentes contextos culturales tanto dentro del aula, como fuera son factores positivos que ayudan en el desarrollo del aprendizaje y de vivencias diferentes.

#### **d. Enfoque intercultural en la enseñanza de la historia.**

En relación al análisis de las entrevistas realizadas, pudimos evidenciar que los docentes tienen una noción bastante básica de lo que significa interculturalidad como concepto, es por lo mismo que hacen una vaga relación hacia un enfoque intercultural de la enseñanza de la historia, particularmente de pueblos originarios de Chile.

Sin embargo, los docentes concuerdan en que es necesario darle un enfoque multicultural, que es el concepto que ellos definen, a lo mejor sin conciencia de que son concepciones diferentes.

#### **e. Conciencia histórica.**

De acuerdo al análisis de los resultados obtenidos de las respuestas de esta dimensión, se logra evidenciar que los docentes entrevistados conocen el concepto de conciencia histórica y son capaces de definirlo, sin embargo, se logra reconocer que carecen de estrategias que propendan el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes.

Por otra parte, los profesores tienen absoluto conocimiento de que esta conciencia histórica en relación a los pueblos originarios, es poco trabajada en los textos de estudios, sin embargo, no hacen referencia explícita a una metodología que pretenda contribuir a crear una descentralización de los contenidos disciplinares.

#### **f. Didáctica**

Los docentes comprenden lo que es didáctica de diferentes formas, pero manteniéndose en el marco común, más importante aún es que no conocen o mal entienden las estrategias interculturales, aun así en algunos casos realizan acciones que pueden ser vistas como estrategias interculturales.

Reconocen que la historia de cada estudiante y sus vivencias son importantes para el aprendizaje, pero es necesaria su manifestación o divulgación en el aula para que estas puedan ser trabajadas, escuchadas y comprendidas en clases.

La mayoría de estos profesores si tienen y desarrollan estrategias didácticas para potenciar la conciencia histórica en sus clases, como, por ejemplo: la extrapolación o los juegos de roles, estrategias que bien guiadas pueden desarrollar aprendizaje significativo.

#### **3.7.1 Conclusiones del Análisis de datos.**

Teniendo en consideración el análisis realizado, se puede establecer algunas observaciones generales, presentes en la gran mayoría de las respuestas de todos los encuestados.

En primer lugar, existe una marcada diferencia entre lo que son los saberes conceptuales sobre las temáticas expuestas y la aplicación de estas ideas en la práctica con un conocimiento más pedagógico, lo que se manifiesta en expresiones que denotan poca reflexión sobre los temas y escasa mención a la utilización de estrategias interculturales, salvo en la dimensión de didáctica. Algunas de estos ámbitos como: conciencia histórica e identidad se manifiestan como aspectos de potenciación, todavía novedosos, para el ambiente pedagógico, lo que, evidentemente, depende del sistema cultural a nivel nacional; no tanto en la capacidad de crítica, más bien en el aspecto propositivo.

Pese a lo dicho anteriormente, se pueden apreciar algunas estrategias interculturales como las señaladas en esta investigación en el capítulo uno, pero estas no son llevadas a cabo de forma consciente como estrategias interculturales, pero si como comportamientos

mínimos de los profesores, como por ejemplo la autenticidad del profesor con respecto a lo que dice en clases y a lo que hace, estas acciones si son realizadas de forma consciente y más sistémicas podrían convertirse en herramientas para la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades en nuestros estudiantes, pero por sobre todo podrían potenciar el sentido de pertenencia e identidad con respecto a los pueblos originarios de esta zona.

Por otra parte, de las deficiencias en el aspecto estratégico antes mencionado, se desprenden importantes líneas de acción para elaborar una propuesta novedosa y enriquecedora del saber pedagógico acumulado desde un enfoque intercultural, específicamente destinada a el nivel de quinto año básico, en la unidad “El periodo colonial de Chile” y haciendo énfasis en la enseñanza sobre pueblos originarios; quedando esclarecido, que en líneas generales, se debe desarrollar un tratamiento muy cuidadoso de lo conceptual, de la retroalimentación constante sobre la efectividad de las estrategias implementadas y de la revisión exhaustiva del material curricular disponible. Con esto se cumple el segundo objetivo de esta investigación, el que, gracias al trabajo de campo, nos permite comprender y evaluar las prácticas docentes, las estrategias didácticas que utiliza cada docente y los enfoques teóricos en los cuales basa sus docencias.

Finalmente, a través de los datos recabados, se comprende la importancia de constatar que las intenciones de los docentes puedan reflejarse en las prácticas a través de factores puramente psicosociales o más “humanos” de la pedagogía como son: autenticidad en el discurso, capacidad para afrontar situaciones de conflicto, empatía, comprensión, aceptación, técnicas de estímulo recíproco y verdadero trabajo colaborativo.

**3.8 Modelo de instrumento de la matriz curricular.**

Matriz de planificación curricular.

OA				
EJE TEMÁTICO:		UNIDAD:		HORAS:
OBJETIVO:	INICIO:	DESARROLLO:	CIERRE:	INDICADORES:
HABILIDADES:				TIPO DE EVALUACIÓN:
				RECURSOS:
ACTITUDES:				
				ACTIVIDAD DE ANCLAJE

## **CAPÍTULO 4.**

**PLAN DE MEJORA.**

#### **4.1. Módulo Didáctico.**

Para este fin, se propone realizar una unidad didáctica para potenciar el sentido de pertenencia e identidad desde un enfoque intercultural en Quinto año básico. En éste se convergerán cinco planificaciones, equivalente a cinco clases, en total estimarían diez horas pedagógicas, es decir, cada clase tendrá un equivalente a dos horas pedagógicas en sala. Aproximadamente para los tiempos de la clase, en el caso del inicio, este duraría máximo quince minutos. En el caso del desarrollo, este duraría alrededor de sesenta minutos. Y para el cierre, también medir un tiempo máximo de quince minutos.

En este módulo didáctico también se concentrarán cinco guiones metodológicos, uno para cada clase en específico, esto hará que el docente a cargo presente la clase de forma guiada sin premeditación a la improvisación.

## 4.2. Planificaciones.

### Clase 1.

OA	05: Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones.				
EJE TEMÁTICO:	Historia de América y Chile.	UNIDAD:	El Periodo Colonial de Chile.	HORAS:	2 Hrs.
OBJETIVO:	INICIO:	DESARROLLO:	CIERRE:	INDICADORES:	
Conocer la época colonial, vinculando la actualidad su pasado.	Observarán dos fotografías (ciudad y campo colonial), responden y argumentan preguntas como: <i>¿Qué sabemos de la vida campesina?; ¿Alguien tiene o tuvo un familiar que fue campesino?; ¿A qué se dedicaba?; ¿Cómo es el territorio en el que trabajan?; ¿Qué diferencias encontramos en esta fotografía con la anterior?; ¿Por qué? Al analizar las fotografías ¿Cuál de los espacios</i>	Con la intención de vincular el pasado con el presente del sujeto-estudiante, se analiza el contexto social y la economía actual. Identificando elementos de continuidad y cambio, identidad e interculturalidad. Por medio de preguntas como: <i>¿Qué sucede con los mapuches en la actualidad?; ¿De dónde proviene el conflicto?; ¿Cómo era la relación entre mapuches y españoles?; ¿Cuál ha sido el rol del Estado?</i>	Para finalizar se presentará un esquema iniciando con la palabra <i>colonía</i> , así enfocarse en el pensamiento crítico y conciencia histórica. Los y las estudiantes deberán completar mediante el surgimiento de preguntas que indaguen el sentido a la realización de este proceso de metacognición. Ejemplo: <i>¿Qué aspecto se resalta de</i>	› Conocen a través de imágenes el proceso colonial (rural y urbano) con el acontecer actual. › Comparan elementos coloniales con los actuales vinculados al conflicto mapuche.	
HABILIDADES:				TIPO DE EVALUACIÓN:	
› Analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos entre un período histórico y otro, considerando aspectos sociales, políticos, culturales y económicos.				› Formativa.	
ACTITUDES:				RECURSOS:	
› Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y				› Fotografías comparativas › Cartulina para realizar el esquema en la pizarra.	

<p>natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país</p>	<p><i>observados nos resulta más cotidiano?; ¿Por qué?; Si pensamos en la ciudad actual ¿Cuáles son las principales diferencias?</i>  Esto hará que se establezca una racionalización de la subjetividad, la conciencia histórica y el pensamiento temporal espacial.  Definiendo así el objetivo de la clase.</p>	<p>Definir los conceptos: <i>Colonia, Vida rural y Urbana</i>, cómo se inicia la <i>colonia</i> vinculado al control indígena realizando un contraste entre la actualidad y el pasado.</p> <p><b>ACTIVIDAD DE ANCLAJE</b></p> <p>A partir de tres imágenes los estudiantes describirán e identificarán procesos de la colonia haciendo un contraste con la actualidad.</p>	<p><i>la colonia?; ¿Cómo lo definirías?; ¿Qué sentido se nos hace cuando pensamos en la vida rural y urbana?; ¿Cómo era la relación en la colonia con los mapuches; ¿Cómo es la relación en la actualidad entre la colonia y la época actual?; ¿Existe algún cambio en lo que vemos hoy?</i></p>	
---	--	--	--	--

Clase 2.

OA	05: Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones.				
EJE TEMATICO:	Historia de América y Chile.	UNIDAD:	El Periodo Colonial de Chile.	HORAS:	2 Hrs.
OBJETIVO:	INICIO:	DESARROLLO:	CIERRE:	INDICADORES:	
Identificar y clasificar la estratificación en la colonia.	Leen texto que relata la vida en la época colonial, la jerarquía y clases sociales procediendo la relación del contenido con la interculturalidad y la identidad del sujeto estudiante.	Se proyectan imágenes y se hace entrega de estas en formato físico. Cada imagen representará a las y los ciudadanos de la época colonial, sus características, roles y oficios, que propician y la historización en la historia y la autonomía del sujeto.	Para dar uso a la reflexión como equipo de curso, se le problematizará a través de un debate de lo realizado en la clase, con la pregunta: <i>¿Por qué creen que fue construida así la organización social durante la colonia?</i>	› Identifican sujetos en la jerarquía social colonial. › Clasifican a través de imágenes la jerarquía social de la colonia.	
HABILIDADES:	Respondiendo preguntas como: <i>¿Cuál es la idea del texto?; ¿Qué palabras reconocemos o ya conocíamos?; ¿Qué o cuáles personajes identificamos?; ¿A qué época nos estamos refiriendo?; ¿Por qué?; ¿A cambiado la sociedad en lo que respecta al texto?; Según lo que relata el</i>	Para iniciar la actividad, se responden preguntas como: Este personaje que se dedica a el campesino que ara la tierra <i>¿A quién o quiénes podrían representar hoy?; ¿Dónde sería ubicado en una organización jerárquica?; ¿Por qué ocuparía ese lugar y no otro?; ¿Conocemos a alguien que se dedique a esa actividad?</i>	<i>organización social durante la colonia?</i> Para ello deberán en conjunto con las opiniones por grupo que es lo que piensan de la sociedad colonial y como fue construida. Así se irá formando un 'mini' debate en el aula, reconociendo así el sentido de pertenencia, identidad y despolarización eurocentrista.	TIPO DE EVALUACIÓN: › Formativa	
ACTITUDES:	RECURSOS: › Láminas de imágenes e información (imágenes). › Hoja de Block. › Proyector con las imágenes entregadas al estudiante o Exponerlas pegadas al pizarrón. › Mini cuento creado "La vida social vista por Juan".				
› Demostrar valoración por la vida en					

<p>sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.</p>	<p>el texto <i>¿Qué diferencias existen entre la sociedad colonial y la actual?</i>          Concluyendo así con explicar y dialogar el objetivo de aprendizaje.</p>	<p><b>ACTIVIDAD DE ANCLAJE</b></p> <p>Modalidad: Equipo (4 integrantes).</p> <p>Actividad: Utilizando sus conocimientos previos y contexto, organizan la pirámide jerárquica colonial las imágenes e información, designándole a cada imagen un espacio en la pirámide. Exponen al curso la pirámide diseñada y argumentan sus decisiones.</p> <p>Fundamentando el por qué situaron a cada personaje en los escalones</p>		
--	--	---	--	--

Clase 3.

OA	07: Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos.				
EJE TEMATICO:	Historia de América y Chile.	UNIDAD:	El Periodo Colonial de Chile.	HORAS:	2 Hrs.
OBJETIVO:	INICIO:	DESARROLLO:	CIERRE:	INDICADORES:	
Analizar el conflicto de los pueblos indígenas durante la colonia identificando elementos de continuidad y cambio.	Observan y problematizan por medio del dialogo y argumentación una imagen colonial sobre el conflicto indígena.	Analizar un caso de la actualidad sobre el conflicto o lucha mapuche. Por ejemplo (utilizar apoyo fotográfico o audiovisual): “Caso Catrillanca”, “Quema de camiones”, etc. Por medio de preguntas como:	Se realizará en la pizarra un cuadro comparativo: entre ‘indígena en la actualidad’ e ‘indígena en la colonia’. (no será necesario que el estudiante escriba, sino más bien, que participe)	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Identifican, a partir de diversas fuentes de época la época colonial.</li> <li>› Reflexionan sobre la estructura social atribuido al indígena.</li> <li>› Comparan elementos de la colonia y el indígena.</li> </ul>	
HABILIDADES:	Respondiendo preguntas como: <i>¿Qué está sucediendo en la imagen?; ¿Quiénes se encuentran dialogando?; ¿Cuáles son las vestimentas que se observan?, ¿Por</i>	<i>¿De qué se trató este caso?, ¿por qué sucedió?; ¿De dónde lo escuchamos o vimos?; ¿Cómo ha sido el diálogo que se establece en la actualidad entre el</i>	Realizan proceso metacognitivo por medio de preguntas reflexivas, como: <i>¿Qué</i>	TIPO DE EVALUACIÓN:	
› Analizar elementos de continuidad y de cambio en procesos de la historia de Chile, considerando aspectos sociales,				› Formativa	
				RECURSOS:	

<p>políticos, culturales y económicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Análisis y trabajo con fuentes.</li> <li>› Comparar distintos puntos de vista respecto a un mismo tema.</li> </ul>	<p>qué?; Si esa imagen representa el periodo colonial ¿Cómo es el dialogo en la actualidad con los pueblos mapuches? En la actualidad, ¿Quién ocuparía el lugar del centro? ¿Aún existen relaciones de poder?, ¿Por qué?</p>	<p>estado y pueblo mapuche?; Según la imagen anterior y lo que conocemos ¿De qué época provienen estos conflictos y discusiones?</p>	<p>aspecto se destacó en la sociedad colonial indígena?; ¿Cómo podemos relacionar la canción de Violeta Parra con el ‘Caso Catrillanca’?; Desde el periodo colonial a la actualidad ¿Cómo ha sido la relación entre españoles/estado y el pueblo mapuche?; ¿Qué podríamos hacer para armonizar el conflicto mapuche?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Imagen del conflicto mapuche actual.</li> <li>› Caso Catrillanca (Imágenes, noticias).</li> <li>› Canción ‘Arauco tiene una pena.</li> <li>› Parlantes, proyector.</li> <li>› Guía con la canción (solo los párrafos a utilizar).</li> </ul>
<p><b>ACTITUDES:</b></p>				
<p>Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.</p>	<p>Al responder se presentará y explicará el objetivo de aprendizaje, poniendo así el razonamiento de identidad, sujeto y subjetividad, sentido de pertenencia y conciencia histórica en el sujeto-estudiante.</p>	<p>Comprenden e indagan sobre el conflicto indígena durante la colonia, por medio de la lectura y análisis de la canción “Arauco tiene una pena”. Con esto se comprenderán los elementos de Identidad, sujeto y subjetividad, sentido de pertenencia y conciencia histórica.</p>	<p>Así cerrando con un proceso global de identidad, sujeto y subjetividad, sentido de pertenencia, conciencia histórica, descolonización y elemento de</p>	
		<p><b>ACTIVIDAD DE ANCLAJE</b></p> <p>Analizar los párrafos 1, 2, 3 de la canción “Arauco tiene una pena” de la cantautora chilena Violeta Parra.</p>	<p>de pertenencia, conciencia histórica, descolonización y elemento de continuidad y cambio.</p>	

Clase 4.

OA	05: Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones.				
	07: Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos.				
EJE TEMATICO:	Historia de América y Chile.	UNIDAD:	El Periodo Colonial de Chile.	HORAS:	2 Hrs.
OBJETIVO:	INICIO:	DESARROLLO:	CIERRE:	INDICADORES:	
Conocer las actividades sociales de la mujer colonial	Para inicio y motivación de la clase observan vídeo “Así ha cambiado el rol de la mujer en Chile”.	En el contexto social actual: ¿Qué sabemos sobre las demandas sociales de las mujeres?; ¿De qué época provienen las demandas?; ¿Cómo habrá sido la vida social de las mujeres en la época colonial?; ¿Qué factores pudieron determinar la vida social de la mujer en la colonia considerando la	Debaten y expresan sus ideas sobre los cambios en la vida social de la mujer chilena, ejemplificando con situaciones de su vida y contexto familiar y escolar. Abarcando temas como el pensamiento crítico, la conciencia histórica y Identidad,	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Reconocen elementos de continuidad y cambio en la vida social de la mujer chilena.</li> <li>› Comunican y argumentan sus ideas vinculando su historia de vida a la actualidad.</li> <li>› Comprenden la importancia de incluir a la mujer en la toma de</li> </ul>	
HABILIDADES:	Activan conocimientos previos por medio de la pregunta cuando hablamos de vida social: ¿Cómo es nuestra vida social? Recordar que existe				
› Analizar elementos de continuidad y cambio en procesos de la historia de Chile y entre un periodo histórico y otro, considerando					

<p>aspectos sociales, políticos, culturales y económicos.</p>	<p>una organización por clases sociales: ¿Cómo ha cambiado la vida social de la mujer chilena?; ¿A qué se dedican las mujeres chilenas?; ¿Siempre ha sido igual el acceso a trabajo, educación y salud para la mujer?</p>	<p>organización social colonial? Observan Power-Point “<i>La vida social de la mujer colonial</i>”. Toman apuntes sobre las características de la mujer indígena, mestiza, criolla y aristocrática.</p>	<p>resignificantes de la historia de la mujer. Respondiendo preguntas como: ¿Qué determinaba la vida social de la mujer colonial?; ¿Cómo era la libertad de la mujer durante la época colonial?; ¿Existía la posibilidad de elegir qué hacer y a qué dedicarse?; ¿Qué opinan sobre las actividades sociales a las cuales puede o no puede acceder la mujer, es justo o injusto?</p>	<p>decisiones sobre su libertad social, › Escriben una carta reconociendo elementos de continuidad y cambio en la vida social de la mujer chilena.</p>
<p><b>ACTITUDES:</b></p>	<p>Argumentan sus ideas dando ejemplos de su contexto y realidades</p>	<p>Comprendiendo la resignificación, la conciencia histórica la identidad y el sentido de pertenencia.</p>	<p>¿A qué se dedica tu mamá? ¿Sus madres y hermanas fueron al colegio? ¿Sus abuelas a qué se dedicaban?</p>	<p><b>TIPO DE EVALUACIÓN:</b></p>
<p>Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.</p>	<p>¿A qué se dedica tu mamá? ¿Sus madres y hermanas fueron al colegio? ¿Sus abuelas a qué se dedicaban? Se presentará y describirá el objetivo de la clase. Esto hace que el sujeto estudiante se conforme de, identidad, sentido</p>	<p><b>ACTIVIDAD DE ANCLAJE</b> Los y las estudiantes escriben una carta a la mujer colonial, describiendo cómo es la vida social de la mujer chilena actual, identificado elementos de continuidad y</p>	<p>Finalizando con informar para la próxima clase, los materiales a utilizar para el trabajo,</p>	<p>› Sumativa <b>RECURSOS:</b> › PPT › Proyector › Video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=X_TxwzoUuM4">https://www.youtube.com/watch?v=X_TxwzoUuM4</a> › Cuaderno › Lápices</p>

	de pertenencia, conciencia histórica.	cambio: Acceso al voto, leyes laborales, movimiento feminista, acceso a la educación, esclavitud, mujer mapuche.	incluyendo el tema que deberán abarcar en la construcción de la actividad.	
--	---------------------------------------	--	--	--

Clase 5.

OA	05: Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones. 08: Describir algunas dimensiones de la vida colonial en Chile, como organización de la sociedad y grupos sociales, oficios y actividades económicas, costumbres y vida cotidiana, arte y celebraciones.				
EJE TEMÁTICO:	Historia de América y Chile.	UNIDAD:	El Periodo Colonial de Chile.	HORAS:	2 Hrs.
OBJETIVO:	INICIO:	DESARROLLO:	CIERRE:	INDICADORES:	
Construir collage sobre la época colonial.	Dialogan en torno a los temas vistos en clases, mediante preguntas: <i>¿Qué entendemos como época colonial?; ¿Cómo era su sociedad?; ¿Qué sucedía con el indígena?; ¿Cómo se organizaba la sociedad colonial?; ¿A qué se dedicaban los ciudadanos de la colonia?; Desde la época colonial a la actualidad ¿Cuáles elementos se han mantenido y modificado?</i>	Exponen sus ideas respecto a qué es un collage, para qué sirve, qué características tiene, etc. Escuchan las instrucciones de la actividad, organizan equipos de trabajo y designan roles. Crean collage en relación con los temas y preguntas problematizadoras que convergerán un proceso intercultural, de identidad, de sujeto, sentido de pertenencia, trabajo grupal y autonomía del sujeto.	Como último reflexionarán y debatirán sus ideas en relación con la actividad de trabajo a modo exposición por grupo: <i>¿Qué imagen resalta más?; ¿Por qué elegimos esa imagen?; ¿Nos costó plasmar el tema en el collage?; ¿Hemos reconocido elementos de continuidad y cambio desde la colonia y chile actual?; ¿Cuáles y por qué?; ¿Este trabajo nos ayudó a comprender más sobre la cultura y sociedad chilena?</i>	› Reconocen en su entorno cercano o en fotografías elementos y arte colonial. › Construyen el collage con imágenes › Trabajan en equipo rigurosamente. › Reconocen elementos de continuidad y cambio de Chile colonial entre Chile actual. › Traen material de trabajo	
HABILIDADES:				TIPO DE EVALUACIÓN:	
› Representar e interpretar acontecimientos del pasado (colonia). › Analizar elementos de continuidad y cambio en aspectos sociales, políticos, culturales y económicos de la colonia.				› Sumativa.	
ACTITUDES:					
› Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición	Se realiza lluvia de ideas en la pizarra con				

<p>positiva a la crítica y la autocrítica.</p>	<p>las respuestas entregadas. Esto hará que el estudiante represente su identidad, conciencia histórica y sentido de pertenencia, problematizando su comprensión de las clases previas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDAD DE ANCLAJE:</b></p> <p>Cada equipo crea un Collage en relación con temas y preguntas problematizadoras previamente designadas, del cual disponen información e imágenes. Temas y preguntas problematizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Conflicto mapuche: Sus inicios y desarrollo.</li> <li>› La vida social de la mujer chilena: sus cambios y evoluciones.</li> <li>› ¿Cómo han cambiado los oficios y profesiones desde Chile colonial a Chile actual?</li> <li>› ¿Cómo ha sido la organización social en Chile?</li> </ul> <p>La o el docente a cargo, monitorea y guía a las sujeto-estudiantes en la creación y confección del</p>	<p>Finalizando evaluando los trabajos. Esto creará un desarrollo complementario en el sujeto-estudiante, fortaleciendo así su autonomía del sujeto, su pensamiento crítico y su resignificación.</p>	<p style="text-align: center;"><b>RECURSOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Imágenes con temáticas coloniales (conflicto indígena, actividad social de la mujer chilena en la histórica, jerarquía social chilena.</li> <li>› Pliego de cartulina o papel craft.</li> <li>› Lápices de colores.</li> <li>› Plumones.</li> </ul>
--	---	---	--	--

		material. Modera que los roles designados en los grupos sean respetados. Responde preguntas y dudas.		
--	--	--	--	--

### 4.3. Guion Metodológico.

#### CLASE 1.

##### **1. Descripción general de la clase:**

La clase que se desarrollará tiene como objetivo que los estudiantes conozcan la época colonial en Chile y logren vincular la actualidad con el pasado, a partir de una serie de imágenes y preguntas. De esta manera se abordará el contexto social y la economía actual identificando elementos de continuidad y cambio e interculturalidad.

Esto involucraría a la concepción primera que es la introducción la unidad número tres de las bases curriculares de Quinto año básico.

##### **2. Estructura y momentos de la clase:**

Según la descripción general, la clase se realiza bajo la siguiente estructura:

###### **a. Actividad de Inicio o Motivación:**

Se propiciará un tiempo aproximado de 15min. Luego se iniciará por mostrar dos imágenes, una alusiva a la ciudad (vida urbana) y otra al campo (vida rural) colonial, a partir de esto se plantearán preguntas que incentiven el conocimiento previo, como: ¿Qué sabemos de la vida campesina?; ¿Alguien tiene o tuvo un familiar que fue campesino?; ¿A qué se dedicaba?; ¿Cómo es el territorio en el que trabajan?; ¿Qué diferencias encontramos en esta fotografía con la anterior?; ¿Por qué? Al analizar las fotografías ¿Cuál de los espacios observados nos resulta más cotidiano?; ¿Por qué?; Si pensamos en la ciudad actual ¿Cuáles son las principales diferencias?

Esto hará que se establezca una racionalización de la subjetividad, la conciencia histórica y el pensamiento temporal espacial, para luego dar a conocer y explicar el objetivo de la clase.

## VIDA URBANA



Sacado de: <http://itadaniskar-lacoloniaenchile.blogspot.com/2010/06/la-vida-cotidiana.html>

## VIDA RURAL.



Sacado de: <https://es.slideshare.net/NicoleArrigada/la-sociedad-colonial-clase>

### b. Desarrollo:

El o la docente intencionará un proceso de análisis de elementos de continuidad y cambio, identidad e interculturalidad, por medio de preguntas: ¿Qué sucede con los mapuches en la actualidad?; ¿De dónde proviene el conflicto?; ¿Cómo era la relación entre mapuches y españoles?; ¿Cuál ha sido el rol del Estado?

Definir los conceptos: Colonia, Vida rural y Urbana, cómo se inicia la colonia vinculado al control indígena realizando un contraste entre la actualidad y el pasado.

Información: <http://itadaniskar-lacoloniaenchile.blogspot.com/2010/06/la-vida-cotidiana.html>,  
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3423.html>

### c. Actividad de Anclaje:

A partir de tres imágenes que se mostrarán tanto en la pizarra como en láminas que puedan pegar en su cuaderno, los estudiantes deberán describir e identificar procesos de la colonia haciendo un contraste con la actualidad. Fundamentando el por qué situaron a cada imagen. Por ejemplo: en la imagen 2 se parece al gobierno, políticos, gente bien vestida, etc.

Imagen 1:



Fuente:

<http://www.biografiadechile.cl/detalle.php?IdContenido=692&IdCategoria=16&IdArea=217&TituloPagina=Historia%20de%20Chile>

Imagen 2:



Fuente: <https://consuelo23.wordpress.com/periodo-colonial-de-chile/>

Imagen 3:



Fuente: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f2/Carretero\\_y\\_capataz.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f2/Carretero_y_capataz.jpg)

#### d. Cierre:

El o la docente presentara un esquema iniciando con la palabra colonia, el cual los estudiantes deberán completar mediante el surgimiento de preguntas que incentiven el proceso de metacognición como: ¿Qué aspecto se resalta de la colonia?; ¿Cómo lo

definirías?; ¿Qué sentido se nos hace cuando pensamos en la vida rural y urbana?; ¿Cómo era la relación en la colonia con los mapuches; ¿Cómo es la relación en la actualidad entre la colonia y la época actual?; ¿Existe algún cambio en lo que vemos hoy? A partir de esto los estudiantes se enfocarán en el pensamiento crítico y la conciencia histórica.

## CLASE 2.

### **1. Descripción general de la clase:**

La clase tiene como objetivo identificar y clasificar la estratificación social en la colonia a partir de diversas fuentes, en este caso imágenes, información y un mini cuento. De esta manera se abordará sus principales procesos y es como el sujeto-estudiante comprende las clases sociales, su jerarquía en la época de la colonia en Chile, como construcción y organización social.

Para comprender esta organización, se optará a trabajar un texto que relate las organizaciones sociales. Al igual que identificar la jerarquía social a través de láminas y proyectando al pizarrón, terminado con un mini debate a la pregunta *¿Por qué creen que fue construida así la organización social durante la colonia?*

### **2. Estructura y momentos de la clase:**

Según la descripción general, la clase se realiza bajo la siguiente estructura:

#### **a. Actividad de Inicio o Motivación:**

Se propiciará un tiempo aproximadamente de 15 minutos. Se iniciará por dar el objetivo de la clase, y leyendo un texto denominado “La vida social vista por Juan”.

### “La vida social vista por Juan”

¡Hola a todos y todas!, mi nombre es Juan y vengo del pasado, desde la colonia. Hoy les contaré sobre la estratificación social que se vive en Chile aunque todavía no se llame Chile.

Aquí la sociedad se puede dividir en cinco escalones, el que está en la punta, es el Aristócrata o peninsular. Ellos vienen de Europa a dirigir el País como políticos. El que le sigue más abajo son los criollos, estos a pesar de haber nacidos en América y ser de padres europeos, ‘ni saben cazar pal monte’. Pero a pesar de eso, comenzaron la primera lucha de emancipación Americana.

Por otra parte, yo vengo de una familia de mestizos, significa que tengo tanto descendencia de Europa como indígena. Y a pesar de que somos libres, no tenemos los mismos derechos que los criollos. Ni que decir de los aristócratas, a ellos ni los conozco.

Mi mamá es indígena y ella por ser Mapuche fueron entregados como mano de obra forzada. Estos de arriba siempre les han querido quitar las tierras, pero todavía resisten.

No obstante, el que ha sufrido es el esclavo, ellos están en la última escala social y solo por ser de piel más oscura que el europeo y Zambos. Mi amiga Shaira junto a su mamá deben trabajarle pa’ llá’, pa’ los ricachones de los de arriba y sin paga, imagínese eso ‘iñor’.

Ahora me gustaría hacerles algunas preguntas sobre que piensan de esto.

En ello se plantearán preguntas que incentive el conocimiento previo ejemplo: ¿Cuál es la idea del texto?; ¿Qué palabras reconocemos o ya conocíamos?; ¿Qué relata el texto?; ¿Qué o cuáles personajes identificamos?; ¿A qué época nos estamos refiriendo?, ¿Por qué?; ¿A cambiado la sociedad en lo que respecta al texto?; Según lo que relata el texto ¿Qué diferencias existen entre la sociedad colonial y la actual?, esto concluirá son la intención de explicarles el objetivo de la clase anteriormente expuesto, es decir, que se verán los estratos sociales de la colonia América y Chile. Como se organizan y como se complementan.

Con esto se pretende reforzar la relación existente entre el contenido a realizado con la interculturalidad, la identidad, y la primera resignificación del sujeto-estudiante.

#### **b. Desarrollo:**

El o la docente realizará un proceso de reflexión a partir de imágenes que irán proyectadas como entregadas al estudiante.

En ellas irá una definición breve de las características que tenía cada sociedad en el estrato jerárquico de esa época.

- Láminas.



Sacado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-31576.html>



Sacado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-31576.html>

CRIOLLO:

Son personas quienes sus padres, es decir, descendientes directos son europeos. Desde de varias décadas, pudieron optar a cargos públicos, haciendo una gran fortuna.

Fueron los pioneros en declarar una emancipación del europeo, así manejar sus bienes en la ciudadanía y sus habitantes.

ARISTÓCRATA/PENINSULAR:

Españoles, quienes llegaban a América a utilizar altos puestos de cargos públicos. Son los que están en la primera escala, en la cima de la sociedad.



Sacado de: [https://www.vereda.ula.ve/wiki\\_artevenezolano/index.php/Fern%C3%A1ndez,\\_Carmelo](https://www.vereda.ula.ve/wiki_artevenezolano/index.php/Fern%C3%A1ndez,_Carmelo)



Sacado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-77975.html>

### MESTIZO:

Es cuya persona tiene en su ADN, sangre indígena y europea. Llegaron a ser el estrato con mayor grupo social en América.

También contaron con zambos que era mezcla entre indígena y africana.

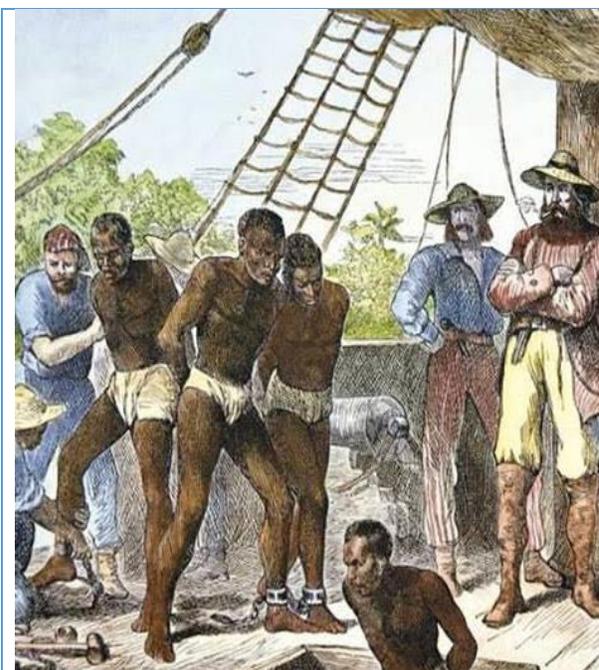
A pesar de ser libres, no tenían derechos como criollos y peninsulares.

### INDIGENA:

Nativo americano, con la llegada de los europeos, vivieron un gran genocidio por parte de los españoles.

Fueron entregados a la fuerza como mano de obra forzada.

A pesar de los siglos todavía hay resistencia de los pueblos para que no le sigan quitando sus tierras.



Sacado de: <https://www.ad.nl/buitenland/het-verhaal-van-de-laatste-overlevende-slaaf~af215437/>

#### ESCLAVO:

El último en el escalafón, siendo uno de los estratos con más personas de color, No tenían derecho alguno, solo a trabajar, y si nacía una hija o hijo de esclavo, ella también pasaría a ser esclava.

En Chile, su presencia fue baja.

Informaciones obtenidas de la web:  
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-545651.html>,  
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-338822.html>

Una vez descritas y dialogadas se les preguntará: ¿A quién o quiénes podrían representar hoy?; ¿Dónde sería ubicado en una organización jerárquica?; ¿Por qué ocuparía ese lugar y no otro?; ¿Conocemos a alguien que se dedique a esa actividad?; ¿A cuál de estos se puede decir que no ha cambiado o que cambió un poco?, etc.

Esto servirá para que el sujeto-estudiante problematice y reflexione tanto en el desarrollo como en la actividad de anclaje sobre la continuidad temporal-espacial, la identidad y la historización de la historia perteneciente a como se cuenta con los sujetos de la colonia.

**c. Actividad de Anclaje:**

Los y las estudiantes en equipo de trabajo de 4 personas, con las láminas entregadas, y utilizando sus conocimientos previos y contexto, organizan la pirámide el estrato social colonial con las imágenes e información, designándole a cada imagen un espacio en la pirámide. Exponen al curso la pirámide diseñada y argumentan sus decisiones. Fundamentando el por qué situaron a cada personaje en los escalones de la pirámide.

**d. Cierre:**

El o la docente, realiza una síntesis de lo realizado y expone una pregunta problematizadora para exponer una reflexión grupal y 'mini' debate argumentando su respuesta, viendo también si alguien está de acuerdo o no.

*¿Por qué creen que fue construida así la organización social durante la colonia?*

Esto hará que el sujeto-estudiante reconozca de pertenencia, identidad y despolarización eurocentrista, y autonomía propia para resignificar parte en cómo se construyó la historia de América y Chile.

**Instrucciones:**

- 1- Reunirse con máximo cuatro compañeros y compañeras
- 2- Organizar el orden en como irán, la información que tienen de ellas.
- 3- Lo pegan en papel craft.
- 4- Escriben y diseñan su pirámide.
- 5- Exponen al curso y fundamentan la decisión de la formación de su estratificación social.

### CLASE 3.

#### **1. Descripción general de la clase:**

La siguiente clase por desarrollar tiene como objetivo “Analizar el conflicto de los pueblos indígenas durante la colonia identificando elementos de continuidad y cambio”. El diseño de la clase tiene como propósito lograr una resignificación de la historia, por medio de preguntas problematizadoras que pongan en tensión el pasado y presente del sujeto-estudiante.

Se hace uso de imágenes, sucesos actuales canciones e inferencias para desarrollar la habilidad analizar elementos de continuidad y cambio, con finalidad de identificar cómo ha sido la relación entre mapuches y españoles/estado chileno desde la colonia a la actualidad.

#### **2. Estructura y momentos de la clase:**

Según la descripción general, la clase se realiza bajo la siguiente estructura:

##### **a. Actividad de Inicio o Motivación:**

Se muestra una imagen del periodo colonial en Chile (1598-1810). Se planean una serie de preguntas problematizadoras: *¿Qué se está sucediendo en la imagen?; ¿Quiénes se encuentran dialogando?; ¿Quién es la persona que se encuentra en el centro?; ¿Cómo podemos identificarlo?; ¿Cuáles son las vestimentas que se observan?; ¿Sobre qué tema están conversando?; ¿Se podría inferir una relación de poder en esta representación? ¿Por qué?;* La o el docente les motiva a argumentar sus respuestas contextualizando con la situación actual.

Se analizan elementos de continuidad y cambio por medio de preguntas como: *¿Cómo es el diálogo en la actualidad con los pueblos mapuches?; ¿A cambiado la relación entre mapuches y el estado chileno?; En la actualidad ¿Quién ocuparía el lugar del centro?; ¿Aún existen relaciones de poder? ¿Por qué?*



Fuente fotográfica: [http://www.guiacultural.com/guia\\_regional/regional/chile/mapuches.htm](http://www.guiacultural.com/guia_regional/regional/chile/mapuches.htm)

## 1. Desarrollo:

Las y los sujetos-estudiantes proponen y analizan un caso actual sobre el 'conflicto mapuche', utilizando una serie de imágenes. Exponen sus ideas u opiniones a través de preguntas como: *¿Qué conocemos de este caso?*, *¿Por qué sucedió?*; *¿Dónde lo escuchamos o vimos?*; *¿Cómo ha sido el diálogo que se establece en la actualidad entre el estado y pueblo mapuche?*, dichas preguntas tienen como propósito contextualizar el conflicto mapuche.

Imagen 1:



Imagen 2:



Imagen 3:



### Fuentes fotográficas:

Imagen 1: <https://www.elmostrador.cl/noticias/sin-editar/2013/01/22/se-filtra-informe-de-la-ani-sobre-conflicto-en-la-araucania/?v=desktop>

Imagen 2: <https://m.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/01/17/encapuchados-queman-dos-camiones-en-la-araucania/>

Imagen 3: <https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2019/11/30/catrillanca-alarcon-gope-prision-preventiva.html>

### c. Actividad de Anclaje:

La siguiente actividad dentro de su diseño y metodología contempla el uso de canciones populares para la construcción de inferencias<sup>1</sup>, utilizando para ello la canción “Arauco tiene una pena” de la cantautora chilena Violeta Parra, específicamente las estrofas 1, 2 y 3.

N° Estrofas	I	II	III
<b>Estrofas</b>	Arauco tiene una pena Que no la puedo callar, Son injusticias de siglos Que todos ven aplicar, Nadie le ha puesto remedio Pudiéndolo remediar. Levántate, huenschullán	Un día llega de lejos Huescufe conquistador, Buscando montañas de oro, Que el indio nunca buscó, Al indio le basta el oro Que le relumbra del sol. Levántate, curimón. .	Entonces corre la sangre, No sabe el indio qué hacer, Le van a quitar su tierra, La tiene que defender, El indio se cae muerto, Y el afuerino de pie. Levántate, manquile.
<b>Inferencias</b>	¿A qué lugar o espacio geográfico se hace referencia?  ¿A qué grupo pertenecen los personajes que se nombran en la canción?  ¿A qué se refiere cuando dice: “son injusticias de siglos”, cuándo comienzan?	¿Qué puede significar la palabra Huescufe?  ¿Quién es el Huescufe conquistador?	¿Quién es el afuerino?  ¿Qué significa afuerino?  ¿A quiénes les quieren quitar las tierras?  ¿Quiénes quieren quitar las tierras en esa época y en la actualidad?

<sup>1</sup> Aponte, Cabello M, & Estroz L, & Medina P, & Santibáñez C. (2018) *Construcción de inferencias en la canción popular y poesía tradicional: un aporte para mejorar la comprensión de textos poéticos en estudiantes de educación básica (tesis pregrado)*. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

<b>Respuestas esperadas</b>	<p><b>R.1:</b> A la Araucanía, Región del Bio-Bio, Temuco, Niebla, etc.</p> <p><b>R.2:</b> Al pueblo mapuche.</p> <p><b>R.3:</b> Que comienzan en la época de colonización, se expande durante la época colonial hasta la actualidad.</p>	<p><b>R.1:</b> Autoridad máxima, fuerza. Para los mapuches: fuerza maligna.</p> <p><b>R.2:</b> Los españoles que llegan a conquistar a Chile.</p>	<p><b>R.1:</b> El español.</p> <p><b>R.2:</b> La persona que viene de afuera.</p> <p><b>R.3:</b> Al pueblo mapuche.</p> <p><b>R.4:</b> En la época de conquista y colonia los españoles. En la actualidad, el estado y las empresas transnacionales.</p>
-----------------------------	---	---	--

#### **d. Cierre:**

Realizar en la pizarra cuadro comparativo entre ‘ser indígena en la actualidad’ y ‘ser indígena en la colonia’, de esta manera se trabaja conciencia histórica e identidad, poniendo en tensión el presente del sujeto-estudiante vinculando con su pasado histórico cultural. Realizar preguntas de metacognición que sean una guía en la comprensión del desarrollo de la cultura e identidad indígena mapuche en Chile, y cómo se han formado redes de poder jerárquicos en el llamado ‘Conflicto mapuche’: ¿Qué aspecto se destacó en la relación entre españoles e indígenas en la sociedad colonial?; ¿Cómo podemos relacionar la canción de Violeta Parra con el ‘Caso Catrillanca’?; Desde el periodo colonial a la actualidad ¿Cómo ha sido la relación entre españoles/estado y el pueblo mapuche?; ¿Qué podríamos hacer para armonizar el conflicto mapuche?; ¿A lo largo de la historia chilena, se ha respetado al pueblo mapuche, su identidad y tradiciones?

#### **Instrucciones**

La actividad se irá desarrollando bajo la siguiente modalidad:

- 1) El o la estudiante recibe una hoja con el título de la canción, autora y las estrofas 1,2 y 3.
- 2) Se reproduce la canción completa: ¿de qué trata la canción? ¿cuál es su idea principal?

- 3) Se vuelve a reproducir por segunda vez pausándolas por estrofas y analizándolas por medio de las inferencias propuestas.
- 4) Las y los estudiantes escriben en sus cuadernos las inferencias con sus respectivas respuestas.
- 5) Las respuestas son creadas de modo colectivo.

## CLASE 4.

### **1. Descripción general de la clase:**

El diseño de la siguiente clase busca por medio de preguntas problematizadoras, resignificar la vida social de la mujer chilena a lo largo de la historia, considerando su pasado y presente, las actividades que se les han negado y cómo su libertad de decidir, independencia y libertad han sido decididos por otros a lo largo de la historia.

La clase tiene como objetivo “Conocer las actividades de la mujer colonial”, de espera que las y los sujetos-estudiantes identifiquen elementos de continuidad y cambio, analizando realidades y contextos sociales

Para ello, será necesaria la continua participación del grupo curso, el o la docente a cargo plantea preguntas problematizadoras a través del uso de material audiovisual, imágenes y producción textual.

### **2. Estructura y momentos de la clase:**

Según la descripción general, la clase se realiza bajo la siguiente estructura:

#### **a) Actividad de Inicio o Motivación:**

Se presenta una noticia televisiva (3:04min) “*Así ha cambiado el rol de la mujer en Chile*”. Analizan el video contextualizándolo a sus realidades familiares y contexto, se plantean preguntas problematizadoras: ¿qué es la vida social? Al recordar que existe una organización por clases sociales: ¿Cómo ha cambiado la vida social de la mujer chilena?; ¿A qué se dedican nuestras madres y hermanas?; ¿a qué se dedicaron nuestras abuelas? ¿fueron al colegio? ¿Siempre ha sido igual el acceso trabajo, educación y salud para la mujer?



### b) Desarrollo:

En esta etapa de la clase se analiza el contexto y vida social de la mujer actual. Este análisis se origina utilizando preguntas problematizadoras que vinculen la vida social de la mujer actual con la vida social de la mujer en la época colonial, para ello será necesario desarrollar las habilidades reconocer elementos de continuidad y cambio y pensamiento crítico.

Se proyecta PPT "La vida social de la mujer colonial", en el cual se describen y caracterizan por medio de imágenes y texto, la vida social de la mujer indígena, negra, mestiza, criolla y aristocrática. Los y las estudiantes toman apuntes en sus cuadernos y plantean preguntas en torno a las actividades, oficios, etc. De la mujer colonial.

1.

# LA VIDA SOCIAL DE LA MUJER EN LA COLONIA [1598 – 1810]



2.

## MUJER COLONIAL

- La vida social de la mujer colonial **esta determinada desde su nacimiento**
- En la época colonial la jerarquía social esta **organizada según origen étnico**. En las clases más altas se encuentran las y los españoles y criollos, mientras que en los estratos más bajos y condenados por sus orígenes, se encontraban las y los indígenas y negros y negras..

3.

## MUJER COLONIAL

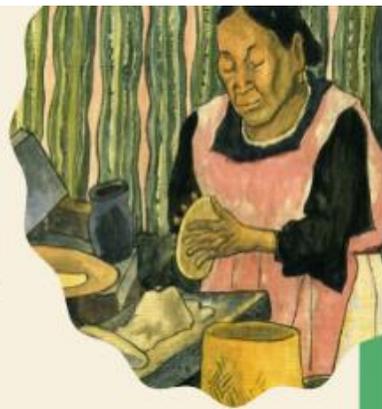
- La vida social de la mujer colonial **esta determinada desde su nacimiento**
- En la época colonial la jerarquía social esta **organizada según origen étnico**. En las clases más altas se encuentran las y los españoles y criollos, mientras que en los estratos más bajos y condenados por sus orígenes, se encontraban las y los indígenas y negros y negras..



4.

## MUJER INDÍGENA Y NEGRA

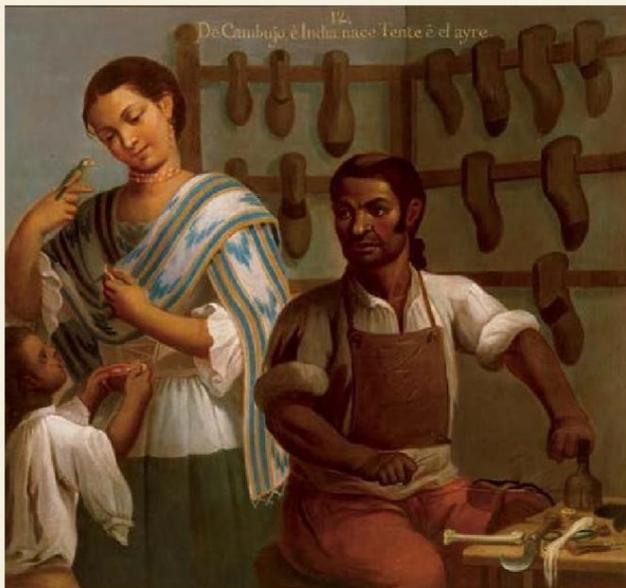
- Condenadas por sus orígenes étnicos. La gran mayoría de mujeres indígenas mapuche optaban por mantener sus tradiciones y modo de vida. Algunas fueron integradas a la sociedad española-criolla dedicándose a trabajos orientados a servir a las clases más altas.
- Desarrollando labores como: Mancebas y sirvientas nodrizas (encargadas de amamantar a los hijos e hijas de sus amas), niñeras o trabajaban en los huertos de las haciendas. No tenían acceso a la educación.
- Por su parte las mujeres negras sufrían de constantes vejaciones siendo tratadas como esclavas. En ocasiones sus hijos eran vendidos como esclavos para los españoles.



5.

## MUJER MESTIZA

Sus actividades sociales y laborales se encontraban determinadas por su **clase social de nacimiento**. Dedicando su tiempo y espacios sociales a desarrollar tareas y trabajos como **sirvientas, cocineras o costureras**. **No tenían acceso a la educación** y podían dedicarse a ejercer oficios. Debían casarse por obligación y **no tenían el poder de decidir con quién**.



6.

## MUJER CRIOLLA

- Los roles femeninos reconocidos y fomentados en la época colonial fueron los de esposa, madre y dueña de casa.
- La mujer criolla debía cumplir con sus labores sociales impuestas por la doctrina española occidental.
- Dedicándose al hogar y crianza de sus hijos, encargándose ese de la economía del hogar.
- Su acceso a la educación estaba determinado por su familia, era de tipo religiosa, accediendo a conventos



7.

## MUJER ARISTÓCRATA ESPAÑOLA

- Sus actividades sociales estaban determinadas por la clase social a la que pertenecían. Dedicando su tiempo a asistir a celebraciones y fiestas de la aristocracia.
- Tenía acceso a una educación centrada en el aprendizaje de oficios domésticos y en como comandar el hogar; además del aprendizaje religioso.
- Se podían dedicar a la administración de tiendas o negocios familiares. Y podía tener libertad financiera, disponiendo de sus propios bienes.



### c) Actividad de Anclaje:

Las y los estudiantes escriben una carta dirigida a una mujer de la época colonial, describiendo cómo es la vida social de la mujer chilena actual. Identificando elementos de continuidad y cambio.

El objetivo de la carta es lograr que la mujer que la lea sepa cómo es la vida de la mujer actual, qué o cuáles situaciones han cambiado o siguen iguales, cómo a evolucionado la actividad social de la mujer chilena y si ha logrado una emancipación del estado y del hombre.

### d) Cierre:

Las y los estudiantes exponen sus ideas, opiniones y reflexiones sobre la vida social de la mujer a lo largo de la historia chilena. Se guía a los estudiantes a argumentar sus ideas utilizando situaciones de su vida y contexto familiar, para lograr que se identifiquen con el tema.

Responden preguntas orientadas a lograr una resignificación de la vida y derechos de las mujeres chilenas: ¿Qué determinaba la vida social de la mujer colonial?; ¿Cómo era la libertad de la mujer durante la época colonial?; ¿Existía la posibilidad de elegir qué hacer y a qué dedicarse?; ¿Qué opinan sobre las actividades sociales a las cuales puede o no puede acceder la mujer, es justo o injusto? ¿Por qué?

**Instrucciones**

- 1) Recuerdan estructura de la carta.
- 2) Se exponen los temas posibles que se pueden mencionar en la narración de la carta: leyes laborales, mujer mapuche, movimiento feminista, acceso a la educación, acceso al voto, oportunidades de trabajo, oficios y/o profesiones, mujer y esclavitud, etc.
- 3) Se presenta la rúbrica del trabajo.

**Rubrica, Carta**

**Nombre:** ..... **Curso:** ..... **Nota:** .....

<b>Criterios / Puntaje</b>	<b>0</b>	<b>0.5</b>	<b>1</b>
1. Sigue estructura de la carta			
2. Incorpora en el relato al menos 3 temas sobre la vida social de la mujer chilena			
3. Se presentan elementos de continuidad y cambio en el relato			
4. Comprende la importancia de incluir a la mujer en la toma de decisiones sobre su libertad social			
5. Utiliza correctamente los tiempos verbales para indicar que su receptora pertenece al pasado			
6. El trabajo se entrega limpio y ordenado			
7. Ortografía, coherencia y cohesión			
<b>Puntaje ideal: 7 pts.</b>	<b>Puntaje real:</b>		

## CLASE 5.

### **1. Descripción general de la clase:**

En ésta quinta clase, se tendrá como por objetivo, construir un collage sobre la época de la colonia y dar un panorama a lo visto en las clases anteriores. Dialogando en primera instancia para después construir y diseñar un collage con las imágenes que recopilaron. Proponiendo como enfoque la reflexión y el debate en cuanto a la época colonial expresada en las clases a priori.

El fin que se le da al trabajo es optar por imágenes para una mejor comprensión a través de los procesos, hechos, acontecimientos y comprensión del proceso colonial, tanto en la sociedad como en el actuar del español con los indígenas.

### **2. Estructura y momentos de la clase:**

Según la descripción general, la clase se realiza bajo la siguiente estructura:

#### **a) Actividad de Inicio o Motivación:**

Se dialogará a través de una lluvia de ideas con cada respuesta escrita en el pizarrón, con temas vistos en clases pasadas, se mediarán preguntas como: ¿Qué entendemos como época colonial?; ¿Cómo era su sociedad?; ¿Qué sucedía con el indígena?; ¿Cómo se organizaba la sociedad colonial?; ¿A qué se dedicaban los ciudadanos de la colonia?; Desde la época colonial a la actualidad ¿Cuáles elementos se han mantenido y modificado?; etc.

Aquí el docente debe ser el mediador e ir deconstruyendo los procesos realizados en clases anteriores, se debe guardar que las preguntas sean desde lo más abierto a lo más complejo para hacer que el sujeto-estudiante pueda representar su identidad, conciencia histórica y sentido de pertenencia, problematizando su comprensión de las clases previas.

#### **b) Desarrollo:**

El o la docente deberá exponer sus ideas respecto a que es un collage, cuál es su función y que es lo que se quiere lograr al construir, sus características, etc.

Deberán escuchar las instrucciones dadas para la actividad, organizan los equipos, y designan roles. Por ejemplo: el que deba recortar las imágenes, el que deba diseñar, el que deba construir el molde donde irán las imágenes y otro recopilar la información obtenida.

Crean collage en relación con los temas y preguntas problematizadoras que convergerán un proceso intercultural, de identidad, de sujeto, sentido de pertenencia, trabajo grupal y autonomía del sujeto.

### **c) Actividad de Anclaje:**

Los y las estudiantes deben reunirse en grupos de trabajo de 4 personas, en el cual deben reunir el material con el que trabajarán.

Cada equipo debe crear un Collage en relación con temas y preguntas problematizadoras previamente designadas, del cual disponen información e imágenes, que como objetivo se guiará a la producción del collage.

Temas y preguntas problematizadoras:

- Conflicto mapuche: Sus inicios y desarrollo.
- La vida social de la mujer chilena: sus cambios y evoluciones.
- ¿Cómo han cambiado los oficios y profesiones desde Chile colonial a Chile actual?
- ¿Cómo ha sido la organización social en Chile?

La o el docente a cargo, debe permanecer en constante monitoreo, siendo guía para los y las sujeto-estudiantes en la creación y confección del material visual, es decir, el collage. Modera que los roles designados en los grupos sean respetados. Y también debe ser responsable al responder todas las preguntas y dudas que tengan.

Para el trabajo del collage se sugiere la siguiente forma de trabajo.

1. Reunir y ordenar el material que trajeron para confeccionar.
2. Pedir a los estudiantes que se designen tareas, como, por ejemplo: alguien que recorte las imágenes, que ordenen como irán las fotografías, otro que diseñe, otro que pegue y arme el collage ordenen las fotografías y las incorporen en una línea de tiempo, etc.

3. Monitorear a cada estudiante y su equipo.
4. Responder a cada pregunta, duda o reflexión del sujeto-estudiante.
5. Evaluar a que cada equipo su collage.

**d) Cierre:**

El o la docente realizará una síntesis de lo hecho hasta el momento, reflexionarán y debatirán sus ideas en relación con la actividad de trabajo a modo exposición por grupo: ¿Qué imagen resalta más?; ¿Por qué elegimos esa imagen?; ¿Nos costó plasmar el tema en el collage?; ¿Hemos reconocido elementos de continuidad y cambio desde la colonia y Chile actual?; ¿Cuáles y por qué?; ¿Este trabajo nos ayudó a comprender más sobre la cultura y sociedad chilena?, etc. Esto creará un desarrollo en el sujeto-estudiante, que fortalezca así su autonomía, su pensamiento crítico y su resignificación en la historia de Chile y América.

## **COLLAGE COLONIAL.**

**Objetivo:** Producir collage temático.

*Hemos visto el contexto social y económico, incluida la estratificación social del periodo de la colonia. También notamos las consecuencias de la llegada de los europeos a América y de los españoles en el asedio a los indígenas, y en como esto sigue siendo parte en la actualidad.*

A continuación, deberás construir un collage utilizando imágenes que recopilares de su investigación.

### **Instrucciones**

1. Lee atentamente las siguientes instrucciones.
2. Reúnanse en los grupos que designaron autónomamente.
3. Ordena los materiales que utilizarás.
4. Designense una tarea para realizar la confección del collage. Por ejemplo: en el diseño, en el orden, quien recorta, etc.
5. Una vez terminado, lo exponen al docente.
6. Reflexiona sobre tu idea en relación al tema designado y el trabajo elaborado.

### Rubrica, Collage

Nombre: ..... Curso: ..... Nota: .....

Criterios	0	0,5	1
1. Respeté y escuché atentamente las instrucciones.			
2. Escuché y respeté las ideas y opiniones de mis compañeras/os.			
3. Respeté el rol que me fue asignado.			
4. Traje los materiales de trabajo que se me solicitaron.			
5. Traje los materiales de trabajo que se me solicitaron.			
6. Participé colaborativamente en el trabajo en equipo.			
7. Reflexioné sobre el tema que se me designó.			
Puntaje ideal: 7 puntos	Puntaje Real:		

## **CONCLUSIÓN.**

La investigación realizada estuvo enfocada en una propuesta de modificación de una unidad curricular con una mirada desde un enfoque intercultural, sentido de pertenencia e identidad en estudiantes de Quinto año básico. Con este propósito, se abordaron fundamentaciones teóricas como los antecedentes sobre la presencia histórica de las identidades de pueblos originarios y al mismo tiempo su invisibilización en nuestra sociedad; de cómo se estudia la colonia en el texto escolar del Estado (SM), de las menciones y fundamentos sobre la temática presentes en el currículum nacional; además de los constructos pedagógicos de potenciación mencionados como la identidad, sentido de pertenencia y conciencia histórica, en miras a establecer definiciones que esclarezcan la problematización y los objetivos. Además, se profundizó en el precedente de respaldo ofrecido por la ley N°20.370 que declara que la interculturalidad se debe reconocer y valorar mediante la historia de nuestro país, Chile.

Para los objetivos de identificar, comprender y evaluar las prácticas docentes, se escogió la metodología de entrevistas a profesionales con presencia actual en el aula. De las respuestas y mediante el análisis del léxico y de expresiones frecuentes se establecieron importantes observaciones a nivel general para el estudio. La problematización principal se centró en la diferenciación entre los saberes conceptuales a nivel declaratorio de los entrevistados y la aplicación de dichos conceptos e intenciones en las prácticas reales, sobre todo en el déficit de aplicación de estrategias para los objetivos propuestos.

No obstante, se revelaron atenuantes como los obstáculos culturales y a nivel ministerial para poder innovar en el enfoque intercultural y de potenciación de las dimensiones que se han señalado; algunos de estas presiones homogeneizantes son la gran amplitud del currículum nacional propuesto, la falta de tiempo, el enfoque academicista y competitivo, la falta de incentivo a la autonomía del estudiante. Entre las más significativas de estas trabas se reconoce que la propuesta curricular nacional y los textos no facilitan ni incentivan lo suficiente el tratamiento del tema y las estrategias para una dinámica de aprendizaje intercultural efectiva.

Con respecto al módulo de aprendizaje, se pretendió realizar una unidad didáctica para potenciar el sentido de pertenencia e identidad desde un enfoque intercultural en Quinto año básico; postulando de manera explícita, en cada planificación, en los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) el desarrollo de temas como interculturalidad, conciencia histórica, identidad, sujeto y subjetividad; por medio de preguntas problematizadoras que pongan en tensión las realidades de cada sujeto-estudiante, con el objeto de proveer una guía para comprender su realidad e historia como la de otros.

Para el diseño de esta unidad, se propuso una didáctica no parametral declarada en el marco teórico, “potenciación y didáctica del sentido”; planteando que enseñar, educar y trabajar con las y los sujetos-estudiantes, desde el deseo de comprender el por qué vivo como vivo, ‘quién soy y cómo me he formado’, guía a los estudiantes a formar ideas y concepciones de la realidad, que nacen desde la empatía, reciprocidad y comprensión del otro.

Para el desarrollo de esta propuesta, él o la docente debe plantearse con un sentido pedagógico, quien va provocando el deseo del saber, guiando al sujeto-estudiante a no solo conocer su contexto, sino que también a comprender y desglosar la cultura y la sociedad; para así distinguir cómo los poderes hegemónicos de clases dominantes imparten realidades y normas dentro de la sociedad, utilizando dispositivos como la Educación para promover y perpetuar.

Lo anterior no hace referencia a llenar de información al sujeto-estudiante, por el contrario, trata del diálogo y reflexión constante de la realidad descrito por Zemelman, en el marco teórico “Sujeto y subjetividad”, por medio de la construcción de preguntas que inviten a poner en tensión la realidad con el conocimiento, en este sentido; lo que sé con lo que se dice.

Por esta razón, que en el proceso de esta investigación se logró un cambio en la visión de la educación desde un enfoque intercultural, como una forma de unir la conciencia histórica del sujeto con lo que pasa a su alrededor, por medio de preguntas problematizadoras que pongan en tensión el sistema de creencias e identidad en la historia del estudiante y plantearlo también como un sujeto activo en el proceso de su aprendizaje.

Es en este sentido que se establecen cuestionamientos e inquietudes frente a esta finalización investigativa de la cual, surgen preguntas que puedan dialogar ante nuevos proceso de investigación, como: *¿Qué cambios curriculares se deben hacer para que la educación hoy en día sea intercultural en aulas de Santiago?*; Para el desarrollo de una educación intercultural *¿Solo se debe cambiar las bases curriculares o la forma de enseñar en docentes?*; Para potenciar la conciencia histórica en estudiantes *¿Basta con que se realice un cambio curricular, o también debe haber una participación activa fuera del contexto educacional, entendiendo estudiantes, padres, apoderados y comunidad escolar completa?*

## BIBLIOGRAFÍA.

1. Aguado, Teresa (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Revista de Educación, vol. 7. pp 43-51.
2. Aponte, Cabello M, & Estroz L, & Medina P, & Santibáñez C. (2018) Construcción de inferencias en la canción popular y poesía tradicional: un aporte para mejorar la comprensión de textos poéticos en estudiantes de educación básica (tesis pregrado). Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
3. Ausubel D.P.; Novack, J.D. Henesian, H. (1983): Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
4. Biblioteca Nacional del Congreso. (3 de Noviembre de 2017). BNC. Obtenido de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>
5. Bustos, Carlos, (2011). Colonialidades En La Educación Chilena: “Construcción o Inhibición de un Sujeto Intercultural Indígena como Política Pública: La Enseñanza de la Historia en Educación Básica”. Chile
6. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2015). Estudio Económico de América Latina y el Caribe. Santiago.
7. Currículum Nacional. (2019) Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-21082.html>
8. Fernández, Cristian; Giadrosic´, Georgina (2017). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 5to Básico. S.M. Vol. 4. pp. 135, 142, 153, 188, 202, 203.
9. Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. Revista Estudios Pedagógicos 36(2), 333- 342.
10. Giddens, A. (2002). Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
11. Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las Identidades Sociales. Instituto de Investigaciones Sociales, México: UNAM. Acceso en 29 de Agosto, 2009, en <http://www.gimenez.com.mx/index.html>

12. Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(n. spe.), 77-99.
13. Hernández, Miguel. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw-Hill. Quinta edición.
14. Ibáñez, N. Figueroa, A. Rodríguez, M. Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 225-239.
15. Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de Resultados Censo 2017*. Santiago.
16. Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426.
17. Jiménez, Felipe y Fardella, Carla. Diversidad y Rol de la Escuela: Discursos del Profesorado en Contextos Educativos Multiculturales en Clave Migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 20, n. 65, pp. 419-441.
18. Labarrere, A. (2016) Zona de desarrollo próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración, 13(1), pp. 45-56.
19. McMillan, J. Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa una Introducción Conceptual*. Pearson Addison Wesley. España. pp. 50-52.
20. Ministerio de educación (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago, Chile. pp 2, 9, 10, 20.
21. Ministerio de educación (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago, Chile. pp 3, 7, 8, 9.
22. Ministerio de educación (2018). *Bases curriculares*. pp 23.
23. Mondaca, C.; Gajardo, Y.; Muñoz, W.; Sánchez González, E.; Robledo, P. (2015) "Estudiantes Migrantes en la Región de Arica y Parinacota. Caracterización, Distribución y Consideraciones Generales". En: *Las fronteras del transnacionalismo*:

*límites y desbordes de la experiencia migrante en el centro y norte de Chile* (en prensa).

24. Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista de Educación*, Vol. 29, Número 2, pp. 77-97.
25. Paredes, Juan Pablo (2014). *El Presente Potencial y la Conciencia Histórica*. Polis, Revista latinoamericana. Vol. 36.
26. RAE. (2019). Real Academia de la Lengua Española. Recuperado en línea el 2019. <https://dle.rae.es/?id=KtmKMfe>
27. RAE. (2019). Real Academia de la Lengua Española. Recuperado en línea el 2019. "Historicidad". <https://dle.rae.es/?id=KX60lx3>
28. RAE. (2019). Real Academia de la Lengua Española. Recuperado en línea el 2019. "Universalidad" <https://dle.rae.es/?id=b6O6svZ>
29. Rodríguez, Xavier (2008). *Una Historia desde y para la Interculturalidad*. Universidad Pedagógica Nacional. México. Vol. 1, 2, 3.
30. Rojas Ruiz, G. (2003). *Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula*. Melilla: Servicio de Publicaciones del Centro UNED. pp. 71-87.
31. Said, Edgard (2004). *Orientalismo*, 3º Edición. Debolsillo, Barcelona.
32. Tarragó, Myriam (2014). *Los pueblos originarios y la conquista*. Editorial Sudamericana.
33. Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1), 119-133.
34. Quintar, E. (2006). *Enseñanza como puente a la vida*. México, DF: Instituto Politécnico Nacional.
35. UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Impreso en la UNESCO, París. pp. 10-46.

36. Villalón Gálvez, Gabriel, & Pagés Blanch, Joan. (2015). La Representación De Los Y Las Indígenas En La Enseñanza De La Historia En La Educación Básica Chilena: El Caso De Los Textos De Estudio De Historia De Chile. *Diálogo andino*, (47), 27-36.frf
37. Walsh, Catherine (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. XXIV (46). pp. 39-50.
38. Zemelman Merino, Hugo. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico, una exigencia para el hacer futuro. *El Ágora USB*. 15(2), pp. 343-362.  
<https://doi.org/10.21500/16578031.1618>

#### Recursos de la Red:

1. Imagen de la vida urbana colonial. Clase 1: <http://itadaniskar-lacolonიაenchile.blogspot.com/2010/06/la-vida-cotidiana.htm>
2. Imagen de la vida rural colonial. Clase 1: <https://es.slideshare.net/NicoleArrigada/la-sociedad-colonial-clase>
3. Imagen comparativa de la colonia 1. Clase 1: <http://www.biografiadechile.cl/detalle.php?IdContenido=692&IdCategoria=16&IdArea=217&TituloPagina=Historia%20de%20Chile>
4. Imagen comparativa de la colonia 2. Clase 1: <https://consuelo23.wordpress.com/periodo-colonial-de-chile/>
5. Imagen comparativa de la colonia 3. Clase 1: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f2/Carretero\\_y\\_capataz.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f2/Carretero_y_capataz.jpg)
6. Imagen de Español (aristócrata). Clase 2: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-31576.html>
7. Imagen de criollo. Clase 2: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-31576.html>
8. Imagen de mestizos. Clase 2: [https://www.vereda.ula.ve/wiki\\_artevenezolano/index.php/Fern%C3%A1ndez,\\_Carmelo](https://www.vereda.ula.ve/wiki_artevenezolano/index.php/Fern%C3%A1ndez,_Carmelo)

9. Imagen de Indígena. Clase 2: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-77975.html>
10. Imagen con esclavos. Clase 2: <https://www.ad.nl/buitenland/het-verhaal-van-de-laatste-overlevende-slaaf~af215437/>
11. Imagen 1 de la clase 3: <https://www.elmostrador.cl/noticias/sin-editar/2013/01/22/se-filtra-informe-de-la-ani-sobre-conflicto-en-la-araucania/?v=desktop>
12. Imagen 2 de la clase 3:  
<https://m.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/01/17/encapuchados-quemandos-camiones-en-la-araucania/>
13. Imagen 3 de la clase 3:  
<https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2019/11/30/catrillanca-alarcon-gope-prision-preventiva.html>
14. Imagen mapuche clase 3:  
[http://www.guiacultural.com/guia\\_regional/regional/chile/mapuches.htm](http://www.guiacultural.com/guia_regional/regional/chile/mapuches.htm)
15. Información de conceptos sobre la colonia. Clase 1: <http://itadaniskar-lacoloniaenchile.blogspot.com/2010/06/la-vida-cotidiana.html>,  
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3423.html>
16. Información sobre la estratificación social en la colonia Clase 2:  
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-545651.html>,  
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-338822.html>
17. Video sacado “*Así ha cambiado el rol de la mujer en Chile*”. Clase 4:  
[https://www.youtube.com/watch?v=X\\_TxwzoUuM4](https://www.youtube.com/watch?v=X_TxwzoUuM4)

**ANEXOS.**

- I. Anexo: Entrevista realizada a los profesores de historia que impartieron la unidad de la colonia en el 2019.

**Percepción del  
sentido de  
pertenencia e  
identidad desde  
un enfoque  
intercultural en  
5° básico.**

Noviembre

**2019**

---

Protocolo de entrevista a profesores.

## Acuerdo de confidencialidad

En el presente documento busca la recolección de sus experiencias como docente, con motivo de la investigación en el área de historia, en temas como la interculturalidad. Este acuerdo le asegura que sus datos serán solo usados para fines de esta investigación y su identidad se mantendrá en el anonimato, esperando su confianza lo invitamos a responder esta entrevista.

\_\_\_\_\_

Firma entrevistado.

<b>REGISTRO DE LA ENTREVISTA</b>	
<b>ESCUELA</b>	
<b>CARGO</b>	
<b>FECHA</b>	
<b>HORA INICIO</b>	
<b>HORA TÉRMINO</b>	
<b>TIEMPO TOTAL DE GRABACIÓN</b>	

**El objetivo de este instrumento es analizar del sentido de pertenencia desde un enfoque intercultural, de profesores de historia que ejerzan en 5ª básico durante el año 2019, durante la unidad 3 la “colonia” del currículo nacional.**

**La entrevista será grabada para luego ser transcrita. La entrevista deberá demorar aproximadamente 45 min.**

1. ¿Qué motivaciones lo llevaron a ser profesor?
2. Dentro de los conocimientos de un docente existe el conocimiento sobre los estudiantes, este factor ¿Cómo influye al momento de planificar las clases?
3. ¿Cuál es el rol que cumple la evaluación para usted? ¿Qué datos se pueden recoger de esta?
4. Durante su proceso de formación docente, ¿fueron abordados temas de interculturalidad, identidad y sentido de pertenencia para la enseñanza de la historia?
5. ¿Qué es para usted el sentido de pertenencia?
6. ¿Cómo podría describir su sala de clases considerando las diversidades culturales, intelectuales y cognitivas?
7. ¿Qué actividades realiza durante sus clases que promuevan el dialogo entre estudiantes de distintas culturas u orígenes?
8. Durante el desarrollo de clases y actividades ¿Utiliza la interacción entre estudiantes de distintas culturas? ¿Por qué?
9. ¿Cómo influye la diversidad del aula en la relación entre los estudiantes?
10. ¿Cómo se expresa la identidad en su curso?
11. ¿Qué implicancias tiene la presencia de estudiantes indígenas, mestizos o extranjeros en la identidad del curso?
12. Según usted, ¿Qué piensan sus estudiantes de su entorno cultural?
13. ¿Qué es para usted la interculturalidad?
14. ¿Qué significa para usted una educación con un enfoque intercultural para la enseñanza de la historia?
15. ¿Qué piensa usted del eurocentrismo?
16. ¿Cómo enseña la llegada de los españoles?
17. ¿Cuáles cree que son los países más avanzados culturalmente? ¿Por qué?
18. ¿Qué metodologías utiliza en la sala de clases para favorecer la interculturalidad?
19. ¿Qué actividades realiza usted para fomentar el conocimiento y la diversidad cultural de las y los estudiantes dentro del aula?

20. ¿Qué trabajos realiza para conocer la historia de sus estudiantes y sus familias en la enseñanza de la historia?
21. ¿Qué entiende usted por conciencia histórica?
22. ¿Qué importancia cree que se da a las culturas originarias en texto escolar?
23. ¿Podría señalarnos algunos elementos de la vida cotidiana que trabaja con los estudiantes para la comprensión de ellos y con respecto a la historia?
24. ¿Qué es didáctica para usted?
25. ¿De qué manera la historia y las experiencias de las y los estudiantes permiten crear conciencia histórica?
26. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para potenciar la conciencia histórica en sus estudiantes?
27. De las estrategias que usted utiliza, ¿cuáles cree que son interculturales?

II. Anexo: Cuadro de análisis de entrevista

Dimensión	Pregunta	P. E. 1	P. E. 2	P. E. 3
<b>Motivaciones y Sentido de ser profesor</b>	¿Qué motivaciones lo llevaron a ser profesor?	Yo estaba en cuarto básico cuando decidí ser profesor porque mi profesor jefe fue mi ídolo, una persona destacable e intachable de una rectitud increíble que hoy en día se ve poco y el ejemplo de él fue el que me motivó a ser profesor después con el tiempo fui descubriendo que efectivamente tenía elementos y vocación de profesor.	Una de mis motivaciones para iniciar una carrera de docente fue principalmente la necesidad de aportar desde una de las áreas más relevantes de la sociedad que es la Educación. Sin duda a pesar de, que en un inicio sabía lo poco valorada que estaba la carrera, logré entender que esa desvalorización económica es diametralmente distinta a la valoración significativa y social de nuestra carrera. La educación, aunque suene casi una frase cliché que escuchamos mucho en la universidad, es sin duda un motor de ascenso social, lo cual implica la facultad de brindar herramientas necesarias a niños, niñas y jóvenes, no solo en una asignatura en particular, sino más bien lograr entregarles herramientas para la vida, que les ayuden fundamentalmente a desarrollarse para el fin último que posee cada persona. Ser feliz, vivir en sociedad y poder desarrollarse en todos los ámbitos. Desde enseñanza media estuve activa en distintas actividades que se desarrollaban en mi	Lo que me motivó a ser profesor fue el hecho de que al saber un poco más de algo que mis compañeros de curso, por ejemplo, se me acercaban y me pedían enseñarles y ayudarles y todo el tema, entonces ahí nació el tema de querer ser profesor. En primero medio me iba bien en física, por ejemplo y todos mis compañeros se iban a mi puesto, terminaba con cinco compañeros en mi puesto que me pedían ayuda entonces yo les explicaba de nuevo lo que decía la profesora y ahí iban entendiendo y ahí fue como ah quiero ser profe, después en tercero y cuarto fue que mi profesor de historia me llevó al gustito por la historia.

			<p>colegio; debate, teatro, centro de alumnos, pastoral, y muchos talleres extra programáticos que me incitaban a lograr descubrir aquellas características, que sinceramente jamás pensé que tenía, o que nunca sobresalieron en la sala de clases, es por eso que pienso que este rol social no surge desde un día para otro, sino que lo fui desarrollando de a poco.</p>	
	<p>Dentro de los conocimientos de un docente existe el conocimiento sobre los estudiantes, este factor ¿Cómo influye al momento de planificar las clases?</p>	<p>Es importante conocer el contexto donde se desenvuelve el alumno porque un contenido debe ser entregado o modificado, o adaptado al contexto sociocultural donde están los chicos. Especialmente los que están en la casa.</p> <p>En esta pregunta cumple un factor muy importante, ya que en la escuela tenemos alumnos extranjeros y a veces los contenidos se encuentran en un país o un sector y se descuidan lo que es la procedencia del niño extranjero.</p> <p>Entonces como profesor para mi es importante saber de dónde viene el niño.</p>	<p>Evidentemente la necesidad de observar, conocer a tus estudiantes, de averiguar por sus intereses son fundamentales para el desarrollo de una clase adecuada, más aún cuando el objetivo es lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Por lo mismo, si no se considera las características del alumnado en las planificaciones, terminas planificando clases que no son significativas para nuestros niños, de ese modo haces clases sin sentido sin relacionarlas con lo que a los estudiantes realmente les importa o con lo que necesitan hacer conexión para que ese que tú le estas entregando termine siendo significativo. Ahora desde lo netamente teórico, la necesidad de</p>	<p>En todo, o sea un profesor cuando va a planificar tiene que conocer a sus estudiantes, si bien tú cuando partes un trabajo, partes en un colegio y estás con una planificación hecha, esa planificación que es la primera que tienes va a cambiar en un 100% porque la planificaste sin conocer a los estudiantes y una vez que ya comienzas a conocerlos, una semana, un mes, cuando vuelves a planificar ya no estás pensando que en 45 minutos vas a hacer esto, sino que, en 35 lo puedo hacer porque los estudiantes van respondiendo correctamente o no, van a demorar un poco más, un</p>

			reconocer los ritmos y estilos de aprendizajes de los estudiantes, es parte de lo esencial para poder planificar de manera asertiva, eso tiene relación directa con lo que te decía en la primera pregunta, la necesidad de poder tomar decisiones asertivas.	contenido lo podemos ver en una clase o 2 clases, y así siempre el conocimiento que tú tengas de tus estudiantes debe estar dentro de la planificación.
	¿Cuál es el rol que cumple la evaluación para usted? ¿Qué datos se pueden recoger de esta?	El instrumento de evaluación es importante puesto que nos entrega a nosotros información sobre los avances pedagógicos del niño, pero también se entrega información sobre los avances de personalidad del ente. La evaluación es importante también porque me permite a mí como profesor, irme midiendo, irme haciéndome una autoevaluación, una autocrítica para ver como el conocimiento con respecto a lo que es el niño, con respecto a los conocimientos teóricos.	La evaluación para mí en forma simple es poder verificar constantemente que el camino que tome, y las decisiones que tuve durante el proceso terminan siendo las adecuadas, o por el contrario que no supe realizar un diagnóstico asertivo, y por lo mismo evalúe de manera distinta a como realice mis clases. Finalmente como docente en ocasiones se le teme a evaluar, se evalúa pero sin sentido alguno, o bien se cree solo en la prueba de término, siendo que por el contrario la evaluación nos permite reconocer como dije anteriormente el cómo va el proceso educativo en todas sus etapas, de ese modo soy capaz de comprender aquellas habilidades que debo seguir reforzando o aquellas en las cuales debo modificar mis metodologías, pero insisto para mí lo más importante es el diagnóstico	La evaluación es solamente sacar información a cuánto aprendizaje adquirió el estudiante, pero es decir de una forma aplicable, ya que cuando tú planificas y haces tus clases ves las habilidades, analizar, comprender, leer, observar, etc. y cuando tú haces una evaluación tienes que darle más énfasis a la habilidad, para que el estudiante pueda aplicar esa habilidad, si, por ejemplo, tú dices ¿cuántos perros hay en esta imagen? Y te dice que hay 2 gatos, entonces está observando algo que no llevaste tú, o el problema es que no sabe observar o no está siguiendo las instrucciones, entonces la evaluación es la herramienta con la que nosotros identificamos qué está aplicando el estudiante. Cuanto ha aplicado,

			<p>asertivo, y eso involucra necesariamente el poder conocer el grupo curso, si este diagnóstico no es bueno, utilizar recursos evaluativos que no se acercan y no tienen concordancia con lo que se realiza en el aula. Ahora si la evaluación es coherente con el diagnóstico y con lo que realicé antes en clases, esta termina tomando una fotografía real de los aprendizajes de los niños.</p>	<p>cuanto comprendió, en el fondo cuanto contenido se le quedó en la cabeza.</p>
	<p>Durante su proceso de formación docente, ¿fueron abordados temas de interculturalidad, identidad y sentido de pertenencia para la enseñanza de la historia?</p>	<p>Durante mi etapa de universitario, no, nunca se han abordado estos temas solamente se dedicaron a lo que es el currículo nacional y actuando con elementos como psicología de la educación, pero no en estos temas que ya, si pienso en antiguos, son nuevos en los que es la formación inicial como docente, eso.</p>	<p>En lo particular, si bien durante mis 4 años de carrera la gran mayoría de mis ramos eran netamente historia, estos de forma transversal tocaban estas temáticas. Además, tuve la oportunidad de realizar un diplomado, en el transcurso de mi carrera, sobre patrimonio cultural, teniendo la posibilidad de salir al barrio y poder desde ahí aprender el valor invaluable que se tiene del entorno y contexto social y cultural en el cual todos nos encontramos. Ahora estos grande macro temas evidentemente se profundizan aún más en el diario a diario, donde no te toca solo enseñarlos, sino que vivirlos con tus</p>	<p>Si, de todos los sentidos, o sea desde pueblos originarios de Chile, Sudamérica, porque yo también tuve aquí historia para media, entonces hay teníamos asignaturas que eran de América indígena, Chile Indígena, historia antigua medieval, en la carrera de historia también vemos historia chilena e historia universal.</p>

			alumnos y en general con toda la comunidad educativa de la escuela.	
<b>Sentido de pertenencia y relación entre estudiantes</b>	¿Qué es para usted el sentido de pertenencia?	Es saber importante de pertenecer a una sociedad, pertenecer a una familia, pertenecer a un país. Tener sentido de pertenencia como una institución, ya sea con una escuela, con alguna universidad respetar los valores que tiene esta comunidad y trabajar por ello.	Es algo que involuntariamente nace desde la persona como ser social, donde nace desde el vivir en comunidad y que nos hace sentirnos parte de algo mucho más grande, parte desde nuestra raíces y orígenes, que por mucho tiempo solo lo centramos en la familia, sin embargo, a medida que compartimos interés, necesidades, gustos y otras cosas con más personas somos capaces aún más de poder sentirnos parte de algo que sobrepasa a lo individual.	El sentido de pertenencia yo lo veo como más que hacer mío algo, yo sentirme parte de algo, muchos identifican la pertenencia como que esto es mío, esto es propio, pero en realidad el sentido de pertenencia es cuando yo me siento parte de algo, parte de una Etnia, parte de un País, parte de un Continente y en base a esas mismas personas que están dentro de esa misma aceptación es donde nos ubicamos nosotros.
	¿Cómo podría describir su sala de clases considerando las diversidades culturales, intelectuales y cognitivas?	Al describir mi sala de clases, yo la describiría como un desorden totalmente fuera de lo común, constantemente estoy modificando a los alumnos como están sentados y todo obedece a un porqué, no es que solamente, sea por situación antojadiza. Muchos colegas o personas que llegan a la sala de clases la ven, no ven la formación o distribución distinta a la formal. Quedan observando y se cuestionan de porqué uno mantiene la sala de esa forma.	Yo creo que cada vez que se habla de diversidad es claramente hablar de lo que trata de ser persona, cuando entramos a una sala estamos entrando a una pequeña sociedad, donde desde la forma de vida, padres, costumbres tenemos niños totalmente distintos, ahora bien estas diversidades se grafican en la sala como necesidades que son individuales, y a partir de las cuales como docente debemos entregar los apoyos necesarios para lograr atenderlas de la mejor manera y	Fome, porque no se me está hablando desde cómo está la sala diseñada o si tengo un cartel no, o sea los carteles que hay son, por ejemplo, de matemáticas para que a los estudiantes ocupen el material de apoyo para una prueba o que no se les olviden ciertas cosas, de lenguaje y cosas así, en cambio en la parte de multiculturalidad no hay por así decir banderas de ningún tipo, no

		<p>No los separo por países o por condición intelectual, o por condición de saber o como ellos logran aprender, sino que, no mezclo a todas las personas, hago ese tipo de diferencia. Sin embargo, la forma en como está dispuesta la sala y como se pasa la materia dentro de la sala, abarcan precisamente estos tres elementos intelectuales, culturales y cognitivos.</p>	<p>por otro lado de lograr esa palabra que se ocupa tanto “inclusión”. Por lo mismo como profesora debo poder tener herramientas para poder atender esa diversidad, que finalmente terminan siendo necesidades, y si se trata de eso tengo en mi sala 31 mundos distintos y a estos mundos debo poder ayudar. Desde tener alumnos extranjeros, con distintas raíces étnicas, con alumnos que van más aventajados que otros, y algunos con necesidades educativas especiales. Dentro de la escuela, existe normas de convivencia claras las cuales parten desde el respeto y la afectividad, por lo mismo los niños desde muy pequeños suman esa herramienta a su forma de comportarse. En particular en Quinto básico, curso que corresponde a mi jefatura, inicie este año con el conocer sus familias, que los alumnos contarán a sus compañeros quienes conformaban parte de ese núcleo fundamental. Ahora en lo cotidiano cuando la clase se sustentan desde el respeto, desde los espacios de diálogo, desde plantear la necesidad de escucharse y tener los espacios de responder, terminas promoviendo</p>	<p>hay algo que trate de demostrar una personalidad por así decirlo.</p>
--	--	--	---	--

			directa o indirectamente que todas las individualidades sean respetadas.	
	¿Qué actividades realiza durante sus clases que promuevan el diálogo entre estudiantes de distintas culturas u orígenes?	Muchas veces a partir del tema de la clase, se genera una discusión, a veces los pongo en situaciones problemáticas generándoles algún problema que ellos tengan que resolver a veces hay algún confrontamiento y también cuando se habla de la contingencia nacional, especialmente de lo que está pasando ahora, eso motiva a que los alumnos hablen, dialoguen y presenten sus opiniones. Para mí es importante la opinión de ellos, con cada uno de ellos en mis clases ha logrado entregar opinión sin tener el temor a equivocarse. Al contrario, cuando ellos se equivocan, es importante y a partir de una supuesta equivocación hay la conclusión de un conocimiento.	Dentro de la escuela, existe normas de convivencia claras las cuales parten desde el respeto y la afectividad, por lo mismo los niños desde muy pequeños suman esa herramienta a su forma de comportarse. En particular en Quinto básico, curso que corresponde a mi jefatura, inicie este año con el conocer sus familias, que los alumnos contarán a sus compañeros quienes conformaban parte de ese núcleo fundamental. Ahora en lo cotidiano cuando la clase se sustentan desde el respeto, desde los espacios de diálogo, desde plantear la necesidad de escucharse y tener los espacios de responder, terminas promoviendo directa o indirectamente que todas las individualidades sean respetadas.	O sea las preguntas más simples, decir por ejemplo, aquí en Chile están pasando ciertas cosas, no sé si en otros lugares son iguales, así doy pie para un estudiante que tengo de Venezuela diga no mire sabe que en Venezuela pasa esto, esto y esto, la estudiante que tengo de Colombia también manifiesta, entonces siempre trato de proyectar, los chilenos hacemos esto, esto y esto, en Chile pasa esto, esto y esto, la independencia de Chile fue en tal fecha, no sé si será igual en Ecuador y ahí comienzan a interactuar el estudiante de Venezuela, la estudiante de Colombia y nos cuentan y así vamos extrapolando nuestras realidades.
	Durante el desarrollo de clases y actividades ¿Utiliza la interacción entre estudiantes de distintas culturas? ¿Por qué?	Como ya dije yo no hago distinción entre mis alumnos sobre las culturas que ellos traen. A lo mejor de una manera sin que ellos se den cuenta, puede haber algún tipo de separación, pero para favorecer esa mente el	En la escuela han llegado un número importante de estudiantes extranjeros, esto ha significado sobre todo en historia poder darle un sentido para ellos a lo que uno está mostrando, más cuando el contenido se trata de	Si, sobre todo en los más chicos, en todo momento, o sea hacemos las clases, hablamos por ejemplo, de las etnias o recurro mucho a esa facilidad entre comillas que tiene la historia que somos muy

		<p>dialogo y el conocimiento de una postura por otra, no hago esa diferenciación. Al contrario, tienen que darse en forma natural entre ellos.</p>	<p>historia de Chile, por lo mismo es importante poder entregar más allá de lo estrictamente curricular y poder mostrarles que estaban pasando en ese mismo momento en sus países de origen. Ahora cada clase es la ocasión para poder construir diálogo, desde puntos de vistas distintos donde nos comenta parte de sus vivencias. Siento que la diversidad desde el mundo adulto se percibe como desde algo negativo o algo que genera dificultad trabajo. Sin embargo, desde la visión de niños, percibo, que ellos funcionan mucho mejor con lo que es distinto, les gusta indagar, conocer y explorar porque ante cosas distintas surge la intriga, a la curiosidad.</p>	<p>transversales, o sea tema que hablamos, puedo poner otro tema encima, un ejemplo x, el otro día estábamos hablando con un cuarto básico un tema de los mayas me acuerdo, de que tenían un sistema patriarcal y les expliqué lo que era un sistema patriarcal, miento, era un tercero básico y estábamos hablando de los griegos y que era un sistema patriarcal, les explicaba que muchas culturas en el mundo mantienen una estructura patriarcal en sus costumbres a excepción de algunas pocas, como la mapuche que tiene matriarcal y empezamos a hablar del pueblo mapuche en medio de una clase de los griegos y la típica pregunta los apellidos que ustedes tienen son de una descendencia, esta es la historia que tienen ustedes, y así comenzamos a hablar de dónde vienen sus apellidos, entonces nos damos cuenta observando y haciendo una búsqueda exprés, que claro, tenemos una multiculturalidad que nos permite en cada</p>
--	--	--	--	---

				momento hacernos participe de esto de las miradas multiculturales dentro de la sala.
	¿Cómo influye la diversidad del aula en la relación entre los estudiantes?	<p>Dentro de los grupos curso, hay una diversidad enorme, de distintos tipos de diversidad, la verdad es que esto últimamente está mal manejando, yo creo que no es necesario la diversidad cuando un estudiante es distinto al otro, no importando su origen, o su condición social, o su condición familiar.</p> <p>Los estudiantes aprenden a relacionarse, respetando el hecho de solo ser persona, del solo hecho de ser niños que tienen las mismas motivaciones y las mismas inquietudes.</p>	Siento que la diversidad desde el mundo adulto se percibe como desde algo negativo o algo que genera dificultad trabajo. Sin embargo, desde la visión de niños, percibo, que ellos funcionan mucho mejor con lo que es distinto, les gusta indagar, conocer y explorar porque ante cosas distintas surge la intriga, a la curiosidad.	Lo de los estudiantes me atrevería a decir que la relación que tienen ellos o lo que sucede dentro de la sala es como una normalidad, ellos no ven por ejemplo, al estudiante con apellido mapuche sea distinto o al que tenga un apellido francés por ejemplo, ellos al ser niños se ven como todos iguales y como son de edad baja, cuarto o tercero básico, ellos le dan más énfasis al tema de jugar, a compartir, más que oye tu eres mapuche, no puedes jugar con nosotros, no, no se da ese gesto, los niños no ven apellidos o trascendencia, solo ven niños, comparten y juegan entre ellos.
<b>Identidad</b>	¿Cómo se expresa la identidad en su curso?	Se expresa de diferentes formas. Sin embargo, el curso de por si solo va tomando su propio camino que va implicándose consigo mismo y teniendo sentido de pertenencia hacia el curso	Cada niño se muestra de forma sincera y real desde la necesidad de querer ser conocido. La gran mayoría de mi curso lleva muchos años juntos desde el jardín infantil, por lo mismo se conocen mucho, eso lleva a que tanto tiempo compartan intereses en común. Eso provoca que al ser un grupo afiatado	Se expresa en las costumbres por ejemplo, tonos de voces, por ejemplo, varias veces le han llamado la atención a Marcelo que es venezolano, porque grita y los mismos niños dicen que no, que no grita, ellos hablan así, sus acentos, si echo mucho de menos

			los estudiantes que llegan se suman rápidamente a esta familia.	que los niños de otros países compartan más cosas folclóricas de su País, juego típicos, que hablen de vestimentas típicas para que sea más enriquecedor dentro de la sala.
¿Qué implicancias tiene la presencia de estudiantes indígenas, mestizos o extranjeros en la identidad del curso?	Son todas positiva porque son un aporte al desarrollo del conocimiento de los estudiantes, las relaciones que se dan a través de este tipo de factores como está presentado en la pregunta, son enriquecedores para el aprendizaje de cada uno de ellos, las relaciones que se dan entre ellos; las amistades, vaya que son importantes, son bonitas cuando uno le pone atención a las relaciones que se dan en forma natural en el curso.	A nivel social nuestros estudiantes conviven diariamente con personas que tienen orígenes distintos, sin embargo, resulta aún más desafiante cuando esta diversidad se reúne en la sala de clases, donde poseen como comenté anteriormente vivencias distintas, estas enriquecen el aprendizaje de los niños y niñas, reforzando aún más el conocer y convivir con personas que poseen elementos culturales distintos. Lejos el desafío más importante es que el estudiante logre sentirse identificado con esos elementos culturales que definen su vida, y la historia de toda su familia.	Implicancia es la misma que puede tener cualquier estudiante, como dije anteriormente, los mismos niños no hacen una separación de que yo soy Gutiérrez y tu apellido es mapuche, ellos no hacen esas diferencias, solo son Marcelo, María, Constanza y juegan nomás, no hay como un hecho tajante o influyente tu apellido, los niños si bien comparten, juegan, escuchan, consultan y eso no marca una diferencia entre ellos, la procedencia étnica o nacional.	
Según usted, ¿Qué piensan sus estudiantes de su entorno cultural?	Les gusta, les gusta el entorno en donde ellos viven, les gusta vivir en una ciudad grande, les gusta la comodidad les gusta los espacios dentro del entorno cultural intervenidos.	Muchos de ellos, desconocen sus raíces o bien no toman conciencia de lo importante que resulta para el desarrollo integral de ellos mismos. Ahora si hablamos del sentido macro de su entorno cultural	Es medio complicado porque por ejemplo, nosotros empezamos a hablar dentro del curso sobre la historia y todo eso, y a veces ellos no tienen mucho conocimiento ni siquiera de donde están parados,	

		<p>Generalmente les gusta el entorno donde ellos están viviendo.</p>	<p>lamentablemente ellos se ven insertos en un contexto social que en ocasiones es adverso y que en más de algún caso afecta directamente las posibilidades de aspirar a mejores oportunidades.</p>	<p>nosotros allá al lado tenemos una plaza que le llaman la chancaca que le dicen popularmente la chancaca en Maipú y en realidad creo que se llama plaza del abrazo que fue donde se abrazó O'Higgins con san Martín para la última batalla de la independencia, entonces los niños como que están naciendo a tomar peso a lo que es la historia porque primero, segundo, tercero y cuarto están viendo los procesos concretos de la historia, analizar, identificar, cosas así y según yo cuando ya empiezan a tomar una reflexión sobre, en Quinto hacia delante la cual ya analizaron, ya comprendieron entonces solo les queda criticar el tema, reflexionar y así ellos pueden expresar lo que piensan de su entorno cultural.</p>
<p><b>Enfoque intercultural en la enseñanza de la historia.</b></p>	<p>¿Qué es para usted la interculturalidad?</p>	<p>Son las relaciones naturales que dan, ya, entre dos culturas distintas, en el crecimiento de ambas culturas y el fortalecimiento de ambas. En el aprovecharse sanamente de todo lo bueno y positivo de una cultura para que sea un aporte significativo a la cultura propia.</p>	<p>La relación constante que se da de manera diaria entre un grupo de sujetos que poseen identidades distintas, donde estas dialogan desde la alimentación hasta la forma de vivir.</p>	<p>La interculturalidad es compartir desde distintos puntos de vista, ya sean étnicos, nacionales, tecnológicos, políticos, todo, eso es una interculturalidad.</p>

	<p>¿Qué significa para usted una educación con un enfoque intercultural para la enseñanza de la historia?</p>	<p>Primero que nada, cambiar lo que es currículo nacional, nuestro currículo, no es un currículo propiamente enfocado a la interculturalidad, especialmente en historia. Segundo, yo creo que en el enfoque intercultural, bueno acabo de decir que hay que cambiar el currículo, pero también hay que cambiar la forma de enseñar porque la forma en la que tenemos que enseñar, es una forma que está dada, por los intelectuales, que generalmente no están frente a uno. Yo creo que tenemos que una mayor libertad para poder dar un enfoque realmente intercultural a las escuelas en las que tenemos niños de muchas nacionalidades y en segundo, siendo de la misma nacionalidad, pero de distintas zonas. Por ejemplo, son costumbres que se viven en forma distinta, pero el actual currículo no permite que haya un enfoque realmente intercultural.</p>	<p>El poder enseñar cada aspecto histórico, con respeto hacia todas las culturas, sin considerar una cultura superior en referencia a las otras, de ese modo el dar un enfoque histórico más bien transversal y no que se defina a partir del nacionalismo y/o patriotismo de un país en particular o de un grupo preferente.</p>	<p>Que se vean distintos puntos de vista, que se den el tiempo de decir ya nosotros vemos este evento con este punto de vista, otras personas ven con otro punto de vista y compararlas, así sacar una conclusión de que los niños puedan decir lo que está bien, lo que está mal, véanlo ustedes, nosotros mostramos este enfoque multicultural o intercultural.</p>
	<p>¿Qué piensa usted del eurocentrismo?</p>	<p>Fue un mal necesario en su época para contar un poco lo que fue la historia, una historia totalmente segmentada, una historia que hasta el día de hoy ha</p>	<p>El eurocentrismo, desconoce sin duda el enfoque intercultural que hablábamos recién, dónde se presenta como superior a una raza en particular,</p>	<p>El eurocentrismo se puede ver como un tema conspiranoico de que fue un plan de hace miles de años que fue dejando Europa</p>

		<p>sido discriminatoria, una historia en la que han permeado los poderes políticos que nos quieren mantener y eso significa también una desvalorización, de lo que nosotros tenemos, de lo que somos, de nuestra cultura, todavía hay personas que defienden la forma representativista de como se está emplazando la historia especialmente.</p>	<p>o bien la describe como liderando la historia de todo el mundo. Por tanto, este enfoque carece de todo lo que hemos resaltado en las preguntas anteriores.</p>	<p>como centro universal o todos los otros países cedieron con Europa, ya que cuando se estudia historia universal, guerras mundiales, revolución industrial, revolución francesa, todas de Europa, de hecho en los contenidos de historia se ve muy poco los contenidos de los egipcios, se ve poco Mesopotamia, la India, China, Japón, los pueblos norteamericanos nativos, los pieles rojas, los navajos, entonces mucho de lo que nosotros estamos viendo en Historia vienen de Europa, ahora ya mismo tercero básico tiene 2 unidades que habla de Grecia-Roma, 2 civilizaciones que son de Europa, entonces el eurocentrismo se puede decir que los europeos se dedicaron a hacer pensar a todos como europeos a través de lo que dijo Kant con el tema de que todos pueden pensar, pero no todos utilizan el pensar, según Kant el que pensaba era el civilizado y el que no lo hacía no lo era, entonces civilizamos a los que no lo son y los hacemos pensar como nosotros,</p>
--	--	---	---	---

				eso es bastante fuerte al respecto, tampoco podemos decir que es malo, porque es historia, es un proceso, en Chile por ejemplo, muchas de sus bases intelectuales, políticas, jurídicas vienen de Europa, entonces igual tenemos que conocerlas, no está demás conocerlas, pero también dejamos de lado la otra parte.
	¿Cómo enseña la llegada de los españoles?	Primero que nada yo le pregunto a los alumnos que saben ellos del tema, a partir de sus conocimientos previos yo puedo empezar a construir un mapa conceptual, pero generalmente, lo trato de enseñar desde el punto de vista americano o latinoamericano no sé si fue buena la llegada de los españoles a Sudamérica al menos de cómo lo presenta desde la teoría eurocentrista, yo creo que hay que cambiar y modificar los textos de historia o los libros de historia, puesto que los europeos tampoco fueron los primeros en llegar a América.	Desde mi punto de vista, lo importante es que cada hecho histórico sea presentado desde las diversas visiones existentes, por lo mismo evito el poder empoderarse por una en particular, sin embargo, me apegó a los significados lingüísticos de nuestros conceptos, desde ¿Podríamos decir que es un descubrimiento? ¿Qué significa descubrimiento? entonces indudablemente los propios estudiantes son capaces de formar su propia visión y definir si realmente venían como salvadores y avanzados, o si bien simplemente eran formas de vidas distintas y que chocan culturalmente, pero que finalmente se terminan conformando en una sola.	De una forma muy plana, más que plana, igual, cuando nosotros hicimos la tesis, también la hicimos con el tema del eurocentrismo, etc. Nuestro objetivo nunca fue satanizar al español porque en el fondo fue un proceso de la historia que se dio así, nos guste o no nos guste pasó, entonces nosotros por ejemplo no queríamos que se endiosara al español, sino que el español quedara en un punto igual que nosotros, que los niños reconozcan que no son españoles por así decirlo, me explico, cuando yo estaba con un segundo básico y empezamos a hablar de los pueblos originarios y la llegada de los españoles, yo les hablo del

				<p>encuentro de dos mundos, no del descubrimiento y le hablo eso a los niños, o sea si nosotros fuéramos españoles viviendo en España en esta época ¿sería descubrimiento? Efectivamente, porque ellos no conocían América, pero ustedes siendo pueblos originarios y viviendo en América ¿sería descubrimiento? No, porque ya estábamos acá, entonces si ustedes quieren decir descubrimiento tengan la seguridad de que sean españoles que vivan en España, porque para ellos es descubrimiento, para nosotros no, entonces a eso me refiero con ver un tema más simétrico, de no endiosarlos, sino que, seamos de la par, está bien, reconozcamos la historia, llegaron, conquistaron, matanzas, plagas, etc. Porque son hechos y están escritos, pero no queremos endiosarlos como que fueron los grandes salvadores, sino que fueran algo simétrico.</p>
--	--	--	--	---

	<p>¿Cuáles cree que son los países más avanzados culturalmente? ¿Por qué?</p>	<p>Yo creo que hay varios avanzados culturalmente, para mí son aquellos países latentes que mantienen su folclor y patrimonio cultural, para mí, esos países son avanzados culturalmente o los países que han aniquilado las culturas, que han aniquilado los orígenes de sus pueblos en vez de ser avanzados y hayan querido eliminar, yo creo que están en un retraso enorme.</p>	<p>Dudo en que países se pudiesen jerarquizar culturalmente, ya que de ese modo desconocemos la importancia de la diversidad que hablábamos respecto a nuestra sala de clases, por tanto, creo incoherente con mi visión el determinar un país más avanzado que otro más aún cuando no se trata de competir, sino que de valorar las diferencias.</p>	<p>Perú y Bolivia, en mi teoría es súper simple. Partamos por la base de que Bolivia tuvo mucho tiempo un presidente de raza étnica, y que le dio mucha presencia al sentido de pertenencia de los pueblos originarios de su nación. Que en la casa del gobierno de Bolivia este la Wiphala puesta quiere decir que el tipo puede adoptar políticas extranjeras, europeas o asiáticas, igualmente les da presencia a los pueblos originarios, cosa que Perú también ha hecho en una manera no tan publicitada pero lo hace y Brasil también, que lo había olvidado, pero ellos tienen muchas culturas amazónicas viviendo en la selva, no se sabe cuántas son, porque el tema de la globalización. Esos son países que han respetado a sus pueblos originarios, porque si nos ponemos en el caso de Chile, cuando se independizó o antes, los españoles ya había reconocido la Araucanía como un estado y fueron los chilenos que</p>
--	---	---	---	---

				<p>traspasaron eso y terminaron quitando las tierras, también hubo muchos Selknam que fueron vendidos en Francia para ser exhibidos en zoológicos, ósea eran tratados como animales. En Argentina, por ejemplo, los criollos y españoles hicieron una matanza súper grande de indígenas de esa nación.</p> <p>Me faltó Uruguay, ellos también tienen muy presente el tema de los pueblo originarios porque los idiomas que se enseñan en los colegios es el español y guaraní, que es la lengua de sus pueblos originarios.</p>
	<p>¿Qué metodologías utiliza en la sala de clases para favorecer la interculturalidad?</p>	<p>Son variadas y dependiendo también del contexto y dependiendo también del contenido. Por ejemplo, si estoy pasando historia de Chile o parte de la colonia de Chile, tengo obligadamente que referirme a como fue la colonia en toda América y los alumnos que son originarios de estos países de centro América como Colombia, Ecuador, Puerto Rico, Haití, Perú, Bolivia, ellos se tienen que basar en investigación preguntándoles a sus padres como eran las colonias en sus países y</p>	<p>Creo que el primer principio para favorecer la multiculturalidad es entenderlos como personas distintas y valiosas desde ahí en adelante todo lo que tu realices en el aula será determinado por ese punto de inicio. Ahora bien, el diálogo, conversatorios, debates y en general conversación constante es la base de toda estrategia. Otro elemento que considero importante es el involucramiento de las familias dentro de los procesos, y cómo los alumnos son capaces de</p>	<p>En primer lugar, en todas mis clases uso imágenes y trato de buscar imágenes neutrales, no que tengan un ideal, por ejemplo, si estamos viendo los derechos de los niños, y es típico que cuando se habla de eso se muestra a la familia rubiecita, linda o estudiantes en un colegio "perfecto", pero esa no es la realidad, entonces hay que mostrarle a los chiquillos imágenes más reales, más</p>

		<p>después nosotros vemos cuales son los elementos comunes y los elementos que no son comunes en la colonia y los comparamos. Siempre manteniendo presente el origen de nacional de cada uno de ellos.</p>	<p>considerarse no como personas aisladas, sino que parte de un todo.</p>	<p>simbólicas que representativas. Si quiero poner, por ejemplo la imagen de un griego, trato de buscar una imagen en blanco y negro para que sea un poco más estéril, porque en el fondo lo que me interesa es que los chiquillos tengan un reconocimiento de observación "lo veo, ahí está", más que "oh que se ve imponente", a no ser que tenga que hablar de arte, ahí pongo la escultura más famosa de todo lo que estemos viendo.</p>
	<p>¿Qué actividades realiza usted para fomentar el conocimiento y la diversidad cultural de las y los estudiantes dentro del aula?</p>	<p>Más que nada es una lectura de algunos textos y que ellos puedan tener también, la oportunidad de opinar si están de acuerdo o no con los textos y que pongan en la mesa una discusión sobre orígenes culturales y que puedan ir comparando como se viven o cómo viven las diversas culturas, como son en sus familias, específicamente lo que sus familias traen, lo que es cultural en sus países. Un ejemplo tan sencillo y algo burdo es que entre los niños tienen entre los venezolanos, tienen una forma de hacer las arepas y los colombianos tienen otra forma de hacer las arepas y ellos comentan como</p>	<p>Dentro de la escuela se implementa el plan de Formación Ciudadana, el semestre pasado se basó principalmente en reconocerse desde sus orígenes, realizado genogramas, árboles genealógicos, y desde ahí poder determinarse como perteneciente a un entorno.</p>	<p>Se va construyendo con ellos, preguntarles su punto de vista según su procedencia. Este chiquillo es venezolano y llegó hace poco, lo he ocupado demasiado para mis clases preguntando "Marcelo y allá cómo es la cosa", según nosotros tenemos otra información "y allá en Venezuela son las leyes como acá en Chile". Así algunos dan a conocer sus puntos de vista, hay niños que se van de vacaciones hacia el sur por la Araucanía con sus familiares y ahí empiezan a hablar de sus distintos rituales y</p>

		<p>se hacen los distintos tipos de ingredientes y de donde vienen o como celebran las fiestas patrias, inclusive las religiosas.</p> <p>Entonces cuando un alumno de un país equis está entregando sus conocimientos el resto está escuchando con atención y está aportando.</p>		<p>anécdotas y eso lo vamos hablando, si tengo que hablar de rituales aztecas, no me quedo solo con eso, trato de hablar de los parecidos que tengan estos rituales con los mapuches y qué hacían ellos... trato de que ellos hablen incitándolos a que sean capaces de decir "no, nosotros hacemos esto otro" o "aquí pasa diferente"</p>
	<p>¿Qué trabajos realiza para conocer la historia de sus estudiantes y sus familias en la enseñanza de la historia?</p>	<p>Generalmente, a través de entrevistas iniciales, preguntándoles de donde viene, lo que hace, que es en lo que trabajan, sus padres y luego sus abuelos y cuáles son sus emociones o intenciones. Otra forma también es a través de trabajos de investigación. Hoy en día, la tecnología está al alcance de todos los niños y por lo tanto, para ellos es más fácil, traer al aula, conocimiento que para mí, incluso a veces son nuevos que traen desde sus países de orígenes, si es que nos estamos refiriendo a ese tipo de diversidad, o a ese tipo de estudiantes, me enfoco mucho en lo que es la tradición familiar, yo creo que eso es importante y no hay que dejarlo de lado.</p>	<p>El poder enlazar los procesos históricos desde la visión que a ellos les han presentado en sus casas, desde las opiniones que le dan sus familias. Por lo mismo tal como mencione anteriormente resulta ser beneficioso poder incorporar a sus familias en este tipo de trabajos como integrantes además de la Comunidad Educativa. Por lo mismo el observar fotografías, el saber sus historias familiares, y poder determinarlas dentro de los procesos históricos que ocurren y como somos parte que influye en la historia.</p>	<p>Dentro de las reuniones he conversado con ellos tratando de analizar el sector del colegio, siempre trato de llevar la historia de ellos en el tema de las clases sociales, por ejemplo, a qué clase social pertenecen, en qué trabajan los papás. Entonces les digo "chiquillos nosotros tenemos en cada parte de la historia una cosa diferente". Si fuera la edad media tendríamos ciertas clases sociales, o si fuera la civilización maya, ustedes serían de este grupo o de este otro... Entonces en base a esa información que tengo de compartir con los apoderados en reuniones, por ejemplo, o en citas. Ahí trato</p>

				de explicarles por qué motivos estarían en cada una de las clases sociales, qué se necesita o qué falta.
<b>Conciencia histórica</b>	¿Qué entiende usted por conciencia histórica?	La pregunta es bastante buena, ya que hoy en día, el currículo nacional, la modificación, está eliminando, lo que es la parte, de historia de la enseñanza media, de los cursos de enseñanza media y con eso se termina de borrar lo que es la conciencia histórica. Yo pienso que la conciencia histórica es la identidad de un pueblo, de una comunidad. Por lo tanto, es parte intrínseca de lo que es el ser humano.	Pienso que tiene una relación directa con lo que implica ser sujeto histórico, y que por tanto cada acto que se realiza tiene implicancias en el tiempo. Esta conciencia histórica parte de entenderse por tanto un sujeto histórico.	Conciencia histórica para mi es saber en qué contexto histórico te encuentras y cómo llegaste ahí, por todos los procesos, las clases, las comunas, las líneas de tiempo llegan hasta dónde estás tú, pero además de conciencia histórica temporal, viene también un tema cultural, por la cultura en la que estas ensartado o elegiste estar, si quisieras estar en la cultura étnica o dentro de la cultura de la tecnología o dentro de la cultura neoliberal o eurocentrista. Una persona que tiene conciencia histórica es alguien que sabe de qué se trata su cultura, sabe explicarla, sabe defenderla, porque si alguien dice "yo soy comunista" y no sabe de dónde viene el comunismo entonces no tiene una conciencia porque está repitiendo o por el otro lado también, si alguien dice "soy neoliberal" ya y tú sabes la garantías que te da, entonces tú

				sabes que según tu forma de pensar no te está generando beneficios, o sea a lo que me refiero es a que sea consciente. No importa lo que piense la gente, la idea es que piense y eso es para mí la conciencia histórica, que si vas a elegir una postura, debes ser una persona consciente y saber de tu postura.
	¿Qué importancia cree que se da a las culturas originarias en texto escolar?	Siempre he sido un crítico de como el MINEDUC plantea estas culturas originarias. Estoy en completamente en desacuerdo, en cuanto a que sean tratadas como, no sé, pueden ser como comunidades pueden ser como reducciones, puede ser como algo que ya pasó, yo creo que nosotros deberíamos de reformular con lo que tenemos un poco más de capacidad, de enfrentar y acercarnos al MINEDUC y presentarle la inquietud de poder cambiar como se presentan los pueblos originarios de américa. Siempre destacamos lo que viene de afuera, de américa, la parte de Europa específicamente y descuidamos o no queremos ver la gran importancia que tuvieron los pueblos originarios y que llegan hasta el día de hoy.	Lamentablemente creo que los textos escolares, carecen del poder exponer en profundidad la historia de manera transversal dándose poca cabida a poder reconocer las innumerables etnias existentes, particularmente en el caso de Chile, es por esa razón que encontramos a personas que terminan hasta grande centrando a los pueblos originarios netamente al pueblo mapuche desconociendo el resto de las etnias existentes. Por la misma razón creo que el texto escolar se encuentra al debe	Poca, muy poca importancia. En segundo básico estamos viendo los pueblos originarios, pero solamente se muestra un tema descriptivo "ellos vivían en tal parte, sus canoas se llaman de tal forma, son nómades, buceaban, pescaban" pero no se da un espacio para decir sus pensamientos en base a lo que pasó después con ellos, como que ven todo el tema pero en ningún momento sale que tal pueblo fue aniquilado o este otro sigue vivo... tratan de mostrarlo como si fuera una foto no más, no buscan indagar si ellos están bien o mal, no se busca un pensamiento y ese pensamiento es netamente del profesor, el profesor es el que en

		Por lo tanto, yo daría mayor énfasis a los valores de nuestras culturas originarias; específicamente hoy en día que ver mucho con lo que es volver a la tierra, es decir, que todos los pueblos de américa en general son ecologistas.		base a lo que explica y contó puede hacer preguntas para el pensamiento "usted cree que está bien o mal lo que hacen los mapuches, usted cree que somos españoles".
	¿Podría señalarnos algunos elementos de la vida cotidiana que trabaja con los estudiantes para la comprensión de ellos y con respecto a la historia?	Mantener lo que es el respeto. El respeto está tomado como un elemento anexo al ser humano, pero para mí es algo que está dado por el solo hecho de ser humano. Cuando nosotros tomamos este elemento de respeto, los alumnos logran entender y comprender con mayor razón lo que es la historia; yo más sí, yo existo, yo soy ser de respeto. La historia es parte de nuestra esencia, es lo que nosotros traemos como herencia por lo tanto tenemos que aprender a respetarla y valorarla y a la misma vez, ser personas que podamos transmitir a las nuevas generaciones lo que es la historia en una comunidad, en una sociedad.	Diariamente desde el reconocerlos como seres particulares, logrando relacionar el pasado con algunos sucesos que se dan en el presente, y que permiten darnos cuenta que la historia se construye a partir de cada proceso, y como cada día es el origen de procesos históricos distintos.	Parcialmente utilizo mis rutinas diarias para explicarle ciertas cosas a los chiquillos, ya sea desde reuniones con amigos hasta historias curiosas o chistes. Es parcial porque no siempre lo utilizo, se puede ocupar si.
<b>Didáctica.</b>	¿Qué es didáctica para usted?	Son las distintas formas de cómo se pueden enfrentar o confrontar un tema con los alumnos, que nos obliga por un lado a enseñar los contenidos de alguna forma, sin embargo, yo puedo	El cómo puedo relacionar la teoría con la práctica, por tanto, es poder sacar del papel y poder hacerlo carne, de ese modo me genera las líneas del abordaje de mi disciplina.	La didáctica es el cómo y para qué lo voy a hacer.

		también modificar esa forma y esa manera que muchas veces no se hace.		
	¿De qué manera la historia y las experiencias de las y los estudiantes permiten crear conciencia histórica?	Yo creo que, basándose en el respeto de cada uno de los integrantes de un curso, la experiencia personal y familiar de cada uno de los estudiantes. Cuando ellos la hacen como uno, la ponen en común, realmente es enriquecedora y uno aprende junto con ellos a tomar conciencia de lo que somos y de lo que traemos, y a proyectarnos una vía. Especialmente es importante que ellos tomen conciencia de donde vienen quienes son y cuál es su propósito en la vida.	El reconocerse como sujeto histórico, determina el que cada decisión que se tome genera posibilidades infinitas para lo que se viene en el futuro, por lo mismo el estudiante puede generar relación directa en cómo una persona puede llegar a ser de esos personajes históricos de nuestros libros.	La experiencia de ellos generalmente es decirme que todo lo que ellos hablan o piensan no viene de la nada, me explico, por ejemplo que ellos tengan una idea sobre un evento y decirles "bueno esto paso hace tiempo por tal y tal punto" o por ejemplo el tema del estallido social, los chiquillos en 4to básico tienen sus opiniones, entonces decirles, para tener conciencia histórica que el estallido social no es porque se nos dio la gana, no ocurre porque estamos aburridos, viene todo un cúmulo de atrás y si empezamos a escarbar lo vemos. Todo lo que ellos hacen, piensan o quieren hacer, hay que demostrarles que ellos pueden aprender cosas nuevas y cosas que pasaron antes.
	¿Qué estrategias didácticas utiliza para potenciar la conciencia histórica en sus estudiantes?	Comienzo por aprender y saber que conocimientos están en los alumnos referente a alguna materia específica en historia. Luego de eso, viene la definición de palabras claves conceptuales y que los niños aprendan	Preferentemente genero lluvia de ideas, oratoria, análisis de diversas fuentes históricas, línea de tiempos, juego de roles.	Tratar siempre de poner la extra polarización en las clases, o sea... si pasa esto en Europa, en América qué pasaría. O si pasa esto en América mientras ellos sean eso y nosotros seamos tanto extrapolar

		nuevas palabras y a continuación, les doy un enfoque más pedagógico a lo que los alumnos han presentado en la sala de clases y finalmente trato de crear las transformaciones de lo que ellos traen lo pedagógico científico que es el marco conceptual por ejemplo, y la formación de nuevos conocimientos cuando los alumnos dan fe que el mismo realizó un proceso de aprendizaje, que generalmente se da en didáctica.		y mostrar como su identidad, nuestra identidad no es en conjunto.
	De las estrategias que usted utiliza, ¿cuáles cree que son interculturales?	Todas las estrategias que utilizo son interculturales, todas las estrategias que utilizo, van a que el alumno tenga un crecimiento cultural y puedan relacionarse con otros, yo creo que ese es el fin último del alumno en una sala de clases la interculturalidad en las relaciones de unos con otros.	Seleccionar fuentes históricas que promuevan el plasmar diferentes visiones, por tanto, influye en que logren sentirse identificados con alguna de ellas, y de ese modo se genera discusión y diálogo.	Trato de que la mayoría de las estrategias sean interculturales sin dejar de lado la estructura o el contenido en sí. La extra polarización, el ponerse en el caso "imagínate que seas griego, mapuche, romano, europeo".