



Facultad de Educación
Escuela de Educación en Historia y Geografía
Pedagogía en Historia y Geografía

*“Repensando los saberes de Abya Yala:
Desde el diálogo intercultural a la de(s)colonización en la
enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos
originarios en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias
Sociales.”*

Seminario de grado para optar al Grado de Licenciado en Educación
y al Título de Profesor en Historia y Geografía

Autores:

Janis Molina González

Cristian Meneses Vidal

Profesor Guía:

Mauricio Arce Argomedo

Santiago de Chile, 2020

Agradecimientos

Gracias, de nuevo, gracias
Reconozco que se me caen las lágrimas
Volveremos a vernos
En el mar, en la tierra donde sea
Portense bien, escriban
Sigán haciendo pan
Continúen tejiendo telarañas
Les deseo toda clase de parabienes:
Entre los cucuruchos
De esos árboles que llamamos cipreses
Los espero con dientes y muelas.
(N, Parra, 1969, Obra gruesa, HASTA LUEGO)

A mi hija

A mi madre

A mi padre

A mí gente

¡Estoy muy agradecido!

Cristian Meneses

Agradezco enormemente a cada uno de los docentes que tuve la oportunidad de conocer a lo largo de la carrera, ya que de cada uno de ellos aprendí contenidos y elementos esenciales que me permitieron ir avanzando en esta carrera, que fue un desafío constante para mí. También mencionar a mi compañero y amigo Cristian Meneses, que fue un gran apoyo durante todo este proceso, con el cual desarrollamos esta investigación. Además de mencionar a todas las hermosas personas que conocí durante mi proceso de formación, con los cuales no tan solo aprendí conocimientos disciplinares, sino que también a compartir y convivir en una comunidad diversa. Finalmente agradecer a mi familia, pareja, amigos y mi profesor de enseñanza media Álvaro González, que estuvieron conmigo durante todo este

proceso apoyándome y guiándome para poder culminar esta carrera, con todos los desafíos que me puso el destino, para poder cumplir mi sueño de ser profesora.

Janis Molina González.

Agradecemos a Mauricio Arce y Lidia Rivera por su guía y enseñanzas.

Índice

Agradecimientos	2
Índice de gráficos	6
Índice de tablas	7
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	8
1.1. Antecedentes Histórico-Educacionales de la problemática	8
1.1.1. Una mirada al curriculum nacional	23
1.2. Planteamiento del problema	28
1.3. Pregunta y objetivos de investigación	31
Capítulo 2: Marco teórico conceptual	33
2.1. Hacia la construcción de la Multiculturalidad	39
2.2. Hacia la construcción de la interculturalidad crítica	35
2.3. Pedagogía decolonial: revelando la otra cara de la modernidad y de(s)colonizando las prácticas educativas	44
Capítulo 3: Marco metodológico	49
3.1. El muestreo y técnicas de resolución de información	50
Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados	55
4.1. Análisis cuantitativo	55
4.1.1. Análisis por Género	59
4.1.2. Análisis por origen étnico	66
4.2. Análisis Cualitativo	70
4.2.1. Análisis de la pregunta número N°1	70
4.2.2. Análisis de la pregunta N° 2	76
Capítulo 5: Jornada de Co/Autoformación sobre Enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas	83

a. Identificación del proyecto	84
b. Fundamentación	85
c. Experiencias de aprendizaje	87
d. Actores	93
e. Publico destinatario	93
f. Cronograma	94
Capítulo 6: Consideraciones Finales	96
6.1 Reflexiones en torno a la Investigación	96
6.2 Exploraciones y Hallazgos finales	99
6.3 Reflexiones finales y proyecciones de la investigación	101
7. Bibliografía	104
8. Anexos	110
8.1 Anexo 1: Resultados de las preguntas abiertas 1 y 2	110

Índice de gráficos

Gráfico N°1: Pueblos originarios en Chile. Población por región según si se considera perteneciente a pueblo indígena	21
Gráfico N°2: Población por área de empadronamiento según si se considera perteneciente a pueblo indígena	21
Gráfico N°3: Encuestados por Género	60
Gráfico N°4: Resultados de encuestadas mujeres respecto de la afirmación 15	61
Gráfico N°5: Resultados de encuestados hombres respecto de la afirmación 15	62
Gráfico N°6: Resultados de encuestados y encuestadas respecto de la afirmación 16	63
Gráfico N°7: Resultados de encuestados y encuestadas respecto de la afirmación 22	63
Gráfico N°8: Resultados de encuestadas y encuestados respecto de la afirmación 5	64
Gráfico N°9: Encuestados según origen étnico	66
Gráfico N°10: Resultados por origen étnico en relación a la afirmación 11	69
Gráfico N°11: Resultados según origen étnico para la afirmación 4	70

Índice de tablas

Tabla N°1: Pueblos originarios en Chile. Población por sexo, según si se considera perteneciente a pueblo indígena u originario	20
Tabla N°2: Objetivos del currículum nacional que abordan la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas	24
Tabla N°3: Dimensiones y afirmaciones de la encuesta	51
Tabla N°4: Preguntas abiertas del cuestionario	53
Tabla N°5: Criterios de análisis para preguntas abiertas	54
Tabla N°6: Resultados de la encuesta (Afirmaciones)	55
Tabla N°7: Resultados de los y las encuestadas respecto de la afirmación 1	65
Tabla N°8: Resultados por origen étnico de la afirmación 10	67
Tabla N°9: Resultados según origen étnico de la afirmación 17	68
Tabla N°10: Resultados de la pregunta abierta 1 según la categoría de Recursos academicistas	71
Tabla N°11: Resultados de la pregunta abierta 2 según la categoría de Recursos vivenciales	71
Tabla N°12: Clasificación respecto de los recursos didácticos utilizados según origen étnico	74
Tabla N°13: Cronograma día 1 “¿Multiculturalidad o Interculturalidad? Reflexiones para fomentar y desarrollar la Pedagogía Decolonial en las aulas”	94
Tabla N°14: Cronograma día 2 “Reconstruyendo la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas del territorio chileno”	94
Tabla N°15: Cronograma Día 3° “Estrategias didácticas: Desde el relato y los ojos de los testigos ancestrales”	95
Tabla N°16: Cronograma Día 4° “Reflexionando sobre lo aprendido”	95

Capítulo 1: Fundamentación del problema de investigación

1.1 Antecedentes Histórico-Educacionales de la problemática

“Cuando trabajo la madera es como que estoy sintiendo mi Tierra, eso me hace retornar -en cualquier lugar que me encuentre- a los caminos de mi niñez; y me hace permanecer abrazando la morenidad que fluye desde mi corazón.” (Elicura Chihuailaf Nahuelpán. Recado confidencial a los chilenos, 1999, p:60)

A partir del 18 de octubre del 2019, la sociedad chilena visualizó un quiebre en sus relaciones internas entre el pueblo y la clase gobernante, que, si bien en un inicio comenzó en la ciudad de Santiago, rápidamente se extendió durante los siguientes días a las regiones de Chile, que vivieron también sus propias contradicciones y “estallidos sociales”. En un segundo momento, es posible observar el carácter masivo de las protestas populares, que se concentraron en las ciudades de todo el país. Una tercera observación corresponde a la representatividad del movimiento popular ciudadano, indudablemente esta vez no enarbó banderas de los partidos tradicionales, sino que, en esta ocasión, hubo otros símbolos que marcaron las protestas populares, entre ellos el “negro matapacos” además de “banderas indígenas”, cuyos símbolos creados recientemente, como, por ejemplo la wenufoye (bandera mapuche), permiten visualizar una reconfiguración de nuestra identidad o bien el emerger de una identidad renegada. (Alvarado Lincopi, 2020)

En consecuencia, la morenidad y una condición indígena silenciada, reemerge las problemáticas de larga data. De igual forma, lo mestizo o el quiltraje de la sociedad chilena, aparece como una condición no asumida y despreciada en su génesis. De este modo, el ideario de “una sola nación” hoy comienza a desmoronarse frente a múltiples identidades, que se auto reconocen y se perciben como herederos de este mestizaje. Según lo planteado por Rivera Cusicanqui (2010):

“No cabe duda de que su origen más temprano, en tanto *mestizaje de sangre*, se remonta a la práctica de la violación y acaparación de mujeres por parte de encomenderos, curas y soldados españoles. La sociedad invasora accedía de esta manera a un doble servicio: la fuerza de trabajo de las mujeres, especialmente a través del tributo textil y la exacción privada del trabajo de las tejedoras, y el “servicio” sexual tan elocuentemente denunciado por Waman Puma, que condenaba a las mujeres indígenas a “parir mestizillos” despreciados tanto por la sociedad española, como por la indígena.” (p.72)

Las elites blanquecinas o blanquecidas de América Latina, durante la época colonial fundaron su dominación, a través de prácticas como el mestizaje forzado, apropiación de fuerza de trabajo femenino y masculino, además la categorización de la población nativa, como expresa Rivera Cusicanqui (2010), mediante el denominador de raza introduciendo así, estructuras de dominación/subordinación bajo las lógicas elaboradas a partir de la conquista, siendo esta parte de una jerarquización social basada en el color de piel.

En este contexto, es que subyace el horizonte colonial sin rupturas aparentes, lo cual no quiere decir que no han sido puestas en tensión dichas creencias y prácticas. Las gestas libertadoras y la posterior configuración de los Estados-nación en América, profundizaron dichas problemáticas, ya que las élites de este lado del atlántico abrazaron las ideas ilustradas, incorporando especificidades propias, lo que gestó que las elites latinoamericanas criollas, profundizaran y acentuaran los mecanismos de exclusión, tanto de las poblaciones denominadas “populares” como aquellas de origen indígena. (Donoso, 2008, p:27)

Dicho contexto de propagación de conocimientos e ideas, provenientes desde el centro hacia la(s) periferias, serán claves al momento de pensar el fenómeno educacional. De este modo, la educación jugó un rol relevante en la construcción del Estado-Nación en Chile, esta se desarrolló progresivamente insertándose en la sociedad. Si bien existían dudas de los beneficios que tenía dicha iniciativa, esta tuvo poca valoración desde inicios de siglo XIX hasta la década de 1840 aproximadamente. No obstante, es fundamental la educación para la transmisión de la ideología imperante en la época, muy ligada a las ideas ilustradas que se

expandieron en Europa durante el siglo XVIII. Las elites decimonónicas latinoamericanas, se empaparon de aquellos nuevos conceptos, y la escuela resultó un espacio muy conveniente para plasmar, el ideario de una nación monocultural homogénea de la sociedad chilena.

“Y es que durante gran parte del siglo XIX para los sectores populares el ir a la escuela no distó mucho de ser un castigo o, en el mejor de los casos, algo sin más sentido que seguir los consejos de quien se teme y/o estima”. (Donoso, 2008, p:28)

La formación educacional primaria en Chile fue paulatinamente adquiriendo robustez. La llegada de Domingo Faustino Sarmiento al país terminó por darle un sello distintivo a la educación pública, plasmando así una función civilizadora, siendo su legado inamovible hasta las primeras décadas del siglo XX.

En efecto, la educación primaria fue dotada de un pensamiento civilizador que será parte esencial de su núcleo. La escuela como forma material de realizar dichos objetivos, será la encargada de promulgar la concepción de una identidad monocultural, fruto del mestizaje colonial, que se encontraba en condiciones de atraso, por ende, debían ser educadas para salir de esta condición de inferioridad/infantilidad y convertirse en seres civilizados. Por lo tanto, renunciar y asumir otras formas de concebir la realidad que muchas veces resulta en una identidad espuria.

“Las prácticas que no entran en este modelo o lo cuestionan son entonces condenadas a la marginalidad y a la clandestinidad, bajo el mismo mecanismo de exclusión que caracterizó a la relación colonial primigenia entre españoles e indios: la de negar la humanidad de los colonizados en tanto no “aprendan” a comportarse como lo dicta la sociedad dominante y nieguen con ello su propia especificidad organizativa y cultural. “(Rivera Cusicanqui, 2010, p.:174)

Ahora bien, las dinámicas expansivas del Estado de Chile hacia finales del siglo XIX van a constituir nuevos límites territoriales. Hacia el sur de la frontera del Biobío, y hacia el norte del río Copiapó, el Estado ejercerá un colonialismo interno, una vez incorporados los

territorios de la Araucanía (gvlumapu) junto a Tarapacá y Arica. En relación con el conflicto entre Chile, Perú y Bolivia, resulta fundamental referirse a ello, para evidenciar la imposición de la idea civilizadora de parte del Estado chileno.

“Tarapacá fue anexada legal y formalmente al territorio chileno después del Tratado de Ancón de octubre de 1883, que puso fin a la guerra entre Perú y Chile denominada “del Pacífico” o “del salitre”. Sin embargo, ese status legal se vio cuestionado por el incumplimiento del protocolo del Tratado respecto del plebiscito que supuestamente resolvería la situación de las otras dos provincias peruanas, Tacna y Arica. Ambas quedaron bajo dominio chileno, pero sin soberanía. El incumplimiento del plebiscito hacia 1894, llevó a la República del Perú a impugnar todo el tratado y, por ende, solicitar el reintegro de Tarapacá. Desde entonces se señaló, al igual que Arica y Tacna, como provincia “cautiva” (González, 2004, p.:27)

Bajo dicho contexto es que se iniciara por parte del Estado de Chile una chilenización de la región de Tarapacá, con dicha acción se buscaba ganar el plebiscito concretando así la definitiva anexión territorial. Es en este momento que el rol de la escuela tendrá un papel relevante en la construcción social de la identidad chilena, para ejercer soberanía, lo que representaba uno de los principales intereses para las clases gobernantes de Santiago, y para el negocio del guano/salitre en la región.

“Ese proceso de chilenización, aunque sufrió cambios de perspectivas en más de un siglo, especialmente producto de importantes reformas educacionales (v.gr. 1920, 1965, 1990) y de profundos cambios en el contexto cultural nacional e internacional, no podemos decir que se haya detenido” (González ,2002. p:17 -18)

En las denominadas “Pacificación de la Araucanía”, y la “Guerra del salitre” o “Guerra del pacífico”, el ejército chileno se enfrentó en sucesivos conflictos armados con las comunidades indígenas, que, desde la segunda mitad del siglo XIX, siendo inicialmente la ocupación de la Araucanía, una guerra de carácter irregular con los fütalmapu, liderados por los fuxalonkos en la Araucanía.

“El territorio fue expropiado, amparándose en las legislaciones que declaraba la propiedad fiscal de todas las tierras no ocupadas por indígenas. Consecuente con esto se aplicó hasta 1929 una política de acorralamiento espacial mediante la creación de reducciones que no contaban en promedio con más de 6 hectáreas por persona. Esta política no contempló la organización socio-espacial que mantenía la sociedad Mapuche, mezclando arbitrariamente a familias de distintos *lofche*.” (Marimán, 2006, p:119-120)

Consumada la conquista militar en territorio mapuche y la anexión de Tarapacá, se iniciará la construcción de una jurisprudencia, es decir, ejercer soberanía efectiva en aquellos territorios en los cuales se habían efectuado colonizaciones espontáneas o compulsivas. En este sentido, el rol de la escuela en estas localidades tendrá una misión civilizadora y de homogeneización de la población, en otras palabras, una chilenización de las poblaciones locales.

Así pues, cuando se completa la ocupación militar del territorio de la Araucanía, los militares entregan a las autoridades civiles el control de la frontera, puestos estratégicos de pasos y control de caminos. De esta manera, se iniciará un proceso de radicación de la población indígena en reducciones, las cuales, se caracterizan por no poseer más de 6 hectáreas, practicar una economía de subsistencia y pasar a ser asimilados como campesinos, siendo la escuela la encargada de alfabetizar a las comunidades, para así reconstruir su identidad cultural como pueblo. (Serrano, 2018)

Hacia las primeras dos décadas del siglo XX, es posible observar los primeros efectos de la escolarización y chilenización de las poblaciones incorporadas al Estado-Nación de Chile. Bajo este contexto, es válido mencionar que las campañas de alfabetización promovidas por la escuela pública dieron sus frutos, en específico, formando a una minoría indígena letrada. Sin ir más lejos, se vuelve ineludible la prominente figura que atañe a Lucila Godoy Alcajaga, Gabriela Mistral. Creemos que sus aportes hacia el campo de la educación, desde solicitar la obligatoriedad de esta, hasta ser experimentadora de la realidad educativa los

inicios del siglo XX en Chile y su destacada experiencia en el México post revolución, plasmó en ella una visión latinoamericana de la educación. Su estadía allí fue significativa y profunda, llegando a declarar que lo máspreciado que tiene México para su futuro es “su masa indígena, esta pasta racial sencillamente maravillosa que son el indio azteca, maya o tolteca” (Orellana 2008).

La obligatoriedad en la educación fue una discusión que vivió su momento culmine con la promulgación de ley de instrucción primaria. En este contexto es que la educación y la instrucción Obligatoria son signos de una nación civilizada que se aventaja, según la visión de Lucila, “pertenece al progreso de un país como la luz al sol, (...) ella nos llegará tarde o temprano, ella madurará como el máspreciado fruto de nuestra civilización”. (Orellana 2008)

Durante la década de 1920, se dictó y promulgó dicha ley, una reforma que fue controvertida que significó diversas opiniones respecto a la factibilidad de dicho proyecto. Esta estuvo marcada por constantes reformas, producto del avance modernizador y progresista, esencialmente como menciona González (2002), con el paradigma normalista, que aún no se había desligado del prejuicio etnocentrista de Sarmientos, sobre la cultura indígena.

Durante la primera mitad del siglo XX, se vivirá un crecimiento exponencial en lo relacionado a la demografía del país, las migraciones campo-ciudad se intensificaron a nivel intra-país. Así pues, las poblaciones indígenas también tendrán sus propias dinámicas de movilización al interior del país, iniciando o profundizando las diásporas de los pueblos originarios, a través de los territorios e inclusive asentándose en espacios antes ya ocupados. “En este nuevo escenario, los mapuche llegados y asentados en la Fütta Waria, pasaremos a ocupar otro lugar en el nuevo entramado socio-racial del Estado” (Antileo y Alvarado, 2018, p:16)

De esta forma, se observarán los primeros cambios socioculturales, que impactarán en el modelo pedagógico impulsado décadas anteriores en la sociedad chilena. El crecimiento exponencial de Santiago y las ciudades de Chile introducirán nuevas concepciones sobre el rol de la escuela, y el sentido que debe cumplir la enseñanza escolar tanto a nivel urbano

como rural. En concordancia con esto, es que el paradigma normalista comienza a perder legitimidad, dejando de lado la visión laica que prevaleció en las décadas anteriores, ya que en 1964 comienza a emerger una visión y propuesta diferente, producto de la llegada de un partido demócrata cristiano, con inspiración humanista y cristiana. (González, 2002)

Claramente la “larga década de los 60” , denominada de esta manera, debido a la multiplicidad de hechos, y coyunturas ocurridas en ese transcurso de sólo diez años traerá consigo una crítica multidimensional al rol de la escuela, y la conformación de un nuevo paradigma en la educación latinoamericana, en especial en Chile, comprendiendo que la escolaridad tomara más presencia en todos los sectores sociales, siendo en los gobiernos de los Presidentes Aguirre Cerda y Frei Montalva una escolarización masiva, que como dice Serrano (2018), dejó en evidencia la precariedad del proyecto político y el modelo de desarrollo nacional.

En 1970 se marcó un hito histórico, el primer presidente socialista en el mundo era electo democráticamente. Correspondía al médico y masón Salvador Allende quien después de tres fracasos logró llegar a la presidencia de Chile. En este contexto, la UP intentó plasmar un programa revolucionario para la época, abarcando desde los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos del país.

“La sensibilidad de los años sesenta se profundizó en los setenta. Los aires de reforma de esa década se transformaron en vientos de revolución. Y el plano educativo no fue la excepción, con la llegada del Dr. Salvador Allende en 1970 a La Moneda gracias a una coalición de partidos políticos de izquierda, se presentó una propuesta conocida como la Escuela Nacional Unificada que, debido a la interrupción militar en 1973 de este gobierno, fue solamente un paréntesis entre la reforma de 1965 y las políticas educacionales (llamadas directivas presidenciales) del régimen militar.” (González, 2002, p:233)

Al término del régimen cívico militar, que estuvo plasmado de violaciones a los derechos humanos y restricciones de las garantías constitucionales, además de una influencia directa

de los militares en todos los ámbitos de la sociedad, inclusive en la educación, se da paso al llamado “Retorno a la democracia”, en el cual todos los sectores de la sociedad comienzan a exigir garantía de sus derechos fundamentales, es por lo que:

"Chile se integra tardíamente al desarrollo de la educación indígena, es sólo desde fines del siglo XX que la EIB aparece en escena, heredando todo el aprendizaje continental en la materia. Su aparición obedece a un contexto social y político sensible a la temática indígena, influido en gran medida por el cambio de gobierno sucedido a comienzos de la década de 1990 desde uno militar a otro civil, la constatación de la pauperización progresiva de las poblaciones indígenas, la visibilización de los conflictos entre privados, Estado y pueblos indígenas sucedidos principalmente en zonas rurales producto de litigios por tierras y/o recursos naturales y las sostenidas demandas por reconocimiento de los pueblos indígenas, principalmente a través de sus dirigentes e intelectuales"(Romo, Contreras, Cubillos, Aravena, 2006, p:25)

Es en este contexto, donde existen varios intentos por responder a las demandas indígenas, en torno al reconocimiento y valoración de su cultura, estas tienen sus raíces en el período pos dictatorial, donde se busca reivindicar los derechos humanos y garantías individuales. En relación a ello, es que se promulga la Ley Indígena en 1993, la cual contiene 80 artículos, que tienen la intencionalidad de regular y garantizar los derechos para las comunidades indígenas. En el primer artículo se declara que “El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.” (Ley 19.253,1993), lo cual evidencia un reconocimiento de la existencia y particularidades de estos pueblos. Además, se declara que “Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades” (Ley 19.253,1993), lo que deja entrever la necesidad de que la educación contribuya a promover el desarrollo y la cultura indígena.

En el Artículo 7, de esta ley el Estado acepta el deber de “promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio de la Nación chilena.” (Ley 19.253, 1993), siendo la educación una forma de cumplir este deber del Estado. Pero el título IV, es el que establece los reglamentos referidos a la educación, y este menciona:

“a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;

b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;

c) El fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena de programas en idioma indígena y apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas;

d) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior;

Artículo 32. La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.” (Ley 19.253, 1993)

Por ende, esta ley, significó un comienzo para la incorporación y reconocimiento de los pueblos originarios, y las medidas educativas que se van a llevar a cabo, con la intención de resguardar su cultura e identidad. Ahora bien, si esta ley consiguió su cometido, son conclusiones que este trabajo pretende dilucidar.

Debido a esta ley, es que nace el programa de Educación Intercultural Bilingüe, que pretende llevarse a cabo en territorios con gran densidad de población indígena. La primera fase de la

EIB, se caracteriza por la búsqueda y teorización respecto de temáticas indígenas, buscando disminuir la brechas entre estudiantes indígenas y no indígenas, esto se realizó como señala Poblete (2019): "a través de diseño de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes, transferencia de información general a docentes sobre estas estrategias y diseño y difusión de materiales didácticos , y la creación de un currículo nacional que considera el factor diversidad cultural presente en el territorio". (p:6), lo cual se hizo a través de un concurso público, para que las universidades realizarán:

- Diseño de estrategias pedagógicas culturalmente pertinentes,
- Transferencia de información general a docentes sobre estas estrategias,
- Diseño y difusión de materiales didácticos considerados culturalmente significativos,
- Asesorar a la creación de un currículo nacional que considere el factor diversidad cultural presente en el territorio. "(Poblete, 2019, p:6-7)

La segunda etapa de este programa (1996-2000), se caracteriza por la presencia del programa orígenes, que tiene por objetivo: "incidir sobre los instrumentos, prácticas y pertinencia de la oferta pública respecto de las comunidades indígenas, además de promover que las comunidades entiendan, asuman y participen en su propio proceso de desarrollo." (Ministerio de Hacienda Dirección de Presupuestos, 2004, p:3). Esto hace relación con la tarea educativa, considerando esta idea de fomentar el desarrollo indígena. En su primera fase este programa pretende, (2000 al 2004):

- “(i) fortalecer la capacidad de los organismos públicos para atender de manera articulada la problemática de las comunidades indígenas con pertinencia cultural;
- (ii) fortalecer a las comunidades para que participen en la planificación y ejecución de las intervenciones y para que se “apropien” de los proyectos; y
- (iii) ejecutar proyectos de educación, salud y desarrollo productivo con pertinencia cultural.” (Ministerio de Hacienda Dirección de Presupuestos, 2004, p:3)

El tercer eje de este programa apunta al área educativa y tiene por finalidad implementar la EIB, en 162 escuelas, en colaboración con el MINEDUC, se pretende:

“• Fortalecimiento institucional del PEIB a nivel de MINEDUC, contratando en el nivel nacional a 4 profesionales que apoyan el desarrollo de las actividades del proyecto y en el nivel territorial a 8 técnicos especializados en educación intercultural.

- Socialización y difusión del PEIB en las comunidades a través de una campaña radial e impresa.
- Capacitación sobre educación intercultural a los supervisores y técnicos del MINEDUC y CONADI.
- Asistencia técnica y pedagógica a las 162 escuelas para la elaboración participativa de sus programas.
- Capacitación de docentes de las 162 escuelas seleccionadas.
- Entrega de recursos de aprendizaje; tales como: bibliotecas de aula, equipamiento audiovisual e implementos deportivos, a las 162 escuelas seleccionadas.
- Financiamiento de iniciativas orientadas a producir cambios en las prácticas pedagógicas y en los modelos de gestión, surgidas de las 162 escuelas” (Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos, 2004, p:5)

En esta fase, se iba a trabajar en dos áreas, por un lado, formar docentes especialistas en bilingüismos e interculturalidad, y generar propuestas curriculares. En la tercera fase de la EIB (2006-2009), también se entrelaza con el programa Orígenes, en donde se reestructuran los objetivos, en función de promover el desarrollo étnico de las comunidades rurales indígenas. Es por ello, que se institucionalizó este programa, implementando el currículum de la EIB, en la enseñanza básica, además existía libertad de cátedra en cuanto a la enseñanza indígena, también se incorporó educadores tradicionales, y se desarrollaron textos escolares.

En concordancia con ello, en el año 2009 surge la implementación de la asignatura de Lengua Indígena, esto producto de las demandas indígenas respecto del reconocimiento de su cultura, esto tuvo relación con la rectificación del convenio 169 de la OIT por parte de Chile. Esta asignatura, contempla la enseñanza del Mapudungun, Quechua, Aymara, y Rapa Nui. Pero

esta, tiene un requisito para poder implementarse, y es que más del 20% de las matrículas del establecimiento deben pertenecer a algún pueblo indígena.

Ambos programas tienen problemas estructurales tal como menciona Martínez (2017), ya que ambos están focalizados para la enseñanza básica, y en sectores rurales. Además de que se imparten pocas lenguas vernáculas, producto de la educación homogeneizante en donde prevalece el castellano, como única forma de comunicarse dejando estas lenguas relegadas a las comunidades o a entornos domésticos, lo que provoca que los jóvenes indígenas no requieran aprenderlas. Por otro lado, aborda la enseñanza de la cultura indígena de manera parcial sin incluir una perspectiva decolonial, que reivindique las narrativas en torno al indígena. Esto clarifica, las falencias de estos programas en cuanto a cobertura, y relevancia a nivel educativo.

Ahora bien, se ha ido avanzado en estas iniciativas, ya que se publicaron el año 2019, las bases curriculares de primero a sexto básico, de Lengua y Cultura Indígena de los pueblos originarios ancestrales, pero aún no se puede percibir el impacto de estas en la educación intercultural, ya que entrarán en vigor en marzo del 2021. (Currículum Nacional). Este currículum, plantea los siguientes objetivos, que van a articular dicha enseñanza:

1. Contribuir a la valorización, rescate, revitalización y fortalecimiento de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas en el espacio educativo.
2. Que los estudiantes puedan desarrollar la lengua mediante la escritura y la lectura de textos escritos en lengua indígena con contenidos culturales propios.
3. . Formar estudiantes con competencias interculturales, que conozcan y valoren su cultura, dialoguen con quienes convivan y puedan desenvolverse en contextos culturales diversos.

Lo paradójico de estos programas, es que no contemplan a los estudiantes indígenas que habitan sectores urbanos y que están en los niveles de enseñanza media, siendo esto un vacío que no ha sido abordado.

En cuanto a la distribución de los pueblos indígenas en el territorio nacional, a través del censo del año 2017, se aprecia que el 12,8% de la población total, se considera parte de algún pueblo originario, si se contrasta con el censo del 2002, en donde sólo el 4,6% se consideraba indígena, se puede identificar un aumento en la población indígena, esto deja en evidencia que hay una necesidad de implementar un programa educación intercultural, que responda a esta demanda creciente de familias que requieren una educación contextualizada para sus hijos. (INE, 2005 y 2018)

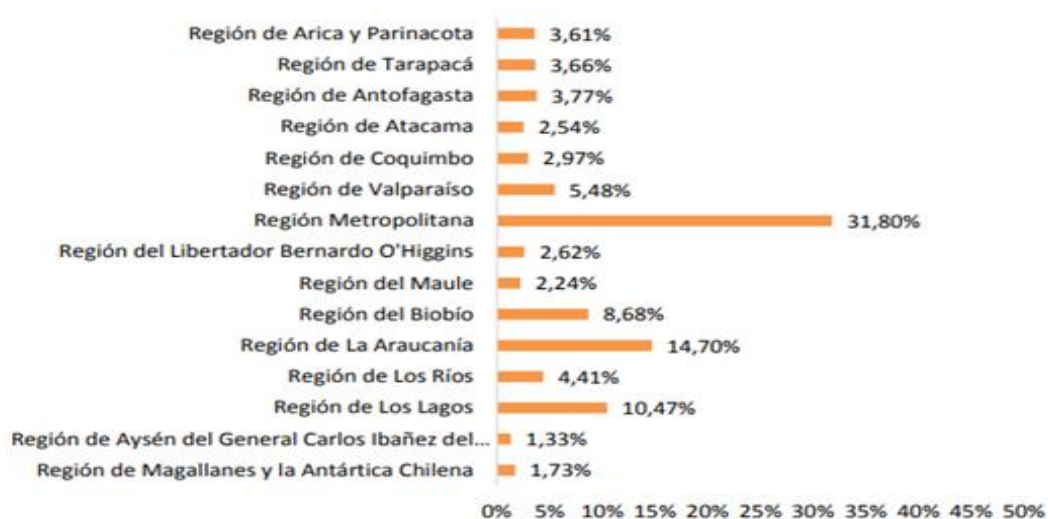
Tabla N°1: Pueblos originarios en Chile Población por sexo, según si se considera perteneciente a pueblo indígena u originario

	Total		Perteneciente a Pueblo Indígena u originario		No perteneciente a Pueblo Indígena u originario	
<i>Total de personas</i>	17.076.076	100,0%	2.185.792	12,8%	14.890.284	87,2%
<i>Hombres</i>	8.349.713	100,0%	1.078.111	12,9%	7.271.602	87,1%
<i>Mujeres</i>	8.726.363	100,0%	1.107.681	12,7%	7.618.682	87,3%

Fuente: Censo 2017, INE Chile.

En cuanto a la distribución de la población indígena por regiones, en el censo del 2002, se concentran principalmente en la región de la Araucanía con un 29,5%, y en la región Metropolitana con un 27,7%. Mientras que, en el censo del 2017, el panorama es totalmente diferente, ya que la mayor cantidad de población indígena se concentra en la región Metropolitana con un 31,80%. Esto refleja la necesidad de implementar un programa de enseñanza, que pueda aplicarse en otros lugares que no sean precisamente territorios con alta presencia de comunidades indígenas. (INE, 2005 y 2018).

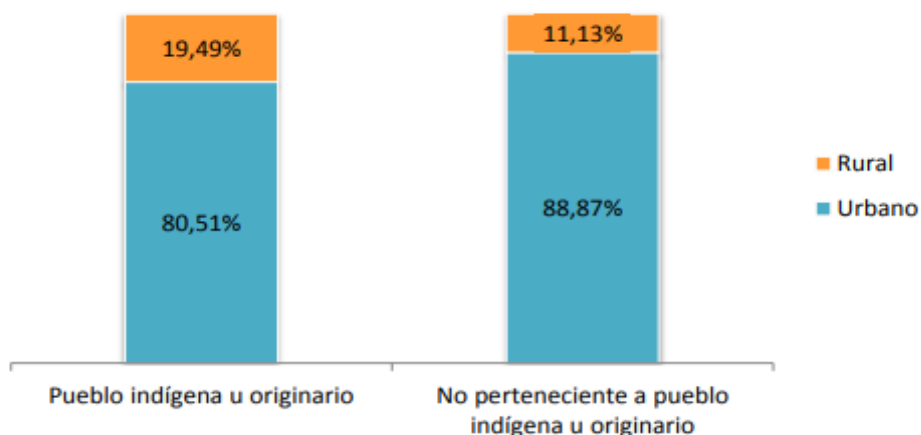
Gráfico N°1: Pueblos originarios en Chile. Población por región según si se considera perteneciente a pueblo indígena



Fuente: Censo 2017, INE Chile

En relación con la distribución de los pueblos indígenas en sectores urbanos y rurales, en el censo del 2002 y en el censo del 2017, hay una mayor presencia de población indígena en los sectores urbanos. (INE, 2005 y 2018)

Gráfico N°2: Pueblos originarios en Chile Población por área de empadronamiento según si se considera perteneciente a pueblo indígena u originario



Fuente: Censo 2017, INE Chile.

Estos datos extraídos del censo nos permiten, identificar una problemática que ha ido en incremento a lo largo de los años, ya que en la actualidad hay un aumento de personas que se consideran pertenecientes a algún pueblo indígena, y habitan sectores urbanos, donde como ya se mencionó hay una educación homogeneizante, que no permite la incorporación y reconocimiento de estos pueblos, relegados a establecimientos educacionales con narrativas coloniales y europeizantes de la historia de los pueblos originarios. Con relación a ello, la educación intercultural, queda pausada y no posee una continuidad. Además, la EIB no ha tenido un impacto tan significativo en sectores urbanos, tal como expresan Donoso, Contreras, Cubillos y Arabena (2006):

“la concentración mayoritaria de los contenidos en uno solo de los pueblos indígenas presentes en el país –el pueblo mapuche–; la presencia de sesgos ruralizantes y folclorizantes que discriminan a los estudiantes urbanos contemporáneos; la imposibilidad de generar procesos de acumulación experiencial y reflexiva en la temática y, por último, el destinarse principalmente a estudiantes indígenas.” (p.26)

Estos programas tienen un enfoque hacia la educación obligatoria en Chile, que corresponde hasta la enseñanza pre escolar, básica y media, en menor medida, pero para la educación superior, es aún más complejo, ya que a simple vista revisando las mallas curriculares de las universidades de Santiago, no se puede identificar alguna asignatura que contenga alguna enseñanza sobre lenguas indígenas, esto ya sea como cátedra en sí, ya que si existen cursos extraprogramáticos que realizan algunas universidades, como la UCSH, en donde existe la posibilidad de aprender alguna lengua, o como en otros casos emanados de estudiantes que postulan a concursos, para realizar talleres en torno a dichas lenguas, como por ejemplo en la universidad Alberto Hurtado. Pero en otras regiones y ciudades del país, si se imparten carreras relacionadas con esto, por ejemplo, la Universidad de Playa Ancha, ubicada en Valparaíso, donde hay un proyecto de implementar una carrera de traductor español mapudungun.

Pero en cuanto a la cultura y cosmovisión indígena en Santiago, si se pueden ilustrar en las mallas curriculares de las carreras subyacentes a historia, antropología, sociología

arqueología, pero no se puede determinar la perspectiva que se utiliza para abordar dichos contenidos, pero si estas se comparan con las mallas de las universidades de Temuco, como por ejemplo la Universidad de la Frontera, podemos ver que en la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, hay una cátedra que se llama “territorio, cultura e interculturalidad”. Lo que, a simple vista, permite identificar un enfoque diferente, el cual de alguna manera dilucida la intencionalidad de abordar la interculturalidad y la enseñanza de esta.

Además, existe un proyecto que pretende realizar una Universidad mapuche, la cual es promovida por la corporación Enama, y tendría su sede en la región de La Araucanía. Está en su primera etapa, será un centro de formación técnica, para luego ser una universidad antes del 2023, en cuanto al modelo educativo “La malla tomará el modelo canadiense e incluiría asignaturas en mapudungun e inglés. Además, contempla considerar la cosmovisión indígena en todas sus carreras -de las áreas de salud, educación, economía y legislación- para así abordar la interculturalidad.” (“Primera universidad indígena de Chile comenzará su proceso de creación en octubre”, 2020)

Finalmente, este panorama general de la educación en Chile, principalmente sobre la temática indígena, esclarece que el problema está en el currículum nacional, pero también en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que está a cargo de los docentes.

1.1.1 Una mirada al Currículum Nacional en Chile.

En relación con lo revisado en los antecedentes, se hace necesario indagar a grandes rasgos el currículum nacional, principalmente en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. Si bien los programas interculturales, que se han implementado en Chile, nos muestran la visión del Estado sobre los pueblos indígenas, esta no es suficiente, ya que el currículum será un intermediario entre la enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas.

Considerando lo anterior, es que se hace necesario mencionar la Ley General de educación, creada en el primer gobierno de Michelle Bachelet, nos entrega un marco de acción que van a seguir el curriculum, sobre estos pueblos definiendo interculturalidad como: “Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ley General de Educación, 2009). Esta definición, expresa que se debe reconocer y valorar la historia y cosmovisión de estos pueblos, pero se queda al debe al considerarlos como individuos, ya que ellos son una comunidad, lo que deja entrever esta incomprensión por parte de Estado imponiendo sus propias categorías, a pueblos totalmente diferentes que tiene otra cultura y comprensión del mundo. Los pueblos indígenas no buscan ser reconocidos como individuos, sino mas bien por culturas complejas, que son diferentes a la cultura chilena, por lo que se esto seria una definición más cercana al multiculturalismo.

Para dilucidar como esto impacta en el curriculum, en la siguiente tabla se mencionan los objetivos de aprendizaje que tratan temáticas indígenas de séptimo básico a cuarto medio.

Tabla N°2: Objetivos del currículum nacional que abordan la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas.

Nivel	Objetivos de Aprendizaje
séptimo básico	<p>HI07: Caracterizar el surgimiento de las primeras civilizaciones (por ejemplo, sumeria, egipcia, china, india, minoica, fenicia, olmeca y chavin, entre otras), reconociendo que procesos similares se desarrollaron en distinto lugares y tiempos.</p> <p>HI07 13: Identificar las principales características de las civilizaciones maya y azteca, considerando las tecnologías utilizadas para transformar el territorio que habitaban (urbanización, canales, acueductos y calzadas, formas de cultivo, entre otros) y el desarrollo de una red comercial que vinculaba el área mesoamericana.</p> <p>HI07 14: Caracterizar el imperio Inca, y analizar los factores que posibilitaron la dominación y unidad del Imperio (por ejemplo, red de caminos y sistemas de comunicaciones, sistemas de cultivo, organización</p>

	<p>social, administración, ejército, mita y yanaconaje, sometimiento de pueblos y lengua oficial, entre otros).</p> <p>HI07 15: Describir las principales características culturales de las civilizaciones maya, azteca e inca (por ejemplo, arte, lengua, tradiciones, relaciones de género, sistemas de medición del tiempo, ritos funerarios y creencias religiosas), e identificar aquellos elementos que persisten hasta el presente.</p> <p>HI07 16: Reconocer en expresiones culturales latinoamericanas del presente la confluencia del legado de múltiples civilizaciones como la maya, azteca, inca, griega, romana y europea.</p>
Octavo básico	<p>HI08 05: Argumentar por qué la llegada de los europeos a América implicó un enfrentamiento entre culturas, considerando aspectos como la profundidad de las diferencias culturales, la magnitud del escenario natural americano, y la desarticulación de la cosmovisión de las sociedades indígenas.</p> <p>HI08 07: Analizar y evaluar el impacto de la conquista de América en la cultura europea, considerando la ampliación del mundo conocido, el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas.</p> <p>HI08 12: Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile.</p>
Primero Medio	<p>HI1M 24: Evaluar, por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad.</p> <p>HIM13: Describir el proceso de ocupación de Valdivia, Llanquihue, Chiloé y el estrecho de Magallanes, y analizar su importancia estratégica para el</p>

	<p>Estado, destacando el rol de inmigración europea y las relaciones con los pueblos originarios que habitaban esos lugares.</p> <p>HI1M 14: Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación mapuche en reducciones.</p>
Segundo Medio	<p>HI2M 21: Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros.</p> <p>HI2M 25: Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.</p>
Tercero y Cuarto medio	<p>Chile y la región latinoamericana</p> <p>01: Analizar procesos sociales y culturales recientes en Chile y América Latina tales como migraciones, cambios, demográficos y urbanización, considerando avances y desafíos en materia de equidad, diversidad e interculturalidad.</p> <p>04: Analizar, a partir de distintas interpretaciones y perspectivas, el presente de distintos pueblos indígenas de Chile y Latinoamérica, considerando su cultura, los procesos históricos recientes, y los avances y desafíos en su relación con los Estados nacionales de la región.</p> <p>Mundo global: No aplica.</p> <p>Geografía, territorio y desafíos socioambientales: No aplica.</p> <p>Economía y sociedad: No aplica.</p> <p>Comprensión histórica del presente:</p>

	<p>01: Analizar diversas perspectivas historiográficas sobre cambios recientes en la sociedad chilena y su impacto a nivel local, considerando procesos de democratización como el fortalecimiento de la sociedad civil y el respeto a los derechos humanos, la búsqueda de la disminución de la desigualdad, y la inclusión creciente de nuevos grupos y movimientos sociales.</p> <p>Formación ciudadana tercero medio: No aplica.</p> <p>Formación ciudadana 4to medio:</p> <p>05: Relacionar de manera fundamentada los conceptos libertad, igualdad y solidaridad, con desafíos y problemas de la democracia como la desigualdad y superación de la pobreza, la equidad de género, la inclusión, la diversidad étnica, cultural y sexual, entre otros.</p> <p>07: Proponer formas de organización del territorio y del espacio público que promuevan la acción colectiva, la interculturalidad, la inclusión de la diversidad y el mejoramiento de la vida comunitaria.</p>
--	--

En lo concerniente a los OA (Objetivos de Aprendizajes) presentes en la tabla, se observa aquellos en los cuales se hace referencia a temáticas relacionadas a los pueblos originarios o nativos. La inclusión de temáticas sobre la historia y cosmovisión indígena resultan muy acotados o concentrados en los niveles desde 7º básico a 1º medio, en donde están constantemente relacionados con la invasión europea y su relación con los españoles, sin singularizar su propia historia, a excepción de séptimo básico, donde se abordan a las grandes civilizaciones americanas.

Se visualiza que existe una exclusión de temas indígenas relacionados a la Historia reciente, en su mayoría los OA se relacionan a la época prehispánica y conquista de América, entre séptimo básico y primero medio.

La excepción a lo comentado en las líneas anteriores se relaciona a Chile y la región Latinoamericana OA 04: “Analizar, a partir de distintas interpretaciones y perspectivas, el presente de distintos pueblos indígenas de Chile y Latinoamérica, considerando su cultura, los procesos históricos recientes, y los avances y desafíos en su relación con los Estados nacionales de la región”. Este Objetivo de Aprendizaje resulta ser “el único” en el cual se

busca visibilizar los devenires de los Pueblos Originarios desde la Historia reciente o post procesos de ocupación militar o reducción.

En efecto, la mirada al currículum nacional y bases curriculares vigentes a temáticas indígenas, a nuestro parecer resulta escueto los contenidos que buscan abordar la historia y cosmovisión indígena. En este sentido, es válido mencionar que de los 17 objetivos en su mayoría relegan lo indígena a un pasado remoto y lejano, resultado de un mestizaje y “choque” cultural irremediable. “La educación formal, cada vez más extendida en las comunidades, se presenta bajo rótulos eufemísticos –bilingüe, intercultural—pero en la práctica ha servido para castellanizar y transmitir una historia nacional que relega al indígena al pasado prehispánico”. (Pagès, 2010, p:76)

Todo esto, deja en evidencia una reflexión parecida a la del programa de interculturalidad, debido a que tanto el currículum como el programa, fomentan una enseñanza de la historia, relacionada directamente con Europa, empleando sus terminologías y periodizaciones, siendo que desde nuestro punto de vista, la historia de los pueblos indígenas es de larga data, y no concluye en el siglo XIX, sino que más bien tiene continuidad en la historia reciente, lo que quizás este nuevo currículum con el optativo de Chile y la región latinoamericana, pueda poner en la palestra.

1.2. Planteamiento del problema

La presente investigación pretende dilucidar, una problemática de larga data en Abya Yala¹, utilizando este término con la intencionalidad de otorgar reconocimiento y significado descolonizante al concepto de América Latina, entendiendo su propia historicidad antes de la invasión europea.

Esta problemática, denominada en las últimas tres décadas como la “emergencia indígena”, está ha trastocado todos los aspectos y ámbitos de la sociedad, buscando desde tiempos ancestrales el reconocimiento como pueblos-naciones, con una cultura y cosmovisión en

¹ Abya Yala, que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano. (Carrera y Ruiz, 2016, p:11)

particular. En palabras de Bengoa (2002): “la emergencia indígena, el retorno de la cultura tradicional ocurrido desde la década del ochenta, y el retroceso de las tendencias más ligadas al desarrollismo”. (p:127)

Ahora bien, esta “emergencia indígena” será analizada en el campo educativo específicamente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde se han gestado imposiciones culturales, con respecto a las miradas en torno a la cultura y cosmovisión indígena, que están presentes en el currículum nacional, en donde no se han desarrollado iniciativas que abarquen los niveles de educación media y superior, por ende la implementación del programa de educación intercultural bilingüe, y la asignatura de Lengua indígena pierden continuidad, lo que evidencia los silencios que existen en la educación chilena, a la hora de abordar la interculturalidad en la enseñanza de los pueblos indígenas.

“Se produce la exclusión de amplios sectores de la población. Un porcentaje muy grande de la ciudadanía vive en condiciones de pobreza extrema muy difíciles de resolver. El patrón de desarrollo está provocando un nuevo tipo de dualismo en las sociedades latinoamericanas. Un sector que es invitado a “la fiesta de la modernidad” y un amplio sector excluido, donde quizá los indígenas sean “los más excluidos”. (Bengoa,2000, p:46-47)

Considerando lo anterior, es que esta investigación tiene por objetivo “Analizar las creencias de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza básica y media, hacia la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena en contextos urbanos del territorio nacional, para diseñar una jornada de co/autoformación con enfoque intercultural crítico”. Esto tiene relevancia, en la medida que se pudo identificar a través de la información del Censo del año 2017, que existe una alta concentración de personas que se consideran pertenecientes a un pueblo originario, por ende, se hace necesario que las clases de historia, geografía y ciencias sociales respondan a estos problemas estructurales, desde una mirada intercultural. En palabras de Manzo y Westerhout (2003) en alusión al concepto de intercultural o interculturalidad.

“Este concepto es ampliamente conocido, aunque este conocimiento público no nos asegura que se comprenda su intención ni menos su extensión en las zonas que estadística e históricamente reflejan una alta densidad poblacional indígena, situación todavía más grave en la sociedad civil no indígena. Esto es, que se tenga clara conciencia de que existen culturas distintivas dentro de nuestro país y que han trazado un camino sociohistórico singular”. (p:1)

De esta forma se torna fundamental la mirada que aporta el giro decolonial o descolonizador, en específico, al respecto de la historia de estos pueblos nativos y la mirada del pueblo chileno hacia sus raíces constituyentes. En palabras de Montserrat Galceran Huguet (2012)

“la teoría decolonial, el colonialismo es la otra cara de la Modernidad, o dicho de otro modo, colonialidad y modernidad son dos caras del mismo proceso, por lo que no puede estudiarse la Modernidad sin tener en cuenta la dimensión colonial, pero al introducirla el paisaje cambia completamente, pues lo que bajo el pensamiento eurocéntrico aparece como humanismo y eliminación de la supeditación feudal, a la luz del pensamiento decolonial aparece como trazado de la frontera racial entre los iguales y los desiguales, entre los dominantes, globalmente considerados, y los dominados”.(p:63)

En relación con la atingencia del tema mencionado en párrafos anteriores, los pueblos nativos han sido subalternizados por los estados-nacionales decimonónicos, los cuales, se caracterizan por resaltar una unidad sociocultural e identidad monolítica. Los pueblos Originarios han sido reconocidos como etnias, desconociendo sus propias historicidades e historia. En la expresión de Canales (2016) respecto a este fenómeno.

“A partir de 1884, Barros Arana elaboró una narrativa coherente con el imaginario colectivo de la élite dominantes post-independencia, la que en palabras de Tito Tricot “proyectaba un Estado-Nación políticamente centralista, unicultural y uninacional. O sea, sin mezclas inconvenientes”. En este imaginario de la élite se constituye lo que el mismo Tricot conceptualiza como “negación originaria”, que no es otra cosa que

la negación del Pueblo Mapuche [sic. También los otros pueblos nativos preexistentes cómo Aymaras, Selk'nam, Kawheskar, Chango] dentro del proyecto nacional desde su concepción. En este sentido, “fueron la modernidad y las ideas de razón, orden y progreso del positivismo los que configuraron un Chile para los chilenos, aunque, en rigor, no lo era para todos por igual”. (p:53)

Con la realización del plebiscito para cambiar la constitución política de Chile, realizado en 25 de Octubre del presente año, con su posterior resultado (apruebo), los pueblos indígenas han permeado el debate público este último tiempo, sobre escaños reservados o bien una asamblea plurinacional que realmente proporcione participación efectiva. Lo cierto es que representa una extraordinaria oportunidad de repensar la convivencia con los pueblos preexistentes o ancestrales y, a su vez, figura como un momento de interculturalidad entre el mundo indígena y el pueblo chileno, siendo la educación un catalizador de este momento intercultural.

Consecuentemente, esta investigación pretende a través de su análisis, contribuir a repensar la relación que tenemos con la historia de los pueblos nativos, fomentando el respeto y reconocimiento de las tradiciones ancestrales, para comprender las transformaciones que estas han debido afrontar desde las distintas dimensiones de los pueblos originarios. Finalmente, pretende a través del diseño de una jornada de co/autoformación desarrollar prácticas que fomenten la interculturalidad en espacios educativos urbanos, que serán fundamentales para un nuevo pacto de convivencia entre el pueblo chileno y los pueblos originarios, en donde la pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales permita transitar hacia un proceso de descolonización del pensamiento.

1.3. Pregunta y objetivos de investigación

Pregunta de Investigación: ¿Qué creencias poseen las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto a la historia y cosmovisión de los pueblos originarios en contexto urbano?

Objetivo General:

Analizar las creencias de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de enseñanza básica y media, hacia la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena en contextos urbanos del territorio nacional, para diseñar una jornada de co/autoformación con enfoque intercultural crítico.

Objetivos Específicos:

1. Indagar sobre las creencias de los docentes de historia, geografía y ciencias sociales sobre la enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas.
2. Describir estrategias didácticas utilizadas por docentes de enseñanza básica y media para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena.
3. Diseñar una jornada de autoformación sobre la historia y cosmovisión indígena con un enfoque intercultural crítico.

Capítulo 2: Marco teórico conceptual

Previamente es necesario referirnos a una discusión en torno a las similitudes y diferencias entre los estudios poscoloniales y los estudios decoloniales para allanar el camino hacia un entendimiento fluido de los siguientes apartados. En primer lugar, los estudios poscoloniales y decoloniales comparten similitudes como aquellas relacionadas a la necesidad de descolonizar los conocimientos occidentales y visibilizar los concomitantes no-occidentales o periféricos de las (ex) colonias. No obstante, los estudios decoloniales “poseen pretensiones universalizante” además de centrarse sólo en la dominación inglesa y francesa, mientras que los estudios decoloniales se sitúan desde el tiempo actual, siendo una respuesta a los procesos de colonialidad que se sitúan antes y después de las etapas de colonización, tal como expresa Vélez (2017).

Para comenzar, es necesario referirse a la importancia y el rol que tendrán los siguientes conceptos: Multiculturalidad, Interculturalidad y Pedagogía Decolonial. Se busca dar una mirada centrada en la educación, y la interacción que han generado los términos antes mencionados que serán imprescindibles, al momento de pensar el fenómeno educativo desde la historia, y cosmovisión indígena en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. De acuerdo con lo anterior, los conceptos se van a construir en estrecha relación con las dinámicas propias de las sociedades y el espacio educativo.

Antes de iniciar con los conceptos centrales mencionados anteriormente, se hace necesario en un primer momento, definir brevemente conceptos previos para mejorar la comprensión, y contextualización de la temática investigada. El primer término hace referencia a la denominación de cultura, que, tiene un carácter de repetición o aprehensión que representa una dinámica esencial como lo expresa Parker (2005):

“La cultura es lo que el ser humano adquiere o aprende como miembro de la sociedad en oposición a lo que hereda como miembro de la especie. (..) La cultura latinoamericana, por ejemplo, es el resultado de la confluencia contradictoria de la cultura occidental- con un aporte principal iberoamericano- y de las culturas

indígenas. La dominación colonial gestó una forma peculiar de mestizaje racial y cultural que- con el aporte africano de la población traída como mano de obra esclava- fue conformando la base histórica de lo que hoy entendemos por cultura mestiza indo-ibero-latino-afroamericana”. (p:7-8)

Lo que se menciona con anterioridad, deja entrever que se entenderá cultura, como algo necesario para el ser humano, que debe aprender para vivir en una sociedad, la cual está compuesta por códigos sociales particulares de cada sociedad.

Resulta fundamental para el presente estudio abordar el término denominado colonialismo, ya que, sin una definición concreta se dificulta la comprensión de la Historia del continente americano. Si bien el colonialismo como fenómeno social no es “nuevo”, sí lo es en su variante americana.

“El *colonialismo* es una relación de dominio entre colectivos, en la que las decisiones fundamentales sobre la forma de vida de los colonizados son tomadas y hechas cumplir por una minoría cultural diferente y poco dispuesta a la conciliación de amos coloniales que dan prioridad a sus intereses externos.” (Osterhammel y Jansen, 2019, p:16)

Así pues, el colonialismo se diferencia de la colonialidad en tanto que el primero aparece *in situ* cuando una cultura minoritaria de origen extranjero ejerce relaciones de dominación/subordinación hacia otras culturas o pueblos. En cambio, la colonialidad aparece paulatinamente como justificación del orden imperante, lo que lo hace “invisible” y se constituye como un fenómeno epidérmico de las poblaciones colonizadas.

En consecuencia, nos parece fundamental definir el concepto de colonialidad, siendo esta definición sumamente importante al momento de pensar la educación intercultural en América latina, específicamente en Chile.

“La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América”. (Castro y Grosfoguel, 2007, p:93)

De esta forma se concibe que no sólo existe el colonialismo, sino que además la colonialidad como matriz colonial de poder. En palabras de Quijano (1992) quien acuñó el término expresa.

“La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido. Ella no agota, obviamente, las condiciones, ni las formas de explotación y de dominación existente entre las gentes. Pero no ha cesado de ser, desde hace 500 años, su marco principal. Las relaciones coloniales de períodos anteriores probablemente no produjeron las mismas secuelas y sobre todo no fueron la piedra angular de ningún poder global”. (Quijano, 1992, p:14.)

En consecuencia, es posible observar que la colonialidad es de largo alcance y que puede rastrearse inicialmente al siglo XV y que despliega sus líneas de continuidades hasta el presente, configurando las relaciones entre centros y periferias, en el marco de la expansión europea. (Lander, 1993)

Además de los conceptos expuestos hasta el momento, resulta imprescindible definir dos conceptos relacionados entre sí como lo son el término de raza y racismo, siendo estos necesarios para comprender el colonialismo/colonialidad en América.

“La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años. Producida en el mero comienzo de la formación de América y del capitalismo, en el tránsito del siglo XV al XVI, en las

centurias siguientes fue impuesta sobre toda la población del planeta como parte de la dominación colonial de Europa. “(Quijano, 1999, p:141)

Pues bien, el concepto de raza resulta un instrumento que se enmarca en una dominación/subordinación, que busca realizar una jerarquización social a través de este ideal. De esta forma, no se puede entender los alcances del término raza separado del entramado generado por el colonialismo y las imbricaciones de la colonialidad, que influyen directamente las subordinaciones que se han gestado con el patrón común de raza. (Hall, 2019)

Tanto Quijano como Hall, proporcionan una definición clara en torno a la idea, y el discurso que envuelve la categoría de raza. En este mismo sentido, es válido profundizar y mencionar a Fanon (2009) [1959] que expresa las siguientes palabras.

“Porque hay que blanquear la raza, salvar la raza, pero no en el sentido que se podría suponer. No es preservar <<la originalidad de la porción del mundo en el seno del cual han crecido>>, sino asegurar su blancura.” (p:67)

En consecuencia, la categoría de raza influye directamente en la construcción del racismo, debido a sus alcances en la creación de un imaginario, concretamente en la puesta en marcha de un sistema de categorización, o de clasificación según el color de piel a las poblaciones extraeuropeas. Por lo tanto, es correcto mencionar que las categorías de raza y racismo están estrechamente relacionadas desde el siglo XVI, configurándose gracias al racismo científico del siglo XIX, que ha creado una dominación basada en la jerarquización de las poblaciones según su color o etnia. (Grosfoguel,2012)

En consecuencia, las sociedades metropolitanas y las periféricas, no han quedado al margen de dichas dinámicas de superioridad/ inferioridad, respecto a su condición humana. “De una vez por todas, planteamos este principio: una sociedad es racista o no lo es”. (Fanon,2009, p:94)

2.1. Hacia la construcción de la Multiculturalidad

Durante las últimas décadas, entre 1990-2020 se han impulsado diversos cambios en la educación en Chile. En la década de 1990, es posible visualizar que el sistema educativo inicia un giro hacia la cobertura, o alcance de la escolaridad primaria como secundaria en la sociedad. En este contexto de “emergencia indígena” en América latina, específicamente en Chile, los pueblos indígenas visualizaron la importancia del resguardo de sus saberes. Las políticas educativas de 1990 crearon programas como la EIB, que tenía la intención de generar las primeras escisiones, en la interpretación de multiculturalidad e interculturalidad.

“El multiculturalismo llegó a verse como una distracción voluntaria, una oclusión deliberada de las estructuras más profundas de la desventaja racial institucionalizada que operaban en materia de vivienda, educación, empleo, salarios, condiciones laborales y bienestar. Se entendía que algo que escondía las formas más repugnantes de prejuicio racial y racismo, que se habían convertido en parte de la vida cotidiana de las familias trabajadoras migrantes negras”. (Hall, 2019, p: 87)

De este modo, desde las esferas institucionales se adoptó una posición en favor del multiculturalismo, principalmente por la comodidad que entrega el término en materia de derechos, o bien de privilegiar temáticas de clase en desmedro de cuestiones de fondo, como las problemáticas en torno a la raza o etnia. (Bastos y Cumes, 2007, p:11)

Dichas situaciones, se observan desde la década de 1960 en Europa debido a las migraciones post-segunda guerra mundial, con sus posteriores consecuencias, las llamadas guerras de liberación nacional (Argelia, Nigeria), que movilizaron a poblaciones de origen mayoritariamente del África mediterránea y subsahariana, lo que llevó a impulsar políticas públicas, que consideran la diferencia étnica y la diversidad cultural en países del continente europeo, como Francia, Alemania, Inglaterra, y Holanda. Es por ello, que el Estado será un actor fundamental en la expansión del discurso multicultural, que ha estado influenciado por la cooperación internacional, como también relaciones internas de los países. (Bastos y Cumes, 2007)

En consecuencia, a lo anterior se desprende la posición que ocupará el multiculturalismo, en su relación con los Estados de occidente, y en América latina a partir del último cuarto del siglo XX. Así de esta forma el discurso o ideología multicultural, será relevante para los Estados-Nación al momento de desarrollarse la “emergencia indígena en América latina”, ya que será el camino para seguir en materia de derechos políticos, sociales y culturales. Siendo la ideología multicultural, en palabras de Bastos y Cumes (2007), un proceso histórico que permea todos los aspectos de la sociedad, generando cambios sociales, que impactan en la estructura interna de las sociedades. En otras palabras, el fenómeno multicultural no es posible concebirlo fuera de la dinámica modernidad/globalización, que será relevante cuando se piense en las transformaciones, que viven las sociedades que se insertan en la globalización repercutiendo a nivel local.

“(.) el multiculturalismo tiene una repercusión directa en la vida de las personas y entre las personas socioculturalmente diferentes. Ya que una cosa es acoger y brindar un espacio para el desarrollo -al estilo francés o estadounidense-, y otra muy distinta, es hacer lo anterior, más encauzar un proceso de diálogo, conocimiento, comprensión y entendimiento para enriquecerse de forma recíproca social y culturalmente.”
(Huerta y Canto, 2017, p:13)

De este modo la comunicación, no es el resultado esperado entre personas socioculturalmente diferentes, sino que, se genera una distancia o bien límites porosos que complican el diálogo, generando una visión sesgada, que de esta forma desconoce el entendimiento social, y cultural como una forma de enriquecer la convivencia. Por lo tanto, el multiculturalismo será una propuesta parcial para el problema, del dialogo entre diferentes pueblos o naciones, recogiendo este “deber ser”, relacionado con la exigencia de autenticidad, pureza y un colectivo, que exige un trato equitativo, como expresa Zapata (2019), que históricamente han buscado las poblaciones latinoamericanas.

2.2. Hacia la construcción de la interculturalidad crítica

Para comprender el concepto de interculturalidad, es necesario conocer su origen. Este va a ser una respuesta concreta a los problemas estructurales, que no pudo solucionar la propuesta multicultural, siendo esta el primer intento, para generar un diálogo entre diferentes culturas, tal como expresa Di Caudo (2016):

“La interculturalidad emerge como una alternativa al multiculturalismo y busca propiciar el desarrollo de metodologías y epistemologías distintas. Mientras el multiculturalismo aparece ligado a la perspectiva dominante del neoliberalismo, la interculturalidad irrumpe como parte de la resistencia y del deseo de construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados”. (p:56)

Esta diferenciación entregada por Di Caudo, (2016) permite entender que la interculturalidad, es desde su génesis un proyecto liberador, que no pretende contribuir al incentivo de la nacionalidad única, sino a una múltiple producto de la integración de todas estas culturas, que quedan fuera de la construcción de la identidad nacional, formando así una verdadera integración entre culturas. Este concepto, que venía tomando relevancia desde la segunda mitad del siglo XX, va a tener sus cimientos en la educación, en torno a la década de los 80, tal como expresa Mora (2009), implicando no solo la educación, sino más bien otras disciplinas como el derecho, la sociología, la filosofía entre otras. En concordancia con lo mencionado, es que la interculturalidad, va a ir diferenciándose, al multiculturalismo, tal como expresa Ledesma (2018), ya que esta pretende dejar atrás el menosprecio hacia la historia y cosmovisión indígena.

“abrir espacios para voces que se han considerado ilegítimas, incapaces de realizar aportaciones a la agenda de un Estado. Esta es la objeción que se esboza desde la interculturalidad frente a un multiculturalismo de corte liberal que aboga por la tolerancia al tiempo que mantiene un status quo en donde esa tolerancia se vuelve una migaja frente a la opresión”. (Ledesma, 2018p:388)

Es por ello, que la interculturalidad, pretende gestar un cambio en las narraciones historiográficas, construidas sobre la historia de los pueblos nativos, que se va a contrastar con la historia monocultural occidental, es por eso que esto conlleva una construcción, a la hora de pensar en la historia y cosmovisión indígena, alejándose de las políticas educativas, los objetivos y contenidos preexistentes en el currículum nacional, que sin duda implican una influencia y réplica constante de una educación, enfocada en el proyecto multicultural, más que en lo que tiene por objeto la interculturalidad.(Ledesma,2018)

Ahora bien, este término es polisémico, y va a estar permeado por factores ideológicos, que trastocan su interpretación. Una primera acepción, se relaciona con lo que menciona Santos (2007): “En el marco de las diversas conceptualizaciones de interculturalidad, sobresale una primera acepción referida a una realidad que observa la interrelación empírica interpersonal e intergrupala (pero con acento en las singularidades individuales) entre personas y grupos diferentes”. (p:63), esto deja en evidencia una primera arista, referida a que la interculturalidad, hace alusión con las relaciones entre grupos o sociedades.

Pero esta relación, tiene intencionalidades, debido a que no se trata solo de incluir a grupos antes excluidos, sino que más bien “La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. (Garcés,2008, p:10). Este proceso o construcción, conlleva un cambio estructural, reconociendo a estos pueblos, integrándolos y entablando las bases para su participación en la sociedad, tal como explicita Ledesma (2018), considerando que la interculturalidad, debe empezar con un reconocimiento de estos pueblos, no tan solo como entes sociales, sino también entender esta relación intersubjetiva entre el territorio que habitan y su colectivo, sin individualizarse como sujetos. Aunque como bien manifiesta el autor, estas dos cosmovisiones (indígena y occidental), han estado en constante disputa, prevaleciendo e intentando desaparecer a la otra, en el caso de la cultura occidental.

Esbozando lo mencionado, se deja entrever la complejidad de su definición, pero para este estudio, se comprenderá desde la mirada de Walsh (2013), la cual hace una diferenciación con respecto a dos tipos de interculturalidad, está lo define:

“la interculturalidad funcional tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes. Sin embargo, poner estas relaciones en cuestión es exactamente el foco de la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores. [...] La interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente(p:152)

La definición de esta autora contrapone dos perspectivas, una funcional que no tiene la intención de poner en jaque las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas, y la crítica que pretende cuestionar estas relaciones, buscando construir una sociedad más justa, rechazando las alternativas monoculturales y occidentalizantes, que ven el progreso en la inclusión parcial de los pueblos indígenas al espacio público. Este estudio se centrará en la segunda acepción.

Dicho término va a tener diversas implicancias en todos los aspectos de la sociedad, puesto que va a permear todos los ámbitos de esta, pero hay dos aspectos centrales, que es la educación, y el ser humano. En primera instancia, “el objetivo de la interculturalidad autónoma o dialógica es la descolonización de los saberes subalternos y la construcción de conocimientos y saberes desde la alteridad” (Ledesma,2018, p:445), esto menciona que la interculturalidad, problematiza las narrativas y las periodizaciones tradicionales de la

historiografía, para desarrollar una mirada crítica y centrada en la cosmovisión e historia de estos pueblos, dejando de lado la mirada occidental de sus procesos. Esto también influye en la formación del ser humano, tal como menciona Ledesma (2018), debido a que genera una transformación completa del ser humano, fomentando el respeto, y el diálogo constante con otras culturas, comprendiendo su individualidad, por ende, mejorando enormemente la tolerancia, como un valor central para las nuevas generaciones.

La interculturalidad, será entendida como un proyecto que, impacta la conformación de la sociedad, y la deconstruye, modificando todas sus estructuras en beneficio de formar una sociedad más justa y equitativa con todos los sectores de la sociedad. Es por lo que, la educación intercultural:

“es un proceso abierto y contingente porque se propone un nuevo equilibrio tanto en los procesos de construcción del conocimiento como en la transformación de los mecanismos de poder, lo cual implica que los pueblos indígenas tendrán que asumir un papel fundamental y asumir el desafío de vivir la experiencia de equivocarse en la política, si por tal concepto se entiende la posibilidad de participar en la construcción de un orden deseable, que cambie la relación sociedad-Estado-indígenas”.(De la Cruz,2016,p:17)

En esta misma línea, es que este proceso, estará sujeto a una posibilidad de diálogo constante entre todos los actores de la sociedad, ya que el proyecto intercultural pretende generar una crítica al sistema dominante, como explica Mora (2009):

“la interculturalidad sería un proyecto donde se visualiza que las dislocaciones de la situación actual (el orden moderno/colonial) son superadas, por ello, la interculturalidad no es un diálogo de culturas, sino el espacio ideal donde todos los diálogos serían posibles. La interculturalidad es el espacio mítico que se opone a un orden actual en el cual el anhelado diálogo simétrico y todo lo que implica es imposible; la interculturalidad por ello no puede ser el simple llamado al diálogo, sino, es el espacio que se plantea como oposición y desestructuración del orden

dominante para buscar la constitución de un espacio pleno más allá del orden actual en el que los diálogos si serían posibles” (p:120)

Para este estudio, el proyecto de interculturalidad crítica tendrá su meollo en las relaciones de los pueblos indígenas con el Estado, en su faceta educativa, siendo un punto importante el curriculum nacional, en donde a través de los programas de interculturalidad, y los contenidos de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, se muestra una postura diametralmente diferente a la interculturalidad crítica, creyendo muchas veces que esto solo es válido para las migraciones externas, esto debido principalmente a que:

“la interculturalidad no sólo se alimenta de las migraciones: también lo hace por las relaciones interétnicas al interior de los países y por la creciente diversidad religiosa en el continente. Entre los más importantes acontecimientos a principios de la década pasada, en la difícil relación indígenas y no indígenas, se cuentan, por sólo enumerar algunos hechos relevantes, [...]las movilizaciones indígenas en Chile, especialmente las de los mapuches en la Araucanía y las recientes reivindicaciones de los habitantes de Rapa Nui, etcétera. (Santos,2007, p: 62)

Por lo tanto, la interculturalidad crítica que se pretende trabajar a lo largo de esta investigación, tendrá ejes centrales que son de suma relevancia para comprender cómo han funcionado los mecanismo multiculturales, impuestos por el Estado, a través del currículum nacional y los programas interculturales, como también está el cambio y deconstrucción de las narrativas respecto de la historia y cosmovisión indígena, fijando el punto, para esta intencionalidad de fomentar la tolerancia y el respeto mutuo entre diferentes culturas, pero reconociendo su valor, y la necesidad de un diálogo constante. Todo esto con la finalidad de cambiar las relaciones actuales, fomentando la equidad entre culturas, dejando a un lado la imposición cultural de una nación sobre la otra, ya que, sin este cambio, el diálogo intercultural se hace imposible, siendo una repetición constante de las relaciones tan complejas entre el Estado y los pueblos nativos.

2.3. Pedagogía decolonial: Revelando la otra cara de la modernidad y de(s)colonizando las prácticas educativas

Para trabajar la interculturalidad crítica, en el área educativa, se debe mencionar los principios y elementos centrales de la educación intercultural, ya que esta desempeña un rol fundamental en esta búsqueda constante, por la construcción de este proyecto emancipador e integrador de sectores históricamente excluidos. La interculturalidad en la escuela es como:

“una conjunción de generaciones que se constituyen en los bisnietos que hoy salen a la palestra a decidir por lo que se podría ver en el futuro. hay que analizar que la interculturalidad, así como la multiculturalidad, incluso la “multietnicidad” tienen sentidos complejos en su sentido operativo funcional, y esta pasa por analizar una estructura social sólida y compacta; que no solo pasa por el análisis coyuntural o los sentidos socio-diferenciales e históricos que entre las colectividades se establecen como la misma discriminación.” (Ledesma, 2018, p:51)

La escuela será un espacio central, donde los futuros adultos van a aprender a relacionarse con personas de diferentes culturas, etnias, creencias, ideologías, etc, por ende la educación estará al servicio del desarrollo de un diálogo respetuoso con otras culturas, tal como expresa Mora (2009), “El diálogo intercultural, como diálogo entre culturas conscientes de su historicidad, es un proceso de enriquecimiento y transformación mutuo de las culturas en sus formaciones respectivamente logradas” (p.78), es aquí donde es esencial gestar un espacio, para que cada cultura se desenvuelva. Entonces, para este estudio se entenderá que esta educación tiene la tarea de intervenir directamente en las comunidades indígenas, para incluir la escuela, las luchas y el territorio, a un contexto más democrático y respetuoso con el derecho que tienen estas comunidades. (Ledesma,2018)

Lo que se menciona es que la educación intercultural, en este caso para los pueblos originarios, tendrá su foco en la estructuración de diseños y metodologías que integren sus saberes ancestrales, y que se cimientan en el respeto y exigencia a sus derechos como pueblos. Además, se pretende contrarrestar, las diferenciaciones entre la enseñanza de la

historia de los pueblos indígenas, con la historia tradicional, ya que “Si la educación intercultural constituye un camino, es posible ir construyéndola en situaciones de enseñanza y aprendizaje, mediante la ruptura de asimetrías y lógicas de pensamiento”. (Mateo,2008, p:107)

Considerando las exigencias de la educación intercultural, basada en el respeto e integración real de los pueblos nativos al espacio público como sujetos de derecho, es necesario gestar una pedagogía decolonial, que va a tener la tarea de cuestionar la educación monocultural y europeizante, presente en los países latinoamericanos, producto del colonialismo, que tiene sus raíces desde la irrupción de los países europeos a Abya Yala (América), influyendo en todos los ámbitos de la sociedad, y sobreponiendo una educación, que privilegió sus propios conocimientos, por sobre los saberes ancestrales de los pueblos originarios.

La descolonización, es un aspecto central para poder ejercer este cambio e inclusión de los pueblos indígenas al espacio público, debido a que esta mirada cuestiona el orden establecido, y pone de manifiesto las problemáticas que se han generado por esta exclusión del indígena, por ende, descolonizar, hace relación con lo que expresa Mingolo (2005):

“descolonizar significa entonces descolonizar la retórica de la modernidad que esconde la lógica de la colonialidad; descolonizar implica trabajar en cada una de las esferas y en las relaciones que mantienen entre ellas en los procesos de manejo y control imperial de la colonialidad. De modo que el sentido de opción decolonial, pensamiento decolonial y decolonialidad solo tiene sentido en confrontación y desprendimiento con y de la matriz colonial de poder”. (p: 62)

La pedagogía decolonial, será una forma de atacar este problema desde su origen, cuestionando la colonialidad, y generando una posición estratégica, pero sobre todo emancipadora para estos pueblos, por ello:

“Una pedagogía en clave decolonial significa la comprensión crítica de la historia de las comunidades oprimidas y el reposicionamiento de prácticas educativas

emancipatorias desde otras perspectivas; significa también la apertura al pensamiento otro, a lo impensado pero posible. [...]En este sentido, la finalidad del proyecto decolonial es la restauración de lo humano y la construcción de un mundo entre “nosotros” (Martínez y Guachetá, 2020, p:120)

Esta pedagogía decolonial, se construye desde los cimientos, dejando de lado la educación desde y para elites, cuestionando así su forma, tal como menciona Martínez y Guachetá (2020): “La gramática de la decolonialidad funciona de abajo hacia arriba, esto significa que la práctica de liberación y descolonización inicia en la comprensión de que la colonialidad del ser y del saber es un conocimiento imperial que reprime subjetividades.” (p:118). Lo que Busca emancipar y liberar a los grupos excluidos de esta educación basada en el academicismo europeo, integrando la comprensión de sus propias formas de construir sus saberes ancestrales.

Para construir una pedagogía decolonial, se debe considerar el pensamiento fronterizo, como también la construcción desde abajo, y una comprensión crítica de la historia de los pueblos originarios que han sido excluidos de la historia oficial. Un camino para la descolonización de la historia de los pueblos indígenas sería como afirma Martínez y Guachetá (2020), en primera instancia reconocer las identidades excluidas, potenciar estos como sujetos históricos, y en ellos gestar la voluntad de emancipación como actores principales de cambio.

Para poner en marcha un proyecto y pedagogía decolonial, se debe reconstruir la historia de estos pueblos, por ello “Se propende por enseñar a conocer nuestra historia desde otras fuentes no oficiales, por ejemplo, conocer la historia desde las mujeres sometidas, violadas y asesinadas, desde los pueblos indígenas, los desplazados, los campesinos condenados a la precariedad eterna de las maquiladoras, los excluidos por género, estrato social, entre otros.” (Martínez y Guachetá, 2020, p: 127). El primer paso para esta pedagogía es tomar estas historias no oficiales, contrarrestar estas con la historia construida por y desde las comunidades indígenas. De ello, se desprende una mirada crítica de la historia, pero también la relevancia de la memoria histórica en esta deconstrucción de la historia oficial, así lo describe Martínez y Guachetá (2020):

“Así mismo, es importante reconocer que de esta comprensión crítica de la historia se desprende la necesidad de recuperar el sentido de la conciencia histórica (memoria histórica), diferente y contraria a la que la escuela moderna ha privilegiado e instaurado: una historia neutra, homogénea, objetiva y de los vencedores, que se limita al simple registro de datos y hechos gloriosos y heroicos de los pueblos civilizados de Occidente. Por esta razón, es importante descubrir y reconocer críticamente otras experiencias, memorias y relatos de quienes fueron y son excluidos por las prácticas dominantes de Occidente. La memoria histórica permite escapar al olvido y rebasar los límites de la individualidad para arribar a las vivencias colectivas.” (p:128)

Pero esta memoria a la que se hacen alusión estos autores, la cual tiene su génesis en la colectividad, debido a que trastoca estas creencias en torno al desarrollo de la cultura y la cosmovisión de los pueblos indígenas, va a ser de suma relevancia para un enfoque decolonial, tal como menciona Walsh (2013):

“la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestrxs —andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que, con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas”. (p:26)

Esta pedagogía decolonial, cuestiona no solo el área educativa, sino que también va a influir en la forma en que se comprende el mundo, además de dejar en evidencia los sistemas que, desde tiempos remotos, han influido en el actuar de las sociedades, los cuales están camuflados, bajo el alero de la democracia, ya que:

“Pensar de otros modos significa, entre otras acciones: generar procesos de apertura y reconocimiento a otras formas de vida y a otras formas de economía desde matrices

anti desarrollistas y anticapitalistas; reconocer los diferentes saberes de las comunidades latinoamericanas, dotarlas de valor y aprender de estas; usar las nociones de geopolítica corpopolítica para contribuir a la configuración de subjetividades que rechacen las formas de disciplina de los cuerpos.” (Martínez y Guachetá, 2020, p:124 -125)

La educación intercultural crítica, necesita en primera instancia una descolonización de las narrativas y los saberes, respecto de historia y cosmovisión de los pueblos indígenas, ya que este trato justo, va a permitir generar una pedagogía decolonial, que abogue por el respeto y equidad para estos pueblos que han sido relegados a espacios privados, menospreciando su cultura, posicionando a la cultura occidental por sobre esta.

Finalmente, ¿Será la pedagogía decolonial y la interculturalidad crítica, una forma de buscar justicia y reconocimiento para estos pueblos?, no sabemos a ciencia cierta la respuesta, pero sí sería un primer paso para avanzar en la problemática histórica de los pueblos nativos.

Capítulo 3: Marco metodológico

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizará un enfoque mixto, el cual va a permitir dar una visión amplia y enriquecida de la problemática que se va a trabajar, siendo esta las creencias de los docentes de historia geografía y ciencias sociales, respecto de la historia y cosmovisión de los pueblos originarios. Para una mayor comprensión de este enfoque es necesario definirlo;

“Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Sampieri, 2014, p: 534.)

Al utilizar ambos enfoques, se podrá desarrollar de mejor manera, nuestra temática de estudio, por un lado, los datos cuantitativos, generan tópicos centrales, que se van a profundizar a través del análisis y datos cualitativos. Todo aquello, con la intencionalidad de contemplar de una manera más amplia al fenómeno estudiado, ya que como menciona Sampieri (2014), “los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias. Éstos representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva. “(p:536)

Esta investigación tendrá un carácter descriptivo, que hace relación con nuestro objetivo, que estudia las creencias que tienen los docentes respecto de la enseñanza de la cosmovisión e historia de los pueblos indígenas, en establecimientos educacionales de sectores urbanos, si bien hay bastante estudios que realizan investigaciones sobre creencias docentes, pretendemos estudiar una temática nueva, con la finalidad de esbozar a grandes rasgos las creencias de los docentes.

Este enfoque nos permitirá tener resultados claros y concisos, a través de los métodos cuantitativos, para así profundizar estos a través del análisis cualitativo. Todo esto para garantizar la validez de los datos recogidos.

3.1. El muestreo y técnicas de resolución de información

Para desarrollar esta investigación, se va a utilizar una técnica metodológica la encuesta(cuestionario), que nos va a permitir obtener la información necesaria para llevar a cabo el análisis. Para ello, se seleccionará la muestra que constará de 33 docentes, esta será no probabilística, de casos tipos, en donde primaran los siguientes criterios:

1. Docentes de historia, geografía y ciencias sociales
2. Ejercer su labor docente en contextos urbanos

Para la recogida de información se utilizó como instrumento un cuestionario. Este cuestionario consta de dos secciones. La primera será a través del escalamiento de Likert, que:

“Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones.”

(Sampieri, 2014, p:238)

Específicamente, esta primera parte tiene un conjunto de 23 afirmaciones con 5 opciones de respuesta: Muy De acuerdo, De Acuerdo, Ni en desacuerdo ni en acuerdo, En desacuerdo y Muy en desacuerdo. El objetivo de estas afirmaciones es indagar en las creencias de los docentes respecto de diversos ítems, que tratan, sobre las creencias que se tienen en torno a la enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos originarios. Estas afirmaciones fueron agrupadas en tres dimensiones:

- a. Historia Indígena
- b. Cosmovisión Indígena
- c. Educación Intercultural

Estas categorías, nos van a permitir comprender distintos tipos de creencias que tienen los docentes. En primera instancia la historia indígena, las cuales están construidas, para identificar las narrativas y corrientes historiográficas que están detrás de los conocimientos disciplinares, que son relevantes en relación a la postura de esta investigación, que radica en la necesidad de descolonizar la historia de los pueblos indígenas.

La segunda categoría es la cosmovisión indígena, en donde se identificarán las creencias de los docentes, principalmente relacionadas, con la valoración que le asignan a la cosmovisión para comprender la cultura de estos pueblos.

La última categoría es de educación intercultural, donde a partir de estas afirmaciones buscamos identificar, la postura de los docentes frente a la interculturalidad crítica y la descolonización de las narrativas.

Las afirmaciones son las siguientes:

Tabla N°3: Dimensiones y afirmaciones de la encuesta.

Dimensiones	Afirmaciones
Historia Indígena	<p>Es necesario reconstruir las narrativas tradicionalmente usadas en el espacio educativo al tratar temáticas indígenas en la sala de clases.</p> <p>Se debería incorporar textos de historiadores indígenas en las clases de historia.</p> <p>Es relevante incorporar referencias, hitos y/o personajes de la historia indígena en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (como, por ejemplo; narrativa española: Desastre de Curalaba/</p>

	<p>Narrativa indígena: Gran Alzamiento de los Futralmapu)</p> <p>Se torna fundamental usar la terminología y lenguaje propio de los pueblos indígenas al tratar temas relacionados con ellos en la clase de Historia (Ej. Winka en lugar de español o chileno)</p> <p>La historia de los pueblos indígenas nace con las exploraciones de los europeos en América.</p> <p>Resulta irrelevante profundizar en la historia de los pueblos nativos de América.</p> <p>La guerra de Arauco tuvo una duración de 500 años</p> <p>La ocupación de la Araucanía a fines del siglo XIX fue un proceso pacífico y negociado que favoreció tanto a los chilenos como a los pueblos indígenas.</p> <p>La wenufoye (bandera mapuche) es un símbolo que sólo representa a los pueblos indígenas.</p> <p>El conflicto mapuche no es un problema del conjunto de la sociedad, por ello no debería ser un tema país.</p> <p>La historia de los pueblos indígenas es de total armonía y paz en su relación con otras culturas.</p> <p>La historia de los pueblos indígenas solo busca diferenciar su cultura de las otras.</p> <p>La historia de los pueblos indígenas es resultado de profundas interacciones y transformaciones internas</p> <p>La historia de los pueblos indígenas no solo es un relato monolítico del pasado.</p>
Cosmovisión indígena	<p>La enseñanza de la cosmovisión es clave para la comprensión de la historia y la problemática de los pueblos indígenas.</p> <p>La cosmovisión de los pueblos indígenas carece de complejidad en su relato mítico ontológico.</p> <p>Se torna relevante enseñar la cosmovisión de los pueblos indígenas.</p> <p>Indagar en la cosmovisión indígena atrasa los procesos de enseñanza y</p>

	<p>aprendizaje.</p> <p>La cosmovisión de los pueblos indígenas es un relato mitológico y fantaseado de la realidad.</p>
Educación	<p>La educación intercultural solo ha sido pensada para el mundo indígena,</p> <p>La enseñanza de las diferentes lenguas indígenas debería estar presente en el currículum escolar para todos los estudiantes.</p> <p>La enseñanza de las culturas indígenas de América, debería tener la misma importancia que la historia de las civilizaciones Antiguas del continente Euro/afro/asiático.</p> <p>.El currículum de Historia debería incorporar más temáticas indígenas.</p>

La segunda sección del cuestionario está conformada por dos preguntas abiertas, cuyo objetivo es describir los recursos pedagógicos y estrategias didácticas utilizadas por los encuestados para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena.

Tabla N° 4: Preguntas abiertas del cuestionario

Preguntas Abiertas
1. ¿Qué recursos didácticos has utilizado para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena?
2. Describa brevemente una estrategia didáctica utilizada para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena.

El análisis de los datos será desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo, para identificar la frecuencia de acuerdos en torno a los ítems (afirmaciones) por parte de los docentes, como también interpretar sus posturas frente a las diferentes afirmaciones, a través de las siguientes categorías, que se establecen para poder contratar no tan solo las diferentes preferencias entre profesores indígenas y no indígenas, sino también agregar la perspectiva de género, que es

atingente para el momento actual en el cual vivimos, de inclusión de los grupos históricamente marginados.

1. Género.
2. Origen étnico.

Esta encuesta, también analizará de manera cualitativa dos preguntas abiertas que buscan visibilizar las metodologías utilizadas por los profesores, a la hora de abordar temáticas sobre la historia y cosmovisión indígena. Estas últimas serán analizadas de manera cualitativa, realizando un análisis de contenido, donde se pretende buscar conceptos o categorías clave, que guían las metodologías de aprendizaje, y recursos didácticos, por parte de los docentes, en su enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos originarios. Las categorías utilizadas son:

Tabla N°5: Criterios de análisis para preguntas abiertas

Criterios Pregunta 1	Criterios Pregunta 2
<ol style="list-style-type: none">1. Recursos Academicistas2. Recursos Vivenciales	<ol style="list-style-type: none">1. Estrategias tradicionales2. Estrategias Multiculturales3. Estrategias Interculturales

Para el último objetivo “Diseñar una jornada de autoformación sobre la historia y cosmovisión indígena con un enfoque intercultural crítico.”, se diseñará una jornada de co/autoformación, que si bien por el contexto de pandemia, no se podrá llevar a cabo, será construida a partir de los resultados obtenidos de la encuesta. Esto tiene la finalidad de entregar un punto de partida, para dar respuesta a la demanda creciente, y constante de una educación intercultural.

Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados

La encuesta realizada para recabar creencias sobre la enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas se aplicó a 33 docentes, los cuales cumplían con los criterios mencionados en el marco metodológico. Cabe resaltar que se aplicó de manera online. Este instrumento constaba de dos partes, la primera de ella contenía 23 afirmaciones sobre creencias, en torno a tres dimensiones, tanto educación intercultural, como historia y cosmovisión indígena. La segunda parte de la encuesta tenía dos preguntas de desarrollo, que pretendían recabar información, sobre las estrategias y recursos de aprendizaje que utilizan los docentes, para desarrollar la enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos originarios.

4.1 Análisis cuantitativo y cualitativo

Las categorías transversales que se usarán para realizar el análisis son las siguientes:

- Historia indígena
- cosmovisión indígena
- Educación intercultural.

Los resultados generales de la primera parte de la encuesta serán expresados en porcentajes, considerando las respuestas de los 33 encuestados. Esto refleja lo siguiente:

Tabla N°6: Resultados de la encuesta (Afirmaciones)

Afirmaciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni en desacuerdo ni en acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.La educación intercultural solo ha sido pensada para el mundo indígena.	24,2 %	30,3%	21,2 %	15,2%	9,1%
2.La enseñanza de las diferentes lenguas indígenas debería estar presente en el	66,7%	24,2%	6,1%	3%	0

currículum escolar para todos los estudiantes.					
3. La enseñanza de las culturas indígenas de América, debería tener la misma importancia que la historia de las civilizaciones antiguas del continente Euro/afro/asiático.	93,8%	6,3%	0	0	0
4.El currículum de Historia debería incorporar más temáticas indígenas.	75,8%	22,1%	0	3%	0
5.La enseñanza de la cosmovisión es clave para la comprensión de la historia y la problemática de los pueblos. indígenas.	81,8%	18,2%	0	0	0
6. Es necesario reconstruir las narrativas tradicionalmente usadas en el espacio educativo al tratar temáticas indígenas en la sala de clases.	60,6%	33,3%	3%	3%	0
7. Se debería incorporar textos de historiadores indígenas en las clases de historia	69,7%	27,3%	3%	0	0
8. Es relevante incorporar referencias, hitos y/o personajes de la historia indígena en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (como, por ejemplo; narrativa española: Desastre de Curalaba/ Narrativa indígena: Gran Alzamiento de los Futralmapu)	72,7%	21,2%	6,2%	0	0
9. Se torna fundamental usar la terminología y lenguaje propio de los pueblos indígenas al tratar temas relacionados con ellos en la clase de Historia (Ej. Winka en lugar de español o	60,6%	27,3%	9,1%	3%	0

chileno)					
10. La historia de los pueblos indígenas nace con las exploraciones de los europeos en América.	0	0	0	36,4%	63,6%
11. La cosmovisión de los pueblos indígenas carece de complejidad en su relato mítico ontológico.	3%	3%	3%	33,3%	57,6%
12. Resulta irrelevante profundizar en la historia de los pueblos nativos de América.	0	0	3%	33,3%	63,6%
13. Se torna relevante enseñar la cosmovisión de los pueblos indígenas.	69,7%	30,3%	0	0	0
14. Indagar en la cosmovisión indígena atrasa los procesos de enseñanza y aprendizaje.	0	6,1%	6,1%	30,3%	57,6%
15. La guerra de Arauco tuvo una duración de 500 años	6,1%	15,2%	9,1%	54,5%	15,2%
16. La ocupación de la Araucanía a fines del siglo XIX fue un proceso pacífico y negociado que favoreció tanto a los chilenos como a los pueblos indígenas	0	0	0	27,3%	72,7%
17. La wenufoye (bandera mapuche) es un símbolo que sólo representa a los pueblos indígenas.	3%	3%	30,3%	57,6%	6,1%
18. El conflicto mapuche no es un problema del conjunto de la sociedad, por ello no debería ser un tema país.	0	0	0	34,4%	65,6%

19. La historia de los pueblos indígenas es de total armonía y paz en su relación con otras culturas.	6,1%	0	18,2%	51,5%	24,2%
20. La historia de los pueblos indígenas solo busca diferenciar su cultura de las otras.	0	0	12,5%	62,5%	25%
21. La cosmovisión de los pueblos indígenas es un relato mitológico y fantaseado de la realidad.	0	6,1%	9,1%	45,5%	39,4%
22. La historia de los pueblos indígenas es resultado de profundas interacciones y transformaciones internas.	36,4%	39,4%	21,2%	3%	0
23. La historia de los pueblos indígenas no solo es un relato monolítico del pasado.	39,4%	36,4%	6,1%	12,1%	6,1%

Estos resultados evidencian, en primera instancia una opinión contrastada respecto de la intencionalidad de la incorporación de la educación intercultural, ya que el 54,5% de los participantes consideran que esta, ha estado pensada solo para indígenas, lo que se condice con la condición existente por ejemplo, de que el programa de educación intercultural bilingüe, haya surgido con la ley indígena de 1993, por ende hay una clara relación en que esta educación está destinada sólo a indígenas, y surge con la finalidad de llegar principalmente a ese sector de la población.

En cuanto a la integración de las lenguas indígenas al currículum nacional, hay un consenso favorable hacia la implementación de estas, como también a la inclusión de más temáticas de historia indígena. A partir de esto, se demuestra por parte de los participantes a grandes rasgos, que existe una intención por abordar la educación intercultural, y que dentro del currículum de historia se diversifiquen y agreguen temáticas de estos pueblos, lo que permite identificar una posición propicia hacia la interculturalidad.

Otro aspecto relevante, es la gran aprobación que recibe la relevancia de estudiar la cosmovisión indígena, para comprender la historia de estos pueblos, como se expresa en la afirmación número 5 “La enseñanza de la cosmovisión es clave para la comprensión de la historia y la problemática de los pueblos indígenas”, con una gran aprobación de un 81,8% por parte de los participantes. Lo que deja en evidencia, que no solo están de acuerdo con la interculturalidad, sino que también valoran la enseñanza de la cosmovisión, lo que permite comprender de manera profunda la historia de estos pueblos.

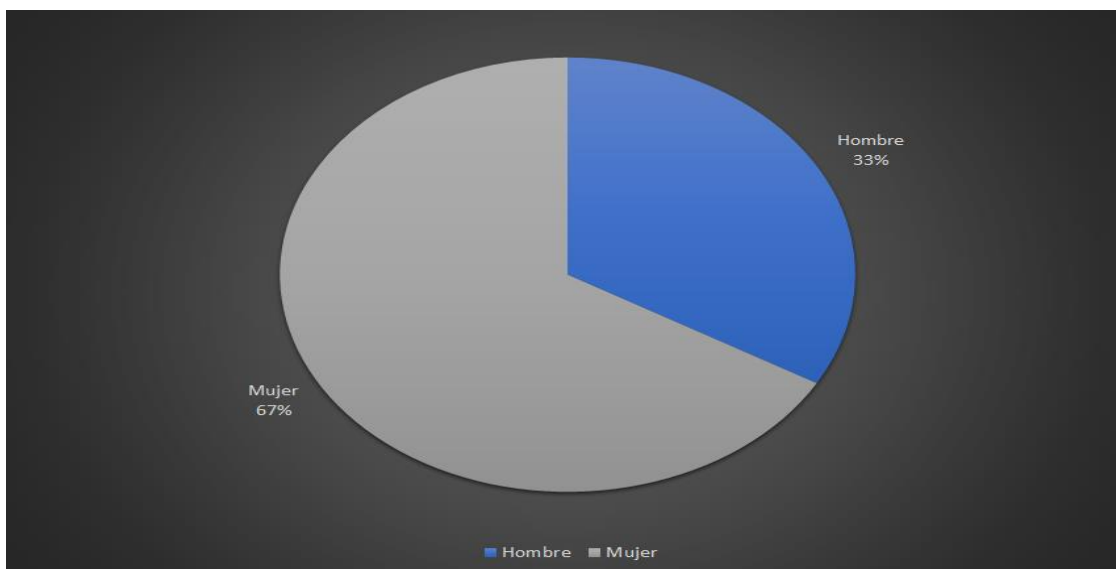
Con relación a la historia de los pueblos indígenas, hay bastante consenso en que es necesario cambiar las narrativas tradicionales, a la hora de abordar temáticas indígenas, ya que, al incluir historiadores indígenas, se incorporan otras miradas a la hora de abordar los procesos históricos.

Además, del reconocimiento de la complejidad de la historia de los pueblos indígenas en Chile, la cual no ha tenido un carácter pacífico, y consensuado con los gobiernos, como ejemplifica, la afirmación N°19, donde los participantes coinciden en un 51,5%, en que la “La historia de los pueblos indígenas es de total armonía y paz en su relación con otras culturas.”.

4.1.1 Análisis por Género

Esta diferenciación por género busca establecer diferencias y similitudes entre las preferencias de profesores y profesoras, agregando la perspectiva de género, ya que no necesariamente hombres y mujeres deben tener las mismas creencias, este apartado además busca tener un trato igualitario e inclusivo. En esta encuesta, participaron un total de 33 docentes, siendo 22 mujeres y 11 hombres, tal como evidencia el gráfico.

Gráfico N°3: Encuestados por Género



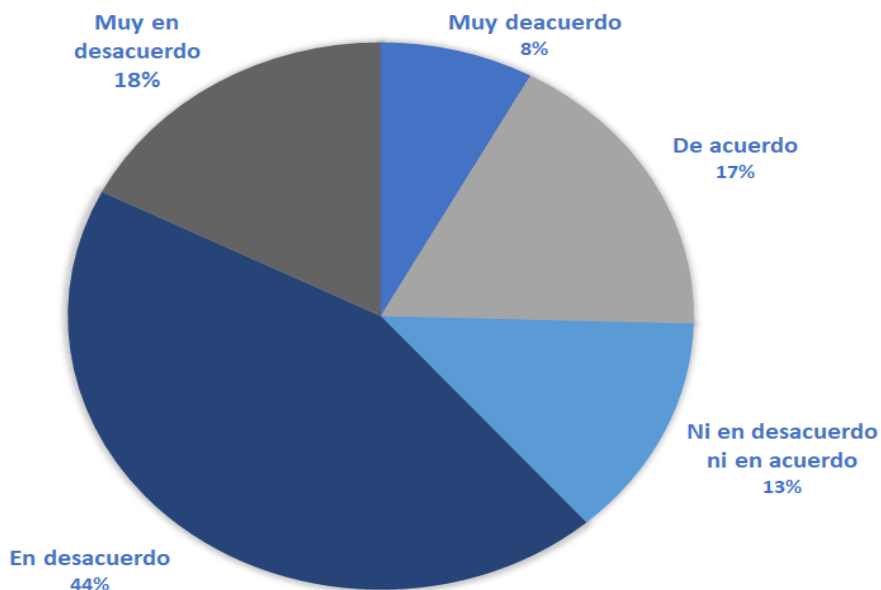
(Elaboración Propia)

A grandes rasgos se puede dilucidar, una gran aprobación hacia la inclusión de textos de historiadores indígenas, como también a utilizar la terminología de estos pueblos, lo que se condice con el análisis general. En esta categoría no hay una gran diferencia de las preferencias en torno al género, tanto profesores como profesoras, opinan de manera parecida, estando a favor de la educación intercultural crítica, y descolonización de la historia referida a los pueblos indígenas.

A. Afirmaciones sobre Historia indígena

Los encuestados y las encuestadas, respondieron bastante parecido respecto de las afirmaciones sobre historia indígena, se mencionan las más significativas en cuanto a su consenso absoluto, y su problematización.

Gráfico N°4: Resultados de encuestadas mujeres respecto de la afirmación 15



(Elaboración propia)

Las encuestadas, en esta afirmación por un 62 %, están en desacuerdo con la afirmación 15 que expresa que “La guerra de Arauco tuvo una duración de 500 años”, la cual buscaba identificar con qué enfoque historiográfico, se adscribe el docente, como también las narrativas que influyen los conocimientos disciplinares de los docentes. Con relación a ello, es que este desacuerdo mayoritario, puede implicar que los docentes comprendan que esta guerra fue un proceso de larga data, por ello no concuerdan con esta afirmación. Esta fue bastante compleja de responder por parte de los docentes, ya que un 13% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 25% estuvo de acuerdo, por ende, no hay total consenso entre las docentes respecto de esta polémica afirmación.

Los encuestados, tienen un mayor consenso, ya que un 82%, está en desacuerdo con esta frase, quedando solamente un 18% de acuerdo, lo que evidencia una menor indecisión respecto de esta frase, que para nosotros demuestra la comprensión de este proceso como de larga data, donde la guerra de Arauco fue un conflicto constante, durante muchos años en nuestro país.

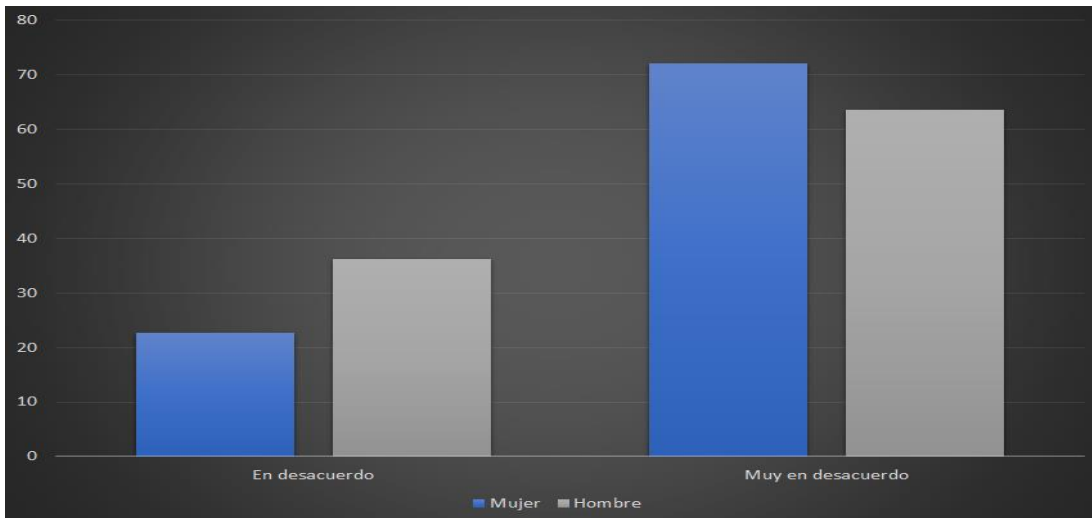
Gráfico N°5: Resultados de encuestados hombres respecto de la afirmación 15



(Elaboración propia)

En la afirmación 16, hubo bastante consenso entre hombres (63,6%) y mujeres (72,2%), estando mayoritariamente en desacuerdo con la siguiente frase, “La ocupación de la Araucanía a fines del siglo XIX fue un proceso pacífico y negociado que favoreció tanto a los chilenos como a los pueblos indígenas”. Esta frase, tenía la intencionalidad de indagar en los conocimientos disciplinares de los docentes, para conocer las narrativas o influencia historiográficas. Esto se puede interpretar, como un acuerdo mayoritario, de que este proceso no fue pacífico ni consensuado, lo que podría responder a la comprensión por parte de los docentes, de la complicada relación entre el Estado chileno y los pueblos originarios.

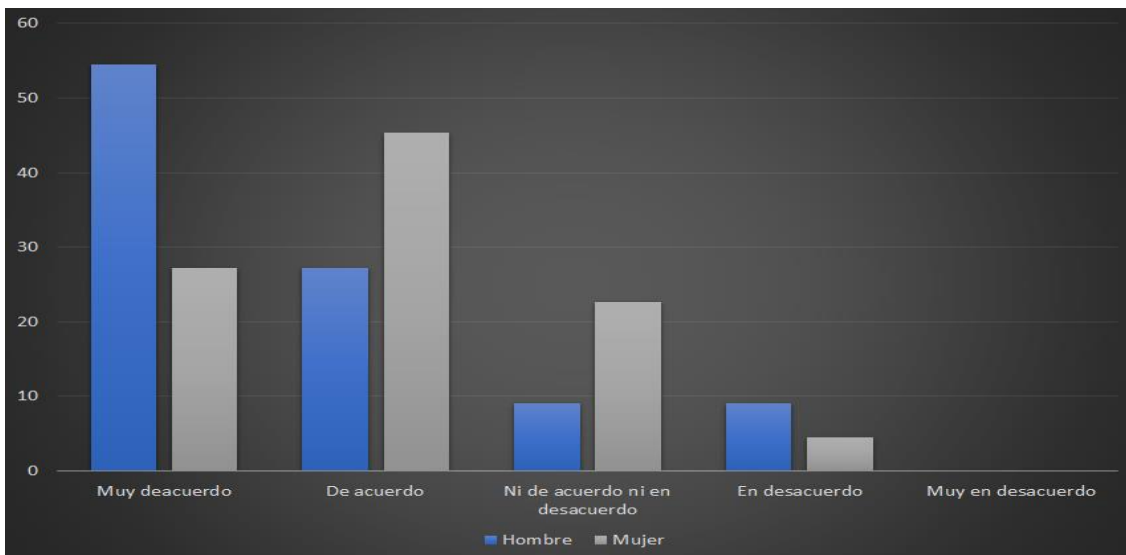
Gráfico N°6: Resultados de encuestados y encuestadas respecto de la afirmación 16.



(Elaboración propia)

La afirmación 22, “La historia de los pueblos indígenas es resultado de profundas interacciones y transformaciones internas”, hay bastante acuerdo de ambos sexos, lo que permite comprender que los docentes, son conscientes de la complejidad de la historia indígena, reconociendo su profundidad, interacciones y transformaciones que responden a su propia evolución y temáticas, que no necesariamente están ligadas a la historia de Chile.

Gráfico N°7: Resultados de encuestados y encuestadas respecto de la afirmación 22

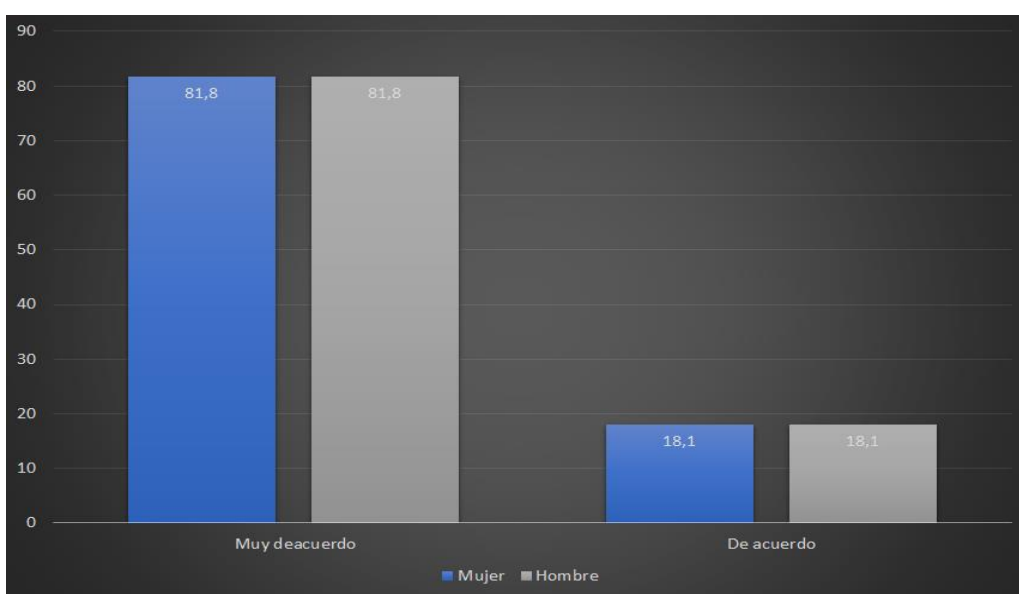


(Elaboración propia)

A. Afirmaciones sobre cosmovisión indígena

En estas afirmaciones, no hay mayores diferencias respecto de las preferencias entre hombres y mujeres, mostrando una visión bastante positiva, respecto de la importancia de la cosmovisión indígena, como parte fundamental para el conocimiento complejo de estas culturas, tal como expresa el siguiente gráfico:

Gráfico N°8: Resultados de encuestadas y encuestados respecto de la afirmación 5



(Elaboración propia)

Esta tiene absoluto consenso, debido a que tanto profesores y profesoras, con un 81,8% hombres y mujeres con un 81,8%, están de acuerdo en que “La enseñanza de la cosmovisión es clave para la comprensión de la historia y la problemática de los pueblos indígenas.”. Esto se comprueba, con la afirmación 13, la que afirma que “Se torna relevante enseñar la cosmovisión de los pueblos indígenas.”, donde hubo gran acuerdo.

A. Afirmaciones sobre educación intercultural.

En las afirmaciones sobre educación intercultural, los docentes tienen bastante consenso, en torno a la inclusión de más temáticas indígenas, como también la relevancia de que las lenguas indígenas estén presentes en el currículum nacional, como expresa la afirmación 2, siendo esto un punto importante para llegar, hacia la educación intercultural, asemejándose está a una mirada más crítica. Pero en cuanto a la primera afirmación, “La educación intercultural sólo ha sido pensada para el mundo indígena” no existe un consenso absoluto, tal como expresa la siguiente tabla:

Tabla N°7: Resultados de los y las encuestadas respecto de la afirmación 1

Género	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni en desacuerdo ni en acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Mujer	27,2%	36,3%	13,6%	13,6%	13,6%
Hombre	18,1%	18,1%	36,3%	18,1%	9%

En esta afirmación, las profesoras presentan una mayoría, con un 63,3% de acuerdo con la afirmación 1, por ende, identifican que la educación intercultural ha sido pensada solo para indígenas, y no para toda la sociedad. En cuanto a los profesores, su valoración estuvo inclinada, si bien hacía estar de acuerdo, pero un gran porcentaje de estos se obtuvo de dar una opinión tajante sobre esta afirmación.

Esta afirmación, fue una de las más controversiales del cuestionario, ya que, si bien hay consenso en que, si ha sido pensada solo para indígenas, hay un alto porcentaje de docentes que están en desacuerdo con esto, como también bastantes que escogen la opción ni en desacuerdo ni de acuerdo.

Finalmente, esta categoría de análisis nos permite comprender que tanto profesores como profesoras, tienen preferencias parecidas, aunque en algunas afirmaciones, hay más indecisión de un grupo que de otro. Esto va a ser relevante para nuestra investigación, debido

a que queremos indagar en las creencias de los docentes, comprendemos la necesidad de ir entregándoles su propio valor y diferenciación tanto a hombres como mujeres, a la hora de comprender la historia y cosmovisión indígena, y la educación intercultural, para así identificar si había alguna diferencia por género, para evitar la generalización de este estudio.

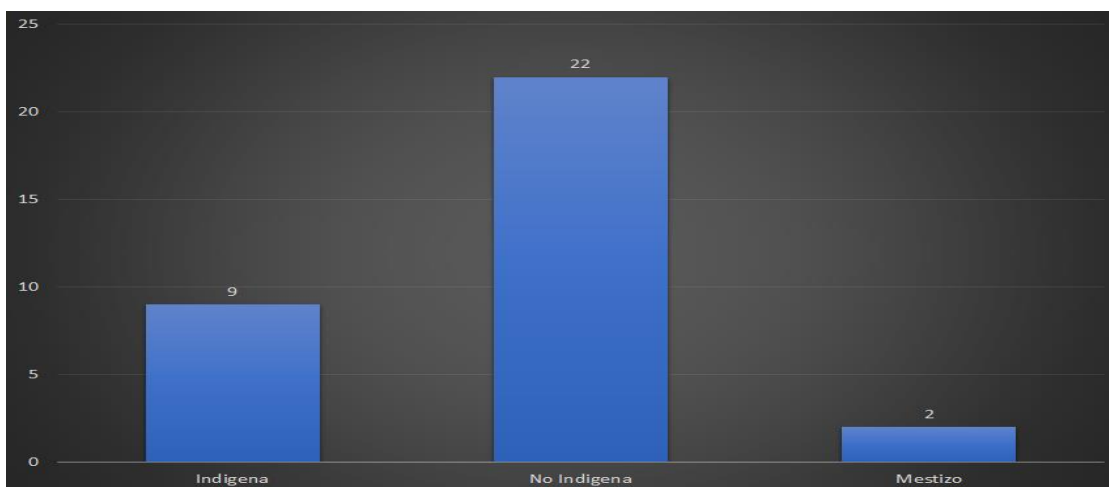
4.1.2 Análisis por origen étnico

Para este análisis se utilizarán las siguientes categorías:

1. Indígena
2. No indígena
3. Mestizo.

Estas categorías emanan de las respuestas de los docentes, en torno a su origen étnico, que, si bien la gran mayoría se reconoce como indígena y no indígena, hubo algunos que se consideran mestizos, por no saber con seguridad si pertenecen a algún pueblo originario, pero son conscientes de la mezcla español-indígena que tenemos los chilenos, tal como expresa uno de los docentes “Mestiza como un alto porcentaje de chilenos, supongo que, en mis raíces, pero lo desconozco”. En el siguiente gráfico, se contempla el universo de participantes, según las categorías mencionadas:

Gráfico 9: Encuestados según origen étnico



(Elaboración propia)

A. Afirmaciones sobre Historia indígena

En cuanto a las afirmaciones sobre historia indígena, no hay bastantes desacuerdos entre docentes indígenas, inclusive en algunos casos acuerdo absoluto, lo que deja entrever que la pertenencia a pueblos indígenas, como no cumplir con este criterio, no sería un impedimento para la valoración e integración de la enseñanza de la historia indígena, incluyendo su terminología y propias narrativas, esto se ejemplifica en la afirmación 10 “La historia de los pueblos indígenas nace con las exploraciones de los europeos en América.”, la que busca obtener las creencias de los docentes, respecto de las narrativas que persiguen los conocimientos disciplinares sobre la historia y cosmovisión indígena.

Tabla N°8: Resultados por origen étnico de la afirmación 10

Origen étnico	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
indígena	11,1%	88,8%
No indígena	50%	50%
Mestizo		100%

Esta afirmación, “La historia de los pueblos indígenas nace con las exploraciones de los europeos en América.”, tiene gran acuerdo como expresa la tabla, ya que ninguno de los encuestados está de acuerdo. Esto se puede interpretar como que están dejando atrás, por ejemplo, la creencia y utilización de la terminología “Descubrimiento de América”, ya que los pueblos indígenas de América eran grandes civilizaciones a la llegada de los conquistadores, por ende, hay en su totalidad una visión favorable hacia comprender la historia de estos pueblos, tomando en cuenta su antigüedad y relevancia.

Otra afirmación relevante, es la afirmación 17, “La wenufoye (bandera mapuche) es un símbolo que sólo representa a los pueblos indígenas.”, en donde los docentes indígenas (55, 5) y mestizos (100%) en su mayoría están en desacuerdo. Lo que se puede traducir como el

entendimiento por parte de los docentes de esta raíz mestiza de todos los pueblos latinoamericanos, ya que somos una mezcla de componentes extranjeros europeos, y los pueblos nativos de América. Mientras que los docentes no indígenas, también en su gran mayoría están en desacuerdo, sin embargo, hay 10%, que está de acuerdo, y una gran cantidad de participantes 36%, que está ni en desacuerdo ni en acuerdo. Esta afirmación, nos permite ilustrar una diferenciación bastante clara, entre docentes indígenas y no indígenas.

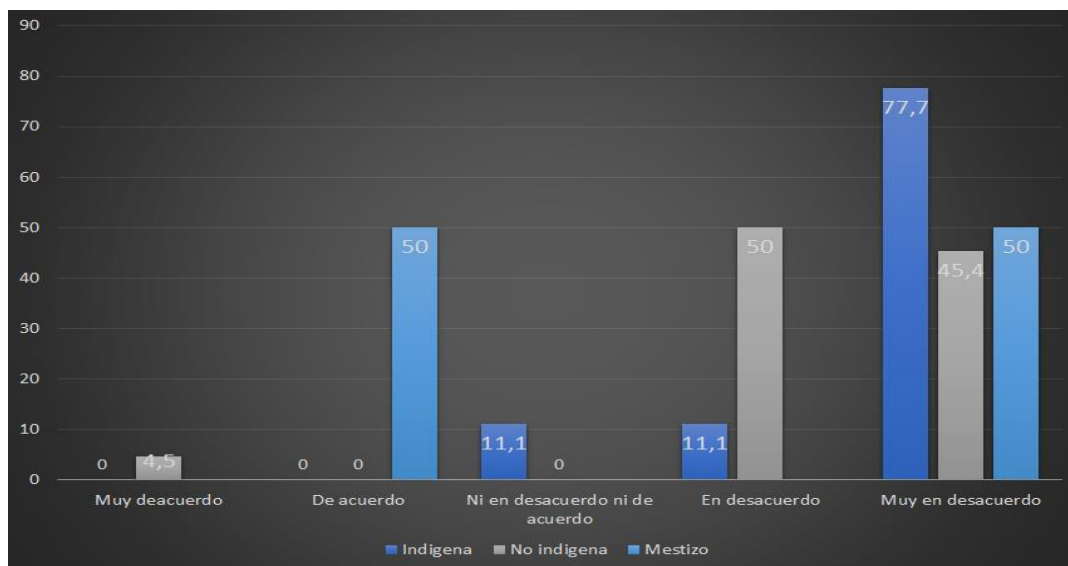
Tabla N°9: Resultados según origen étnico de la afirmación 17

Origen Étnico	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni en desacuerdo ni en acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Indígenas			22,2%	55,5%	22,2%
No indígenas	4,5%	4,5%	36,3%	54, 5%	
Mestizo				100%	

B. Afirmaciones sobre cosmovisión indígena

Respecto de estas afirmaciones, hay algunas de ellas donde hay consenso, como por ejemplo la afirmación 11, “La cosmovisión de los pueblos indígenas carece de complejidad en su relato mítico ontológico.”, donde si bien hay un docente no indígena y uno mestizo que cree que esto es correcto, la mayoría de la masa votante está en desacuerdo como expresa la tabla. Esto permite entrever, la valoración de la cosmovisión, no tan solo como un relato mítico. Esto se condice con la afirmación 21 “La cosmovisión de los pueblos indígenas es un relato mitológico y fantaseado de la realidad.”, en donde la gran mayoría está en desacuerdo (45%), lo que permite concluir que la cosmovisión si bien contempla relatos mitológicos, según las creencias de los docentes tiene otra valoración, quizá orientada hacia el conocimiento cultural de estos pueblos.

Gráfico N°10: Resultados por origen étnico en relación con la afirmación 11



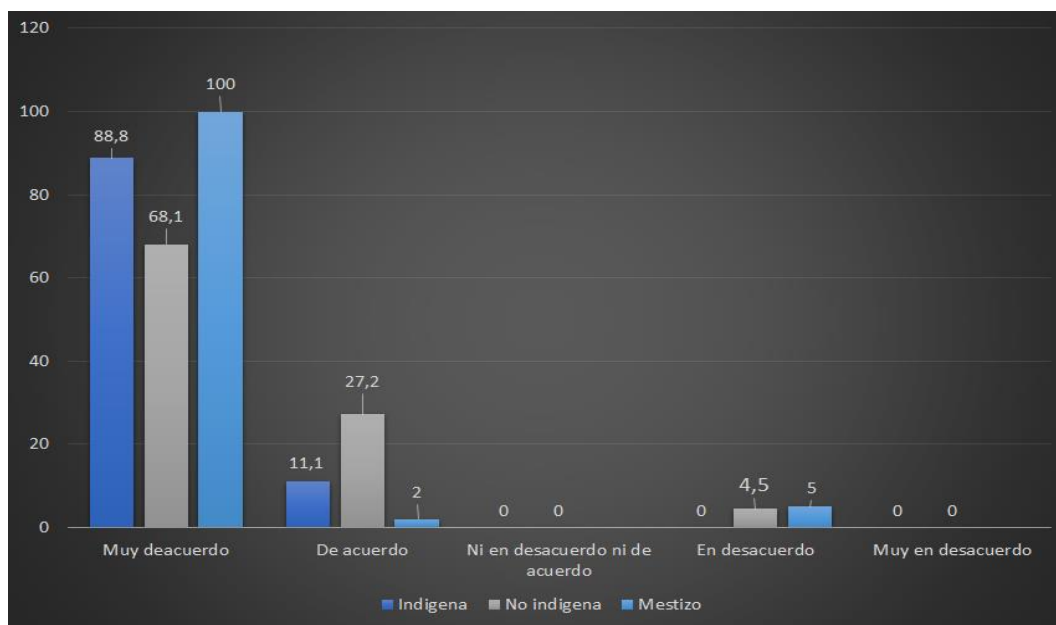
(Elaboración propia)

Afirmaciones sobre educación intercultural

En las afirmaciones sobre educación intercultural, hay bastante consonancia, salvo por uno o dos sujetos que opinan radicalmente diferente al resto de la muestra. Esto, deja entrever que, tanto docentes indígenas, como no indígenas, y mestizos tienen posturas positivas, hacia la educación intercultural, tal como se refleja en la afirmación 3 “La enseñanza de las culturas indígenas de América, debería tener la misma importancia que la historia de las civilizaciones Antiguas del continente Euro/afro/asiático”, donde hay acuerdo absoluto(93,8%), lo que refleja la clara intención por parte de los y las docentes, de abordar estas temáticas con la importancia y relevancia que deberían tener, por ser paralelos a otras culturales ancestrales.

Otro consenso mayoritario, respecto de la educación intercultural, recae en la afirmación 4 “El currículum de Historia debería incorporar más temáticas indígenas”, la cual hace directa relación con la incorporación de más temáticas indígenas al currículum de historia, lo que confirma la posición favorable de docentes indígenas, no indígenas y mestizos, hacia la integración de la enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas, en el currículum nacional.

Gráfico N°11: Resultados según origen étnico para la afirmación 4



(Elaboración propia)

4.2 Análisis Cualitativo

En este apartado se desplegará el análisis cualitativo, efectuado al Ítems II que corresponde a preguntas abiertas en la encuesta realizada a un grupo de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que desempeñan sus labores en contexto urbano. La primera pregunta corresponde a: ¿Qué recursos didácticos has utilizado para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena? y la segunda es: Describa brevemente una estrategia didáctica utilizada para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena.

4.2.1 Análisis de la pregunta número 1

En un momento inicial, se realizará un análisis a través de categorías previamente establecidas. En primera instancia corresponderá a contrastar recursos academicistas, y recursos vivenciales, los cuales buscan visualizar las prácticas pedagógicas, en la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena.

Tabla N° 10: Resultados de la pregunta abierta 1 según la categoría de Recursos academicistas

Recursos academicistas		
Sujeto 1	No se siente parte de algún pueblo originario	Fuentes escritas primarias y secundarias, fuentes audiovisuales (música), fuentes iconográficas.
Sujeto 8	No se siente parte de algún pueblo originario	PPT conflicto mapuche
Sujeto 9	No se declara perteneciente a algún pueblo originario	Análisis de fuentes primarias y secundarias. Revisión de prensa para establecer el nexo con los sucesos actuales. recreaciones históricas.
Sujeto 24	No declara pertenencia a algún pueblo originario.	Fuentes primarias y secundarias

Tabla N° 11: Resultados de la pregunta abierta 2 según la categoría de Recursos vivenciales

recursos vivenciales		
Sujeto 12	Mapuche	Contar Epew, películas, relatos de kimeltuchefe
Sujeto 29	Lipe (la constitución les dice “quechuas”	El testimonio oral de ancianos que viven en Calama y comunidades al interior.

Sujeto 2	Mapuche	Relatos (epew, piam, etc).Historia oral.Videos documentales.
Sujeto 6	Kaweshkar	Videos, cuentos, actividades de reflexión

Este primer análisis, nos permite identificar que recursos ocupan los docentes, para enseñar temas vinculados a la historia y cosmovisión indígena. Se desprende que existe una tendencia, desde los docentes no indígenas, a inclinarse por recursos como “Fuentes primarias y secundarias”, o la realización de “PPT conflicto mapuche”. Esto plasma que, las creencias de estos docentes están ligadas al área academicista a la hora de enseñar temáticas indígenas. Asimismo, también se mencionan “fuentes audiovisuales (musica) [música], fuentes iconofráficas” [iconográficas] o bien “Revisión de prensa” y “recreaciones históricas”. Este último recurso didáctico, es válido de mencionar, ya que constituye una excepción dentro de los recursos academicistas.

Por otro lado, los docentes que se declaran parte de un pueblo originario establecen una relación más profunda con la enseñanza de historia y cosmovisión indígena. De este modo, las expresiones que se pueden constatar responden a un tipo de recurso vivencial, debido a que se observan respuestas como: “El testimonio oral de ancianos que viven en Calama y comunidades al interior”, “Relatos (epew,piam,etc), “Contar Epew, películas, relatos de kimeltuchefe”, “Historia oral. Videos documentales” y “Videos, cuentos, actividades de reflexión”. Estas expresiones nos parecen muy valiosas, al pensar que existe una diferenciación entre los recursos que utilizan los docentes indígenas.

En consecuencia, nos parece fundamental contrastar las respuestas, que fueron expresadas en los recursos utilizados para la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena. Por un lado, es posible observar que los docentes “chilenos/ladinos (población mestiza hispanizada) /mestizos”, se inclinan por el uso de fuentes de tipo primarias y secundarias, en mayor

medida, esto nos muestra que existe un uso de recursos de tipo academicistas o ligadas al saber académico.

Por otro lado, los docentes que se declaran pertenecientes a Pueblos Originarios, proponen testimonios orales, como forma de acercarse a la historia y cosmovisión de los pueblos nativos, el sujeto 2 inclusive es más profundo, porque nos habla de “Relatos (epew, piam,etc)” y “Contar Epew, películas, relatos de kimeltuchefe”, siendo estas expresiones de un posicionamiento desde la Historia y la memoria oral, además de ser términos del Kimün (sabiduría/conocimiento/filosofía) Mapuche, que se relaciona a la palabra Kuyfi (que dota de significado mediante relación junto a las experiencias y memoria colectiva), a través de la comprensión del presente, y a su vez, la visión del futuro. En palabras de Ñanculef Huaiquinao (2016):

“En los epew y en los piam está la enseñanza del pasado a manera de metáforas. La esencia del saber de todos los temas que abarca el conocimiento, todo está en los epew y en los piam. Desgraciadamente se han traducido los epew y los piam, desde el mapuzugun al español, como “mitos”, palabra que de acuerdo al winka kimün es un cuento, “sólo un cuento” dicen los winka; es “una lectura no real”. En cambio, los epew son lecturas reales del pasado, basados en hechos concretos de la observación de miles de años de vivencias”. (p:100-101)

En este mismo sentido, el sujeto 29 que se auto percibe y reconoce Lipe (quechua) propone el “testimonio oral de ancianos que viven en Calama y comunidades al interior”, siendo esta una expresión sumamente valiosa, del acercamiento que debe efectuarse al momento de realizar o desarrollar temáticas relacionadas al mundo indígena. Nos parece pertinente referirnos al participante N° 6 que se declara Kaweshkar propone “Videos, cuentos, actividades de reflexión”, se diferencia al no proponer el relato oral en primera instancia, no obstante, al proponer “cuentos” también hace alusión a la importancia del relato oral.

Según tonko, en su texto, “Al sur del mundo, pueblos originarios, los Kawesqar de lo”, recalca la importancia y el rol que cumplen los cuentos en la tradición oral, siendo a su vez,

parte constitutiva de la concepción de historia, lo que podría denominarse *selbstbewusstsein*, que corresponde a la temporalidad en la historicidad. Para los Kawesqar y desde la perspectiva canoera, los viajes por los fiordos y canales australes lograban transmitirles las enseñanzas, relacionadas al conocimiento cotidiano, como también reflejan la complejidad del mundo de los ancianos. Dicho de otra forma, Tonko (2008):

“Entre los pueblos ágrafos el relato de viaje oral tiene la función de traspasar conocimiento tanto del entorno geográfico como de las distintas técnicas que se emplean en las formas de vida que tiene un grupo humano, como por ejemplo técnicas de caza y recolección, selección de medicina con base botánica o animal, religiosidad, costumbres y etiqueta, etc. En otras palabras, este tipo de relato en la oralidad constituye, por así decirlo, una enciclopedia viviente, parte de la “biblioteca” o “base de datos” de una determinada comunidad”. (p:12)

Continuando con el análisis, aparecen otras categorías bajo las cuales es posible observar una tercera forma de definirse, y es la categoría “Mestizo”. Por lo tanto, si miramos detenidamente y ampliamos la óptica de observación, se vuelve fundamental contrastar las creencias, en cuanto a recursos didácticos, que mencionan los docentes no indígenas, docentes indígenas y docentes que se autodefinen mestizos como son los participantes 22 y 25.

Tabla N° 12: Clasificación respecto de los recursos didácticos utilizados según origen étnico

Participante	¿Qué recursos didácticos has utilizado para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena?
Docentes no Indígenas	
5	Solamente audiovisual e instrumentos musicales

11	Imágenes, mapas
Docentes indígenas	
3	Videos y relatos orales
7	Dependiendo de la cultura. En términos transversales [transversales]: Música, arte y poemas.
Docentes “Mestizos”	
22	Cartas, textos, música y vídeos.
25	Videos, lectura

En consecuencia, de lo anterior, se desprende que, a modo de propuesta, los docentes plantean transversalmente “videos y música” como recursos didácticos. Si bien, el recurso didáctico más nombrado es el video, lo secunda el uso de música o instrumentos, para adentrarse en la enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos Originarios. Asimismo, se ejemplifica con el apoyo de “mapas”, como lo plantea el sujeto 11 quien sólo se apoya en recursos visuales, como lo son las “Imágenes, mapas”. En este mismo sentido, el docente 22 que declara pertenencia indígena “Somos todos [todos] mestizos, de una u otra [otra] manera tenemos en nuestra sangre genes de algún [algún] pueblo indígena”, siendo esta categoría importante al momento de pensar en la “negritud o morenidad silenciada” y a su vez, una reivindicación del “quiltraje” lo mestizo o bien la denominación de Ch’ixi propuesta de Rivera Cusicanqui (2018):

“la epistemología *ch’ixi*, que hemos elaborado colectivamente, es más bien el esfuerzo por superar el historicismo y los binarismos de la ciencia social hegemónica, echando mano a conceptos-metáfora que a la vez describen e interpretan las complejas mediaciones y la heterogénea constitución de nuestras sociedades”. (p:17.)

En definitiva, los participantes 22 y 7, exponen similares recursos, al momento de pensar en materiales de apoyo, para realizar la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena, aunque aquí no se aprecia la discusión de recursos academicistas y vivenciales, se observa que los recursos didácticos entre docente indígena y docente mestizo se acercan mutuamente a través de presentar: sujeto 7: Música, arte y poemas. sujeto 22: Cartas, textos, música y vídeos. Siendo lo anterior, prueba de cómo se acorta la brecha entre recursos académicos y vivenciales, este contraste visualiza la importancia de comprender las raíces o lo *ch'ixi*, como alternativa, pero también como necesidad de reconocer el pasado/presente indígena, en la configuración de la identidad mestiza actual.

4.2.2 Análisis de la pregunta N° 2

Este apartado revisara la pregunta abierta 2, “Describa brevemente una estrategia didáctica utilizada para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena.”, contemplando las siguientes categorías, previamente establecidas:

- a. Estrategias tradicionales
- b. Estrategias Multiculturales
- c. Estrategias Interculturales

Para comprender las categorías mencionadas, es necesario asumir tres conceptos para analizar las estrategias didácticas agrupadas. En un primer momento se desprende que los docentes proponen una variada gama de estrategias, desde el análisis y comparación de fuentes hasta recreaciones de juegos indígenas.

a. Estrategias tradicionales

El primer nivel de análisis, corresponde al grupo de docentes agrupados bajo la categoría de estrategias tradicionales, ya que busca en primera instancia sólo generar un análisis de fuentes que carece de intención, como por ejemplo los participantes 11, que trabajar en una “Comparación de los pueblos indígenas a través de un cuadro comparativo”, o el sujeto 24

que manifiesta una, “ Comparación mita, esclavitud y trabajo [.] Lectura y contextualización de tasas”, así también, la expresión del participante 27 “Análisis de fuentes, contraste, etc.”. Estas descripciones, no pueden ser catalogadas bajo un rótulo de “estrategias malas o buenas”, sí es posible visualizar la continuación del “recurso academicista” a través de propuestas de estrategias, basadas sólo en análisis y comparación de fuentes, lo que a nuestro parecer reproduce la colonialidad.

En este mismo sentido, hay otras descripciones entregadas por los docentes. Si observamos al participante 32 que declara que, “Se les entrega a los estudiantes distintas fuentes de autores indígenas, en la cual se puedan construir un relato de la historia del país”, para clarificar mejor el participante 33 manifiesta que, “Lo más usual es analizar fuentes, contrastar visiones españolas/chilenas con las indígenas”. Estas formas de abordar, la enseñanza de la historia indígena genera un problema de comprensión al momento de hablar de los procesos post-ocupación de la Araucanía, postguerra del pacífico, post-colonización de los territorios magallánicos, debido a que desarrolla una visión ligada sólo al conflicto entre Estado-chileno y Pueblos Originarios.

De este modo, nos parece esencial, referirnos a lo expresado por el sujeto 8, “Para mí la historia indígena [indígena] es como cualquier otra. No son grupos especiales, ni peores ni mejores ni mejores que otros, aunque sí muchas veces han sido víctimas de procesos expansivos, sobre todo en el [siglo] XVI y en el XIX”. Esta descripción, se refiere a una estrategia de enseñanza que es valiosa en la medida que hace alusión a los denominados “primeros contactos o exploraciones”, quienes “han sido víctimas de procesos expansivos”. De esta forma, es posible inferir que dicho participante no visualiza las consecuencias de la colonialidad del poder en América y Latinoamérica, desde el siglo XVI hasta el siglo XXI, parafraseando a Mignolo en Lander (2000) “la colonialidad del poder es invisible” (p:57), y, por lo tanto, se torna necesario revelar la otra cara de la modernidad. Si bien los participantes mencionados anteriormente proponen estrategias de tipo tradicional, es fruto de la colonialidad del saber en la enseñanza superior de las universidades chilenas, que han reproducido los patrones y conocimientos heredados desde el centro.

b. Estrategias multiculturales

A continuación, se analizarán y describirán las estrategias didácticas, propuestas por los docentes que hemos categorizado como Multiculturales, debido a que más que cuestionar las relaciones interétnicas, se relacionan más estrechamente a tolerar a las otras culturas o pueblos colonizados.

En primera instancia, es necesario hacer referencia a los pueblos mencionados en las estrategias didácticas, propuestas por los participantes. El sujeto 1 menciona al Pueblo Mapuche “Análisis de hip hop mapuche”, y 19 hace alusión a “alguna guerra en el wallmapu que tenga una visión chilena versus una versión mapuche”, asimismo, participantes como 23 “Representaciones acerca de la “evangelización” de los pueblos canoeros” y 5 “visualización de vídeos de la época grabados por europeos para abordar la extinción de los pueblos indígenas de la zona austral”.

Estos docentes expresan estrategias, que aquí denominaremos como Multiculturales, ya que, su fin principal es visualizar problemáticas indígenas del siglo XIX desde una lógica expansiva del Estado-Nación chileno frente a los Pueblos Originarios, enmarcado bajo la construcción de las elites decimonónicas, en las cuales los Pueblos preexistentes no tenían cabida. En consecuencia, una visión de los vencidos, frente a las misiones evangelizadoras o el ejército chileno, por lo tanto, expresando la incorporación a la nación chilena de los Pueblos Originarios, y de esta forma pasando a conformar “nuestra identidad”. Como lo expresa Lausic (2018)

“En cuanto al resultado de las misiones, San Miguel en Dawson y Candelaria en Tierra del Fuego (sector argentino), no tuvieron un final feliz por la aparición de enfermedades contagiosas. Estas fueron letales para los habitantes nativos trasladados a esos sitios. Niños, jóvenes y adultos perecieron a causa de los contagios, ayudados por el tipo de vida que llevaban en esas misiones, contrarias a su cultura y costumbre, además del contacto directo con individuos europeos, portadores de nuevos virus, a los que no estaban acostumbrados los cuerpos nativos, que carecían de las defensas

respectivas. Hubo un error en el diseño evangelizador. En vez de optar por una evangelización ambulante o de terreno. Fagnano optó por una evangelización misional o de reducción. que a la postre condujo al proyecto al desastre, sin proponérselo” (p:202)

De esta forma entendiendo que los pueblos nativos desaparecieron, siendo exterminados o bien evangelizados, y, transformándolos en los descendientes en chilenos sin pertenencia de un pasado fragmentado, tal como expresa Canales y Moreno (2016):

“Los Estado nacionales creyeron estar integrando y amparando la historicidad indígena, no obstante, lo que en realidad estaba sucediendo era la negación de la identidad étnica en cuanto proceso individual y colectivo de autoadscripción y discursos propios. Sólo se “rescataba” y “arrancaba” del indígena, su acervo folclórico y pintoresco.” (p:347)

Cabe destacar que el sujeto 1 y 20, proponen el análisis de canciones o música, “hip hop mapuche” y “canción Latinoamérica del grupo Calle 13” siendo una interesante propuesta, de parte de ambos generando un posterior intercambio de ideas. No obstante, es posible mencionar que ambos docentes, no logran sacar el máximo provecho a dichas estrategias, o direccionarlas a poner en tensión al menos el colonialismo interno, ejercido por el Estado-Nación chileno, o proyectar el problema indígena, como base constitutiva de la historia reciente de América latina. Si vamos a la construcción de Latinoamérica Ansaldi y Giordano (2016) mencionan lo siguiente:

“América latina es una construcción histórica realizada, mal que nos pese, a partir del encontronazo producido en la bisagra de los siglos xv y xvi, es decir, de la dominación colonial. Autóctonos, africanos, europeos, asiáticos confluyeron, en muchísimos casos de manera forzada, en un proceso, sin paragón a escala mundial, de creación de macroetnias. América Latina no es el “crisol de razas” de la literatura escolar, monumental embuste ideológico que vela la existencia de diferencias y las exalta negativamente”. (p: 101)

c. Estrategias Interculturales

En un primer momento, en las estrategias didácticas interculturales agrupadas en la tabla N°9, se puede apreciar que, en su mayoría, la componen docentes que se declaran pertenecientes a algún Pueblo Originario, y profesores que no declaran pertenencia lo secundan. Las estrategias propuestas por los docentes en estas categorías tienen como base la “vinculación directa”, “Testimonio oral e investigación de campo”, “Recreaciones mediante personificación a la actualidad” “Observar una imagen y llegar al contexto de esta e incluso criticar si es veraz”, “realización de trípticos con los principales pueblos originarios”, “Recreamos juegos indígenas”, “Revisión del conflicto mapuche en la actualidad”, “Presentación de una canción alusiva en función a una problemática “actual”, “invitando a personas pertenecientes al Pueblo Mapuche al colegio a conversar con los niños/as”, “Calendario ceremonial del norte grande [grande], “Relatar problemas contemporáneos sobre conflictos donde sea posible advertir como la historia permite explicarlas y entenderlas”.

En base a lo anterior, es válido comentar que existe un punto transversal, en las propuestas didácticas utilizadas por los docentes, la que corresponde a un acercamiento directo, o trabajar en base a problemáticas actuales. De esta forma, las estrategias didácticas interculturales, promueven el uso de la memoria, con una estrecha vinculación con problemáticas actuales que están enfrentando los Pueblos Originarios en Chile. Asimismo, los docente indígenas, muestran una inclinación hacia problemáticas indígenas en general, y no sólo de “su pueblo o cultura”, lo que nos parece muy relevante, porque se incentiva el conocer al otro, despegándose de un relato etnocéntrico.

Se visualiza también que los docentes, dan cabida a otras formas de acercarse a la historia y cosmovisión indígena, desde las recreaciones de tipo teatral hasta aquellas que buscan recrear juegos ancestrales. De igual forma, aparecen menciones al uso de canciones e imágenes, como punto de partida y no sólo como fin único.

En definitiva, las estrategias desarrolladas y descritas por los participantes, dejan en claro la necesidad de generar un acercamiento real y efectivo, desde el presente y desde la oralidad, como formas de transmitir recuerdos, memorias, historias, cosmovisión del mundo y la vida cotidiana. Creemos que es imprescindible el relato oral, como forma de establecer tejidos entre el pasado (lejano, mediano o corto plazo), ya que el uso de fuentes primarias y fuentes secundarias en su mayoría han sido producidas bajo un contexto colonial, sumado a los pueblos originarios ágrafos, resulta un camino ineludible, por ende, fundamental para establecer la descolonización de la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por ello, debe existir una apertura a otras formas de reconstruir el pasado, y de concebir la historia. Como también, la necesidad del pueblo chileno mestizo, para descolonizar el pensamiento histórico y su relación con los Pueblos Originarios.

Finalmente es válido preguntarse ¿Pueden hablar los Pueblos Originarios? ¿Sólo podemos recurrir al uso de fuentes primarias para hacer hablar a los indígenas? ¿Acaso no es posible que ellos hablen por sí y para sí? En este contexto Chakravorty Spivak (2003) nos clarifica perfectamente.

“Para el “verdadero” grupo subalterno, cuya identidad es su diferencia, no hay sujeto subalterno irrepresentable que pueda conocer y hablar por sí mismo; la solución del intelectual no es abstenerse de la representación. El problema es que el itinerario del sujeto no ha sido trazado como para ofrecer un objeto de seducción al intelectual representante. En el levemente arcaico lenguaje del grupo indio, la cuestión se torna, ¿cómo podemos tocar la conciencia del pueblo, aun si investigamos su política? ¿Con qué voz de la conciencia puede hablar el subalterno?” (p: 324)

Concluyendo, ambos análisis entregan un resultado diferente, ya que por un lado el análisis cuantitativo, deja entrever una posición favorable frente a la educación intercultural crítica, como así también la incorporación de autores indígenas al currículum nacional, reflejado esto en una aprobación del 66,6% sobre la siguiente afirmación “Es necesario reconstruir las narrativas tradicionalmente usadas en el espacio educativo al tratar temáticas indígenas en la

sala de clases.”, lo que evidencia una postura positiva a la descolonización de la historia indígena. Todo esto, sin una diferenciación entre docentes indígenas y no indígenas.

Por otro lado en análisis cualitativo, refleja una diferenciación, ya que los docentes no indígenas que declaran, estar de acuerdo con las afirmaciones referentes a la educación intercultural crítica y la descolonización, en sus prácticas pedagógicas, utilizan estrategias tradicionales y multiculturales, que tienen como base de fuentes primarias y secundarias, o utilizan testimonios orales, o materiales para ejemplificar sus culturas, sin tomar sus relatos, como parte de la comprensión de estas culturas. Esto se contrasta, con los recursos utilizados por los docente indígenas, ya que estos utilizan testimonios orales, y exposiciones de personas pertenecientes a los pueblos indígenas, para que estos cuenten su historia, de esta manera toma relevancia su relato, como un factor fundamental para la construcción de su propia historia y cosmovisión, lo que hace relación directa con la interculturalidad crítica y la descolonización de los saberes de estos pueblos, por ende sus estrategias son vivenciales e interculturales.

Esta controversia, nos parece interesante ya que identificamos un problema, en cuanto a la implementación de la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial, quedando los docentes sin herramientas, para trabajar estrategias con este enfoque.

Capítulo 5: Jornada de Co/Autoformación sobre Enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas

Esta jornada de co/autoformación, está basada en los resultados obtenidos del cuestionario de “Creencias sobre la historia y cosmovisión indígena”, los cuales arrojaron una clara falencia, a la hora de crear estrategias pedagógicas, que desarrollen la interculturalidad crítica, y la descolonización de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas.

En relación a su implementación, esto no fue posible debido a la condición actual que vivimos mundialmente, pero si tiene la intención de ser una propuesta que de una solución a la problemática que logramos identificar con el cuestionario, como también que pueda ser puesta en marcha en el futuro.

La estructura de esta jornada se basa en la metodología participativa, haciendo hincapié, principalmente, en la mesa redonda, que “Se utiliza esta técnica con el objetivo de dar a conocer los puntos de vista divergentes o contradictorios de varios “especialistas” sobre un determinado tema en cuestión.” (Casal y Granda, 2003, p:180), permitiendo que los participantes de esta también puedan dialogar y debatir dichas temáticas a trabajar, para que se construya el aprendizaje.

Otra técnica para utilizar será, la discusión panel, la que pretende que “Los integrantes del panel –de cuatro a seis participantes– tratan de desarrollar, a través de la conversación, todos los aspectos posibles del tema, para que el auditorio obtenga así una visión relativamente completa acerca de éste” (Casal y Granda, 2003, p:181), siendo esta esta estrategia esencial para para abordar la historia y cosmovisión de los pueblos originarios desde el siglo XXI.

Junto a las dos técnicas de la metodología participativa, se trabajará paralelamente la revisión crítica de bibliografía clave para la jornada, la cual tendrá una base teórica que permita trabajar las demás temáticas, referidas a la docencia y construcción de estrategias de aprendizaje.

En cuanto a las habilidades, estas fueron escogidas del nuevo currículum para tercero y cuarto medio, donde existen las habilidades para el siglo XXI, siendo estas piezas fundamentales que deben desarrollar los docentes.

A. Identificación del proyecto.

Nombre del proyecto	Jornada de co/autoformación: “Reconociendo los saberes ancestrales de los pueblos indígenas del territorio chileno”
Descripción General	<p>Este proyecto, está organizado en cuatro días, en donde se pretende abordar conceptos claves como: multiculturalismo, Interculturalidad y pedagogías decoloniales. Además de adentrarse en la historia y cosmovisión indígena de los Pueblos Originarios (preexistentes al Estado-Nación chileno) y finalizar con la elaboración de una estrategia didáctica, en torno a las reflexiones y enseñanzas, obtenidas durante la jornada.</p> <p>Esta jornada consta de tres partes, en primera instancia se abordarán teorías y conceptos clave para la construcción de la interculturalidad crítica (Multiculturalismo, interculturalidad, decolonialidad, raza, horizonte colonial, cultura, etc), a través de mesas redondas, discusión panel y lecturas en conjunto, sobre estos conceptos.</p> <p>Un segundo momento, se busca dar a conocer la importancia de la memoria oral y testimonial, de estos pueblos, además de incluir historiadores de origen indígena y no indígena con la finalidad de diversificar las miradas como también de la historia de los pueblos indígenas que estaban (están aún) presentes en el territorio que es Chile.</p> <p>En tercer lugar, se construirán estrategias de aprendizaje, que incluyan la interculturalidad crítica y la pedagogía de(s)colonial ya que esta jornada está pensada para docentes de historia geografía y</p>

	<p>ciencias sociales. Esta sección, también se organiza en mesas redondas, y conversaciones entre todos los participantes, esto con la intención, de construir en conjunto el conocimiento, desde la óptica de incentivar el Inter diálogo.</p> <p>En cuanto a la organización de esta jornada, será dirigida por dos monitores, que estarán a cargo de recibir a los participantes, como también ser mediadores en el proceso de diálogo entre los docentes y los expertos que serán invitados, estos con la finalidad de exponer sobre las temáticas clave de cada día.</p>
Objetivos	<p>Objetivos de la propuesta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer teorías y conceptos clave sobre la multiculturalidad, interculturalidad crítica y decolonialidad. 2. Reflexionar sobre la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas. 3. Construir estrategias de aprendizajes enfocadas en la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial

B. Fundamentación.

Antecedentes y fundamentación del proyecto.	<p>La historia y cosmovisión de los pueblos indígenas, ha estado permeada por una enseñanza y cultura europeizante, folclorizando sus saberes y conocimientos, que son esenciales para comprender su cultura, tal como describe Enrique Antileo (2012):</p> <p>“el multiculturalismo constituye la ideología que se encuentra tras el diseño y la implementación de políticas indígenas y políticas de reconocimiento; que valora las diferencias del otro en tanto cuerpo cerrado, no histórico, tradicionalizado y folclorizado” (p:199)</p>
---	--

Durante siglos, se ha construido su historia, silenciando sus voces y construyendo, mediante relatos de los colonizadores y evangelizadores, que protagonizaron la colonización de abya yala (América), su historia.

En relación a lo anterior, es que esta temática se hace se suma relevancia, ya que estos pueblos han buscado durante siglos, reconocimiento y respeto hacia sus culturas, que son nuestros antepasados, es por esta razón que este proyecto busca rescatar la relevancia de su historia y cosmovisión de los pueblos indígenas, pero desde una mirada intercultural crítica, que reconstruya las narrativas tradicionales, para desarrollar una pedagogía decolonial, que fomente estrategias de aprendizaje, y que deje de lado la mirada tradicional, que utiliza fuentes primarias y secundarias, en donde se describe al indígena, de manera parcial, para implementar estrategias interculturales, que fomenten la importancia de los testimonios orales, como base para la construcción de su historia, tomando a los indígenas como sujetos históricos, que construyen y cuentan su propia historia.

La significación de esta jornada radica esencialmente, en la gran cantidad de personas que se consideran parte de algún pueblo originario en sectores urbanos, en donde la educación y el curriculum estatal, no responde ante esta demanda, dejando solo para la enseñanza básica la enseñanza de la lengua y cultura de los diferentes pueblos indígenas.

Esta jornada tiene una vinculación directa a los resultados obtenidos, en el transcurso de esta investigación sobre creencias y prácticas docentes respecto de la enseñanza de la historia y

	<p>cosmovisión indígena en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales situada en contextos urbanos.</p> <p>Debido al análisis de la encuesta, realizada a treinta y tres diferentes docentes del país. De los cuales $\frac{1}{3}$ se declara indígena hecho que es posible inferir en las reemergencias de identidades étnicas en contextos urbanos. Además es posible afirmar, que la gran parte de los participantes $\frac{2}{3}$ se declara chileno o no perteneciente a algún pueblo originario, lo cual, a nuestro parecer hace evidente la necesidad de que el pueblo chileno - mestizo tome conocimiento de las tensiones de largo, mediano y corto plazo de los pueblos indígenas en sus relaciones tempranas con españoles /criollos / chilenos para acercarse a la comprensión de las dinámicas que han contribuido queérase o no, a la sociedad chilena que se considera blanca y homogénea.</p>
--	---

C. Experiencias de Aprendizaje

<p>Experiencia de aprendizaje (nombre y descripción)</p>	<p>Día 1° ¿Multiculturalidad o Interculturalidad? Reflexiones para integrar la Pedagogía Decolonial en las aulas.</p> <p>Durante este día, se trabajarán los conceptos clave que permiten entender el multiculturalismo, la interculturalidad y pedagogía decolonial, a través de mesas redondas, en donde están presentes investigadoras e investigadores que desarrollen en estas temáticas, además de los monitores, que guían el proceso de auto y co-aprendizaje.</p>
<p>Habilidades profesionales</p>	<p>Habilidades:</p> <p>1. Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</p>

<i>(nombre y descripción)</i>	
Consideraciones metodológicas <i>(nombre y descripción.)</i>	<p>Metodología Participativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mesa redonda: Se utilizará este método para abordar, los siguientes conceptos clave: <ol style="list-style-type: none"> 1. Multiculturalismo. 2. Interculturalidad. 3. Pedagogía Decolonial. <p>Esta mesa estará constituida por los investigadores o expertos en las temáticas centrales, ya mencionados, exponiendo sus puntos de vistas e investigaciones, a través de power point, para que luego de ello, los monitores les den el espacio a los docentes, para comentar, realizar preguntas y debatir las ideas expuestas por los investigadores.</p> <p>Cada mesa redonda tendrá la misma organización, debido a que la intención de esta jornada es que sea de co/autoformación, donde cada docente vaya repensando y cuestionando sus saberes sobre estas temáticas. Todos estos, revisados con la intención de identificar su implicancia en la educación.</p> <p>Este estará dividido en tres, en donde se tratarán de manera separada, el multiculturalismo, interculturalidad y pedagogía decolonial, para así trabajar cada concepto de manera profunda.</p>

Experiencia de aprendizaje	<p>Día 2° Reconociendo la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas que habitan el territorio chileno</p>
----------------------------	--

<p>(nombre y descripción)</p>	<p>A lo largo de esta jornada, se desarrollará una revisión crítica de los siguientes contenidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Historia de los pueblos indígenas, de las zonas norte, central, sur y austral. <p>Esta revisión será, a través de autores indígenas y no indígenas.</p>
<p>Habilidades profesionales (nombre y descripción)</p>	<p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.
<p>Consideraciones metodológicas (nombre y descripción.)</p>	<p>Metodología Participativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discusión panel: Se utilizará este método, en conjunto con la revisión crítica, para que así los invitados expongan los contenidos, pero también se dialoguen con los participantes. <p>Esta discusión panel, será organizada de la siguiente manera, en primera instancia los monitores les pedirán a los docentes que relaten la historia de un pueblo de la zona norte, centro, sur y austral del territorio nacional, esto para que, a partir de ello, los expertos relaten la historia indígena de cada zona, mediante testimonios, imágenes, videos explicativos, para así contrastar lo que saben los docentes, con una nueva narrativa sobre dichos contenidos. Se analizarán textos a través de una revisión crítica, de autores indígenas y no indígenas, con la finalidad de contrastar las miradas sobre ello.</p> <p>Este día está dividido en tres partes, para que se aborden por separado, los pueblos nativos de la latitud norte, centro, sur y austral.</p>

	<p>Los subtemas que se abordarán para los pueblos de latitud norte, centro, sur y austral serán las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Horizonte precolombino (2500 a.c- s.XV) 2. Horizonte colonial (s.XV-s.XVIII) 3. Horizonte republicano (s.XIX-s.XX) 4. Horizonte Ciudadano(s.XX-s.XXI) <p>Estos siglos son estimados, para darle un contexto temporal a cada etapa, siendo solo referenciales.</p>
--	---

<p>Experiencia de aprendizaje (nombre y descripción)</p>	<p>Día 3° “Estrategias didácticas: Desde el relato y ojos de los testigos ancestrales”</p> <p>Este día se trabajará sobre metodologías, que permitan construir estrategias didácticas, para abordar la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas.</p>
<p>Habilidades profesionales (nombre y descripción)</p>	<p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
<p>Consideraciones metodológicas (nombre y descripción.)</p>	<p>Metodología Participativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mesa redonda: esta tiene la intención de que los docentes, en conjunto con los expertos, desarrollen y creen estrategias de aprendizaje para abordar dichos contenidos. <p>La organización de este día estará guiada principalmente por los monitores, como también los expertos en el área, y se trabajará a través de una pregunta central, que los docentes deberán responder antes de comenzar a explicar metodologías y estrategias, esta es:</p>

“¿Qué recursos y estrategias didácticas has utilizado para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena?”

Una vez que los docentes vayan respondiendo esta pregunta, los monitores irán haciendo una lluvia de ideas, para así contrastar esto, con las estrategias y recursos didácticos, que trabajan en la línea de la interculturalidad crítica, y de(s)colonización de los saberes.

Las metodologías para utilizar son principalmente participativas, como por ejemplo el ABP, comprendiendo que la intención de esto es que los docentes permitan a cada estudiante construir sus propios conocimientos, como también desarrollar habilidades necesarias, para que ellos cuestionen sus creencias y las comparen con los nuevos conocimientos (cambio conceptual). Esto será a través de la revisión de un PPT, como también de la explicación de cada experto en el área.

En cuanto a los recursos, se expondrá la relevancia de los saberes ancestrales para la construcción de su propia historia, dejando de lado la historia tradicional, por ende, relevando la importancia de las voces indígenas, para reconstruir su propia historia. Posterior a ello, se expondrán recursos, como testimonios orales, canciones, escritos de estos pueblos. Esto se realizará, a través de la exposición de ejemplo de clases, que abordan esta perspectiva, comparadas con otras que tienen una visión tradicional sobre la historia de estos pueblos.

Luego de esta exposición los monitores, les darán la palabra a los docentes para que entreguen sus opiniones y realicen preguntas sobre lo ya visto, para dar paso a la construcción de estrategias y recursos didácticos, que incorporen la interculturalidad crítica y la de(s)colonización de los saberes. Esto se realizará en conjunto, tanto docentes, investigadores o expertos, y monitores,

	desarrollaran lineamientos centrales que deben incluir estas estrategias y recursos.
--	--

Experiencia de aprendizaje (nombre y descripción)	<p style="text-align: center;">Día 4° “Reflexionando sobre lo aprendido”</p> <p>En este último día, se pretende reflexionar, sobre lo aprendido durante los 3 días anteriores, esto con la finalidad de identificar los aprendido, como también sugerencias de mejora para esta jornada.</p>
Habilidades profesionales (nombre y descripción)	<p>Habilidades:</p> <p>1. Pensar con consciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y que enriquecen la experiencia.</p>
Consideraciones metodológicas (nombre y descripción.)	<p>Metodología Participativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mesa redonda: Esta tendrá la finalidad de compartir los aprendizajes obtenidos durante la jornada, como también reflexionar sobre la relevancia de esta temática, para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. <p>Este día, consta de dos partes por un lado la mesa redonda, donde los monitores le entregarán la palabra los docentes, los cuales deberán responder a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la importancia de la interculturalidad crítica y la de(s)colonización de los saberes en la construcción de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas? 2. ¿En Chile, la educación intercultural es multicultural o intercultural crítica? (Entrega un ejemplo concreto) <p>Una vez que los docentes respondan a estas preguntas, los monitores en conjunto con los investigadores o expertos harán una</p>

	<p>reflexión final, exponiendo la relevancia de estas temáticas para el contexto nacional.</p> <p>La segunda parte de esto será una exposición a través de un power point, de las estrategias y recursos construidos entre todos los participantes, creadas el día anterior.</p>
--	--

D. Actores.

<p>Recursos humanos y profesionales para la implementación del proyecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Especialistas en las temáticas, tanto teóricos, metodológicos sobre la historia y cosmovisión indígena. ● Monitores encargados de la organización de la jornada.
--	---

E. Público destinatario.

<p>Beneficiarios directos del proyecto.</p>	<p>Se espera que beneficie a docentes que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de manera directa e indirectamente a los y las estudiantes debido al ejercicio de innovación en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje incorporando una perspectiva intercultural que favorezca el diálogo y, a su vez, progresivamente la de(s)colonización en el desarrollo de contextualizadas estrategias didácticas en la asignatura mencionada.</p>
---	--

F. Cronograma

Tabla N°13: Cronograma día 1 “¿Multiculturalidad o Interculturalidad? Reflexiones para fomentar y desarrollar la Pedagogía Decolonial en las aulas.”

Hora	Actividades
9:00 AM	Recibimiento inicial y saludo correspondiente a los asistentes.
10:00-11:15 AM	Se inicia con una mesa redonda que abordará el concepto de multiculturalismo y su impacto en la educación.
11:30-12:50 PM	Mesa redonda sobre el concepto de interculturalidad y sus implicancias en la pedagogía actual.
13:00-14:00	descanso /almuerzo.
14:15-15:30	Mesa redonda sobre el término pedagogía de(s)colonial y sus aportes hacia la educación.

Tabla N°14: Cronograma día 2 “Reconstruyendo la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas del territorio chileno”

Hora	Actividad
10:00-11:15	Revisión crítica de la historia de los pueblos originarios a través de la bibliografía de autores indígenas. Latitudes del norte.
11:30-12:50	Revisión crítica de la historia de los pueblos originarios a través de bibliografía de autores

	indígenas abarcando las latitudes centrales y del sur.
13:00-14:00	Descanso/Almuerzo
14:15-12:30	Revisión crítica de la historia de los pueblos originarios a través de la bibliografía de autores indígenas de latitudes australes.

Tabla N°15: Cronograma Día 3° “Estrategias didácticas: Desde el relato y los ojos de los testigos ancestrales”

Hora	Actividades
10:00-12:00	Mesa redonda: Creación de estrategias didácticas.
12:30-13:30	Descanso/Almuerzo
14:00-15:00	Mesa redonda: síntesis creación de estrategias didácticas

Tabla N°16: Cronograma Día 4° “Reflexionando sobre lo aprendido”

Hora	Actividad
11:00-13:30	Mesa redonda: Reflexionar sobre los días anteriores y comentar de manera crítica el desarrollo de una estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje que fue pensada y construida desde la reflexión cotidiana entregada por las jornadas.

Capítulo 6: Consideraciones Finales

6.1 Reflexiones en torno a la Investigación

A lo largo de toda la investigación, la cual, al ser un estudio exploratorio descriptivo, no contaba con una hipótesis, pero sí esboza ideas centrales que teníamos respecto de la enseñanza, y cosmovisión de los pueblos nativos, identificando una educación multicultural, europeizante y floklorizante del indígena, donde los docentes son parte de la implantación de este modelo de enseñanza. El currículum nacional, contempla un programa intercultural bilingüe, este solo es relegado a sectores rurales, con alta presencia de población indígena, alrededor del 20%, dejando de lado los sectores urbanos, y la educación media y superior, por lo que nos preguntamos, ¿Qué creencias poseen las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto a la historia y cosmovisión de los pueblos originarios en contexto urbano?, a esta pregunta central se le dio respuesta a través de los objetivos que se mencionan a continuación.

En primer lugar, el objetivo general “ Analizar las creencias de docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales hacia la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena en contextos urbanos del territorio nacional, para diseñar una jornada de co/autoformación con enfoque intercultural crítico”, permitió ahondar en posibles respuestas a la pregunta central de nuestra investigación, mediante el análisis de un cuestionario dirigido a docentes con afirmaciones y preguntas abiertas, con la finalidad de explorar en las creencias que ellos poseen respecto a la enseñanza de la historia y cosmovisión de los Pueblos Originarios y a su vez, contemplar las estrategias didácticas ocupadas. Esto para poder adentrarnos en las miradas de los docentes, ya que son agentes esenciales en la transmisión de estos conocimientos.

Para poder construir y aplicar el cuestionario sobre creencias, se elaboró un marco teórico, donde se revisan los conceptos claves, que le van a dar el sello al estudio, estos son: multiculturalidad, interculturalidad crítica y funcional, y pedagogía decolonial, siendo estos

el punto de partida, para el desarrollo del ítem y las preguntas abiertas que contempló el cuestionario. Esto se realizó, a través de la revisión de literatura.

Se logró cumplir el objetivo general, a través del cuestionario sobre creencias, y su análisis fue de tipo cuantitativo y cualitativo, lo que además dio cumplimiento al objetivo específico 1: “Indagar sobre las creencias de los y las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la enseñanza de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas” y 2 “Describir estrategias didácticas utilizadas para enseñar temas vinculados a la historia y cosmovisión indígena”. Dicho cuestionario se organizó en dos ítems, el primero corresponde a 23 afirmaciones sobre:

1. Educación intercultural
2. Historia indígena
3. Cosmovisión indígena.

La segunda parte del cuestionario corresponde a dos preguntas, que lograron recabar, los recursos y estrategias didácticas, utilizados por los docentes para abordar contenidos sobre la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas, en el marco del currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El análisis que corresponde al capítulo 4, permitió visualizar diversas aristas en la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Entre aquellas observaciones, es posible mencionar que en gran medida los docentes creen necesario revitalizar las miradas en torno a estos temas, no obstante, existe una disociación entre creencias y prácticas, que se evidencia en las propuestas de estrategias didácticas.

Lo que nos permite a nosotros, entender que el problema no es que los docentes, se nieguen a integrar una mirada crítica y de(s)colonizadora, siendo el problema entonces falta de conocimientos metodológicos y didácticos, que permitan implementar una interculturalidad crítica, utilizando testimonios, videos, canciones, poemas, entre otros, pero no usándolos para

ejemplificar cómo era su cultura, sino que más bien para construir esta, a partir de estos conocimientos propios que están guardados en los testimonios de integrantes de los pueblos originarios, y que en la actualidad, han resurgido a través de historiadores de origen indígena, desde los “márgenes de la historiografía chilena”.

De este modo, el cuestionario proveyó de valiosas respuestas, que fueron la base para cumplir nuestro tercer objetivo, que consiste en la creación de una jornada de co/autoformación, desarrollada en el capítulo 5, que tiene como intención que los docentes, conozcan la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial, para que, a partir de ello, construyan estrategias didácticas que revitalicen la enseñanza la historia y cosmovisión de los pueblos originarios.

Con el tercer objetivo específico, pretendemos ser un aporte a la formación docente, lo que para nuestra exploración, es una posible solución al problema que existe en la formación de estos, donde no hay una profundización de estas temáticas, como tampoco se exponen narrativas, o terminologías alternativas para abordar procesos históricos, por ejemplo, en la afirmación “La historia de los pueblos indígena nacen con las exploraciones europea” existió un desacuerdo mayoritario, lo que se contradice, con los recursos o estrategias, donde no se visualizó alguna alusión a procesos históricos antes del siglo XV, desconociendo así la antigüedad y conocimientos de nuestros pueblos ancestrales, e inclusive utilizando su periodización, para procesos latinoamericanos que responden a otras etapas, muy diferentes a los países de los continentes dominantes.

Esta jornada, por temas contextuales no se pudo poner en práctica, pero es solo un bosquejo, modificable a la realidad donde se pretenda poner en marcha, ya que como hemos mencionado, este tema es una deuda histórica que tiene toda Latinoamérica, con nuestros pueblos nativos, que por cierto forman parte de nuestra cultura, y que por ello no deben quedar postergados a sus comunidades, incorporando el diálogo entre diferentes identidades que conviven en el territorio nacional.

6.2 Exploraciones y Hallazgos finales.

En consecuencia, a la problemática planteada, a través del instrumento, sobre creencias y estrategias didácticas, es que llegamos a las siguientes conclusiones, por un lado en las afirmaciones, que se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa, se puede apreciar una postura favorable a la inclusión de temáticas indígenas al currículum nacional, como también repensar y diversificar las narrativas, periodizaciones, y terminología, con las que se aborda la historia de los pueblos originarios. En general, existe una inclinación favorable a las afirmaciones, que están cercanas a la educación intercultural crítica, y a la valoración de temáticas/contenidos de la cosmovisión indígena, como aspecto fundamental para la enseñanza de la historia de estos pueblos nativos.

En este análisis se categorizaron según género y origen étnico, lo que no influyó de manera significativa, en la aprobación general que tuvieron los docentes, lo que deja de manifiesto que la identificación de problema y la necesidad de implementar un programa más equitativo con la historia de los pueblos originarios, no tiene que ver con la pertenencia étnica, ya que todos los docentes en su conjunto, son conscientes de la necesidad que está presente en la sociedad actual, donde hay variadas culturas e identidades. Este amplio consenso sobre la inclusión de estas temáticas responde al multiculturalismo, tal como expresa Huerta y Canto (2017):

“el multiculturalismo tiene una repercusión directa en la vida de las personas y entre las personas socioculturalmente diferentes. Ya que una cosa es acoger y brindar un espacio para el desarrollo -al estilo francés o estadounidense-, y otra muy distinta, es hacer lo anterior, más encauzar un proceso de diálogo, conocimiento, comprensión y entendimiento para enriquecerse de forma recíproca social y culturalmente.” (p:13)

Este distanciamiento, entre respetar su cultura e identidad en su entorno privado, dista de generar un espacio donde dialoguen las diferentes culturas, que es lo que plantea la interculturalidad. Lo que hace directa relación con la discrepancia entre lo que “creen” y lo que “hacen” los docentes en el aula, debido a que están de acuerdo con afirmaciones que

integran la Interculturalidad crítica, pero sólo en lo teórico/conceptual, ya sea su opinión respecto de ello. Pero en las preguntas abiertas los docentes, al enseñar contenidos con relación al mundo indígena, utilizan metodologías, que hacen relación con fuentes primarias y secundarias, siendo esta forma constitutiva de estrategias didácticas multiculturales, que carecen de intencionalidad para poner en tensión, la colonialidad en la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena.

Por otra parte, los recursos propuestos por los docentes indígenas tienen un carácter vivencial, partiendo desde el “testimonios o memoria oral” por consiguiente las estrategias didácticas se diferencian, ya que parten desde “problemáticas actuales”, evidenciando la vigencia de estas problemáticas no resueltas, lo que deja entrever que están conscientes de la colonialidad que ha operado sin rupturas. Asimismo, hay docentes que no tienen pertenencia indígena y logran visualizar esta problemática a través de estrategias didácticas, que contemplan recursos experienciales.

Esto permite concluir que los docentes indígenas, tienen una mayor comprensión de la problemática, ya que han estado bajo el alero de esta supremacía de la identidad chilena, por sobre su propia identidad, por ende, reconstruyen la historia de sus pueblos, mediante sus propios relatos, tal como menciona Ledesma (2018):

“En el plano de la interculturalidad, el sujeto, individual o social, se relaciona con los demás desde su diferencia por medio del diálogo intercultural, para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y, ante todo, para poner en tensión su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de las otras. Así, la interculturalidad implica una dimensión epistemológica pues cuestiona la forma en la que se construye el llamado conocimiento científico como el único válido para la humanidad”. (p:544)

Esta comprensión por parte de los docentes indígenas de la colonialidad del saber, en contraposición con la tradicionalidad con que los docentes no indígenas, emplean sus clases sobre historia y cosmovisión indígena, deja en claro que somos conscientes del desprecio

hacia su cultura, pero quedamos aprisionados en nuestra educación y sociedad altamente multicultural, que no contempla el diálogo entre las culturas, no tan solo chilena e indígena, sino que también migrante y afrodescendiente.

Las estrategias y creencias de los docentes respecto de la enseñanza de estas temáticas, deja entrever que la problemática indígena fue resuelta durante los siglos pasados, invisibilizando su presencia en la actualidad, lo que permite identificar un falencia en la formación de los docentes de historia, geografía y ciencias sociales, referida a la historia y cosmovisión indígena, ya que los docentes a través de sus estrategias didácticas, desarrollan contenidos principalmente relacionados a procesos ocurridos entre el siglo XVI-XIX, ¿Qué pasa con los pueblos originarios durante el siglo XX-XXI?. Esto refleja un silencio no solo en la formación de los docentes, sino que también en el currículum nacional y la historiografía tradicional.

Finalmente, no solo es importante que se reconstruya el currículum, en perspectiva de(s)colonial e intercultural crítica, debido a que la raíz del problema como ya lo hemos mencionado es la formación docente, por ende se hace necesario implementar una pedagogía decolonial, que contribuya al restablecimiento y cuestionamiento de las propias creencias de los profesores universitarios, que están formando a los futuros docentes, para generar en ellos, la problematización constante respecto de la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas, en relación con la construcción de la nación de Chile, ya que es importante mencionar, que este estudio no pretende que este contenido tenga supremacía sobre otros, solo se busca equidad y continuidad en la historia reciente.

6.3 Reflexiones finales y proyecciones de la investigación

Desde un primer momento, se constata como un desafío a nuestra formación profesional debido a que la educación o bien la pedagogía, requiere de una constante flexibilidad del pensamiento, considerando los paradigmas que sustentan los diversos modos de concebir la realidad.

Desde este punto de vista, los aprendizajes adquiridos durante este estudio han aportado enormemente a nuestra formación profesional, ya que hemos incorporado a nuestras percepciones e interpretaciones aprendizajes del tipo conceptual, procedimental y vivencial, al acercarnos a las tensiones que provoca el diálogo intercultural en pleno siglo XXI.

Continuando con los aprendizajes, es posible señalar lo imprescindible de volver a reconocer la historia y cosmovisión de los pueblos nativos, dicho desafío lo hemos asumido ya que a nuestro parecer, se construirán las relaciones a futuro, de una sociedad que asume su negritud/morenidad como núcleo de su identidad. Abandonando las creencias en las cuales Chile es fruto de un “crisol de razas” y, por ende, conformadora de una sola y única nación.

En consecuencia, la relevancia de esta investigación radica en dar a conocer la importancia de diversificar las narrativas sobre la historia indígena, comprendiendo la cosmovisión de aquellos pueblos preexistentes a la invasión europea y la formación de los Estados-nación, reconociendo transformaciones y adaptaciones bajo la colonialidad.

Del mismo modo, adentrarse en aquellas tensiones provocadas por la implementación de programas educacionales multiculturales (interculturales en ocasiones) en Chile desde la década de 1990, que contemplan hasta el momento educación básica, con la exigencia de matrículas de estudiantes indígena superiores al 20% para implementar estos programas, y focalizada principalmente a las áreas rurales. En este sentido, el aporte se sitúa desde la educación media y formación docente de Historia, Geografía y Ciencias sociales en contexto urbano.

De esta manera, levantar una crítica desde lo pedagógico, para visibilizar la necesidad de construir efectivamente un diálogo intercultural entre las culturas presentes hoy en día. Desde la educación y, por lo tanto, la pedagogía tiene un rol de catalizador frente al desafío de la de(s)colonización educativa.

Por esta misma línea, se torna fundamental que el pueblo chileno-mestizo transite por su propia de(s)colonización del pensamiento, creencias y prácticas, desde el ámbito profesional

como histórico. En otras palabras, una revaloración de las raíces constitutivas de nuestra identidad mestiza, que, si bien resulta espuria, se hace esencial para los tiempos en los cuales el diálogo intercultural, construya las bases para una nueva sociedad basada en el respeto intrínseco al(os) otro(a)(s).

Finalmente, la discusión de escaños reservados en el congreso actualmente que definirá si el órgano encargado de la redacción de una nueva constitución incorpora los pueblos originarios, como sujetos o portadores de derechos culturales-político-sociales, desde un inicio tendrán que “competir a través de listas de candidos partidistas”. Creemos que esta discusión parece ser un gran avance en las relaciones Estado- pueblos originarios, además de una oportunidad para consagrar derechos colectivos. A nuestro parecer, estas discusiones son fruto de una interculturalidad funcional, que existe en la sociedad chilena, debido a que, para garantizar la legitimidad del proceso constitucional, se deben “reservar” puestos en la redacción de la carta magna, ya que actualmente no existen las condiciones para generar una participación plena y efectiva de los pueblos originarios. Consideramos firmemente que la sociedad chilena en el corto plazo debe fortalecer e incentivar el diálogo intercultural crítico, en donde la pedagogía tiene un rol protagónico.

Este estudio debe incorporar a futuro una profundización sobre creencias y prácticas de forma cualitativa, para comprender las estrategias didácticas ocupadas por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Además de comprender los aportes de los pueblos afrodescendientes y de los migrantes en la historia reciente/larga de América latina. Incluyendo el impacto del currículum nacional actual en la enseñanza de la historia y cosmovisión indígena/afrodescendientes/migrantes tanto en contexto urbano como rural.

7. Bibliografía.

A. Libros y artículos

- Antileo Baeza, Enrique (2012). “Migración mapuche y continuidad colonial”. En Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche, Comunidad de Historia Mapuche, 187-208. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Bascuñan, F. N. (2002) [1673]. El Cautiverio Feliz. [biblioteca digital] Buenos Aires: editorial del cardo.
- Bengoa, J. (2000). La emergencia indígena en América Latina. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Bengoa, J. (2002). Historia de un conflicto: El Estado y los mapuches en el siglo XX. Santiago: Editorial Planeta Chilena
- Carrera, B., & Ruiz, Z. (2016). Abya Yala Wawgeykuna (1st ed.). España: Acer-vos
- Casal, I. y Granda, M., (2003). Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos. Tiempo de Educar, 7, pp.180-181.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L., & Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. Estudios Pedagógicos XXXII, 1, 21-31.
- Huguet, M. G. (2012). El análisis del poder: Foucault y la teoría decolonial. Tabula Rasa, 59-77.
- Huerta, M., & Canto, L. (2017). *El paradigma de la interculturalidad entre el deber ser y el ser* (1st ed.). Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Manzo Guaquil, L, Westerhout. C (2003). Propuestas Metodológicas en Educación Intercultural para Contextos Urbanos. Valparaíso: Veleina.
- Ministerio de Hacienda Dirección de Presupuestos. (2004). Síntesis ejecutiva programa orígenes. Santiago. Retrieved from https://www.dipres.gob.cl/597/articles-139541_r_ejecutivo_institucional.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Chile Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990. Retrieved from

https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf

- Caniuqueo, S., Levil, R., Marimán, P., & Millalén, J. (2006). ¡Escucha, Winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro. Santiago: LOM.
- Cumes, S. B. (2007). Mayanización y vida cotidiana: La ideología cultural en la sociedad guatemalteca. Vol. 1: Introducción y análisis general. Guatemala: FLACSO-CIRMA-Cholsamaj.
- Curriculum en línea. (2020). Retrieved 24 September 2020, from <https://www.curriculumnacional.cl/portal/>
- Cusicanqui, S. R. (2010). Violencias (re) encubiertas en Bolivia. La Paz: PIEDRA ROTA.
- Cusicanqui, S.R. (2018) Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires:Tinta Limón.
- Chakravorty Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 297-364.
- D.Namuncura, C. Alvarado Lincopi. (2019). Wallmapu: Ensayos sobre plurinacionalidad y nueva constitución. Santiago: Pehuén-CIIR.
- David Mora. (2009). Interculturalidad crítica y descolonización: Fundamentos para el debate. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Dussel, E. (2018) Hipótesis para el Estudio de Latinoamérica en la Historia Universal. Buenos Aires: Editorial Las cuarenta.
- Dussel, E. (2016). Filosofías del sur descolonización y transmodernidad. Buenos Aires: Akal.
- Dussel. (1994). El encubrimiento del otro. Quito: ABYA-YALA.
- Fanon, F. (2009) [1959]. Piel Negra, máscaras blancas. Madrid: Akal.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de <<Racismo>> en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *TABULA RASA*, 79-102.
- Grosfoguel, S. C.-G. (2007). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre.

- Guachetá, E. Martínez, M. (2020). *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur*. Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional
- Hall, S. (2019). *El triángulo funesto: Raza, etnia, nación*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Herceg, J. S. (2007). *Integración e interculturalidad: Desafíos pendientes para América Latina*. Santiago: Universidad Santiago de Chile.
- Joan Pagès i Neus González. (2010) *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Barcelona : Servei de Publicacions.
- Jürgen Osterhammel y Jan C. Jansen. (2019). *Colonialismo: Historia, formas, efectos*. España: Siglo XXI Editores.
- Huaiquinao, J. Ñ. (2016). *Tayiñ Mapuche kimun: Epistemología Mapuche - Sabiduría y conocimientos*. Santiago: Universidad de Chile.
- Lander. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Faces.
- Ley 19.253. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 05 de octubre de 1993.
- Ley 20.370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Santiago de Chile, 12 de septiembre del 2009
- Lincopi, E. A. (2018.). *Fütra Waria o Capital del Reyno: Imágenes, escrituras e historias mapuche en la gran ciudad 1927-1992*. Santiago.: Comunidad de Historia Mapuche.
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Prural.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- María Guadalupe Huerta Morales, R. C. (2017). *El paradigma de la interculturalidad: entre el deber ser y el ser*. Puebla: RICEI.
- María Orellana Rivera, P. Z. (2008). *Lucila Gabriela: La voz de la Maestra* . Santiago : DIBAM.

- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. P. P. Gómez (Ed.). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Miranda, S. G. (2002). *Chilenizando a Tunupa: La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1930*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Miranda, S. G. (2004). *El dios cautivo: Las Ligas Patrióticas en la chilenización compulsiva de Tarapacá (1910-1922)*. Santiago: LOM.
- Narváez, M. L. (2018). *Justicia e Interculturalidad: Análisis y pensamiento plural en América y Europa*. Lima: Centro de Estudios Constitucionales.
- Ospina, M. V. (2016). *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Pedro Canales Tapia. (2016). *Zuamgenolu: Pueblo Mapuche en Contexto de Estado Nacional Chileno, Siglos XIX-XXI*. Santiago: USACH.
- Parker, C. (2005). *Cultura*. En R. Salas, *Pensamiento Crítico Latinoamericano* (págs. 1-34). Santiago: Ediciones UCSH.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. *Perú indígena*, 11-20.
- Quijano, A. (1993). *¡Qué tal raza!* *Ecuador Debate*, 141-152.
- Quijano. (2014). *Cuestiones y Horizontes*. Buenos Aires: Clacso.
- Rodríguez, B. d. (2012). *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Bolivia*. La Paz: Fundación Rosa Luxemburg/Abya-Yala.
- Ron, J. (1977). *Sobre el concepto de cultura*. Ecuador: Ediciones Solitierra.
- Salgado, I. d. (2016). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación: Dialogos desde el Sur*. México: Ediciones Trinchera.
- Santiago Castro-Gómez, R. G. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Silva, C. Zapata. (2019). Crisis del Multiculturalismo en América Latina: conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena. Alemania: UCR-UNSAM-FLACSO.
- Sol Serrano, M. P. (2013). Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo I Aprender a leer y escribir (1810-1880). Santiago: Taurus.
- Sol Serrano, M. P. (2013). Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II La educación nacional (1880-1930). Santiago: Taurus.
- Sol Serrano, M. P. (2018). Historia de la Educación en Chile (1810-2010): Tomo III Democracia, exclusión y crisis (1930-1964). Santiago: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Tonko, J.P. (2008). Relatos de viaje Kawésqar. *Onomázein*, 11-47.
- V., F. G. (2008). Repensando el pasado reciente: Políticas de la diferencia e interculturalidad en Bolivia. *Alteridad*, 5-23.
- Vélez, M. Gómez. (2017). Estudios Decoloniales y Poscoloniales. Posturas acerca de la Modernidad/ Colonialidad y el Eurocentrismo. *Revista Ratio Juris*, 27-60.
- Valdés, M. G. (2017). El paradigma de la interculturalidad: Entre el deber ser y el ser. México: RICEI.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (pp. 23-68). T. I. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad.: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Waldo Ansaldi, V. G. (2016). *América Latina la construcción del orden. Tomo I, de la colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. Buenos Aires: Paidós.

B. Enlaces:

- <https://radiojgm.uchile.cl/comunidades-indigenas-aymaras-detienen-exploracion-minera-en-el-mallku-sagrado-marquez/>
- Primera universidad indígena de Chile comenzará su proceso de creación en octubre. BioBioChile - La Red de Prensa Más Grande de Chile. (2020). Revisado 12 octubre 2020, desde

<https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2018/08/27/primeruniversidad-indigena-de-chile-comenzara-su-proceso-de-creacion-en-octubre.shtm>.

8. Anexos

Anexo 1: Resultados de las preguntas abiertas 1 y 2

Sujeto	Género	¿Se considera parte de algún pueblo indígena?	¿Qué recursos didácticos has utilizado para enseñar temas vinculados a la historia y la cosmovisión indígena?	Describe brevemente una estrategia didáctica utilizada para enseñar temas vinculados a la Historia y la cosmovisión indígena.
1	Mujer	No	Fuentes escritas primarias y secundarias, fuentes audiovisuales (música), fuentes iconográficas.	Análisis de hip hop mapuche, evaluando ideas a transmitir, si están de acuerdo con el autor y evaluar continuidades o cambios.
2	Hombre	Mapuche	Relatos epew, piam, etc). Historia oral. Videos documentales.	Relatar problemas contemporáneos sobre conflictos donde sea posible advertir cómo la historia permite explicarlas y entenderlas. Y cómo en esos conflictos se tensionan muchas veces dos racionalidades: la racionalidad capitalista

				versus una racionalidad que no observa la naturaleza como cosa consumible o explotable. Esto último permite adentrarnos a la comprensión de la cosmovisión indígena.
3	Hombre	Diaguita	Videos y relatos orales	Calendario ceremonial del norte grande [grande]
4	Hombre	No	Relatos de las culturas indígenas, imágenes, cuentos y otros	En algunas oportunidades he invitado familiares de los alumnos de ascendencia indígena para que nos cuenten de su cultura
5	Hombre	No	Solamente audiovisual e instrumentos musicales	visualización de videos de la época grabados por europeos para abordar la extinción de los pueblos indígenas de la zona austral. Comprender la participación del Estado Chileno en este proceso y la responsabilidad que

				tiene hasta el día de hoy.
6	Mujer	Kaweshkar	Videos, cuentos, actividades de reflexión	Hemos realizado el mes de los pueblos originarios e invitado a personas pertenecientes al Pueblo Mapuche al Colegio a conversar con los niños/as, además de realizar una gran muestra cultural.
7	Mujer	Mapuche	Dependiendo de la cultura. En términos transversales: Música, arte y poemas	Presentación de una canción alusiva en función a una problemática "actual" y luego esa letra como insumo para comprender la visión de mundo del pueblo a tratar. Posteriormente una tarea donde los

				<p>alumnos tengan que representar algún elemento que les haya llamado la atención (video, canción, cómics, etc)</p>
8	Hombre	No	Ppt conflicto mapuche	<p>Para mí la historia indígena es como cualquier otra. No son grupos especiales, ni peores ni mejores que otros, aunque si muchas veces han sido víctimas de procesos expansivos, sobre todo en el XVI y en el XIX. Siempre parto de la economía para ver las motivaciones y la configuración política social. Para mí, lo que produce determina quién manda, cómo y cuándo lo hace y también muchos de los</p>

				hábitos culturales, religiosos e incluso elementos de la cosmovisión pueden tener su origen ahí.
9	Mujer	No	Análisis de fuentes primarias y secundarias. Revisión de prensa para establecer el nexo con los sucesos actuales. recreaciones históricas.	Revisión del conflicto mapuche en la actualidad, para desde ese análisis generar una discusión respecto a la relación histórica entre el Estado chileno y el pueblo mapuche poniendo énfasis en la ocupación de la Araucanía.

10	Hombre	No	Relatos orales de mitología	A partir de la observaciones De Fuentes iconográficas, interpretar la forma en cómo se percibe el mundo desde l mirada indígena.
11	Mujer	No	Imágenes, mapas	Comparación de los pueblos indígenas a través de un cuadro comparativo
12	Mujer	Mapuche	Contar Epew, películas, relatos de kimeltuchefe	No lo he intentado aun, solo tengo ideas
13	Mujer	No	Búsqueda y organización de la información Comprensión y empatía histórica	Recreamos juegos indígenas, estudiamos el significado de los apellidos indígenas de la comunidad educativa y los entregamos como información a sus descendientes, hicimos una feria gastronómica indígena

14	Mujer	No	Mapas, videos y fotografías. Ante u	Ante un hito y conociendo la cosmovisión indígena, poder establecer cuál sería el pensamiento de un indígena sobre un suceso en particular.
15	Mujer	Aymara	Videos, imágenes y textos	Por ejemplo, pedirles realizar un tríptico con los principales pueblos originarios, y sus características. Fue una experiencia muy útil y creo que a ellos les permitió fortalecer sus conocimientos en la historia indígena chilena

16	Mujer	No	Imágenes alusivas, noticias, autores con raíz indígena, poemas, diccionarios de lengua indígena	Observar una imagen (fotografía, pintura u otra disponible) y describir características (vestuario, accesorios, actitud de los personajes retratados, entorno, flora, fauna, entre otros). Posteriormente se les consulta a los estudiantes los elementos que les ha llamado la atención y luego nos dedicamos a investigar sobre lo que les llamó la atención de la imagen (llegamos al contexto de esta e incluso a criticar si es veraz lo que se muestra o no)
17	Mujer	No	Imágenes, grabados, música, videos, textos literarios.	Utilización de textos literarios como mitos y leyendas, y su posterior análisis.
18	Mujer	No	Videos	Videos, relatos

19	Mujer	No	Lectura de poemas, leyendas y material audiovisual	Análisis de fotos y/o cuadros artísticos sobre alguna guerra en el wallmapu que tenga una visión chilena versus una versión mapuche
20	Hombre	No	De momento no he tenido la oportunidad. De hacerlo utilizaría recursos audiovisuales, la imagen, música, etc.	No he podido aún enseñar específicamente los pueblos originarios, pero sí el concepto de Latinoamérica y si los y las estudiantes se sienten latinoamericanos. En ese sentido, usé la canción Latinoamérica del grupo Calle 13 y luego fue comentada y debatida.
21	Hombre	No	Ninguno	Ninguno
22	Mujer	Si (Somos todos mestizos, de una u otra manera tenemos en nuestra	Cartas, textos, música y vídeos.	Leyendas

		sangre genes de algún pueblo indígena.)		
23	Mujer	No	He utilizado textos, imágenes, banderas, joyería, artesanía.	Representaciones acerca de la "evangelización" de los pueblos canoeros. También representaciones y muestras de los pueblos indígenas de nuestro país.
24	Mujer	No	Fuentes primarias y secundarias	Comparación mita, esclavitud y trabajo Lectura y contextualización de tasas
25	Mujer	Sí (Mestiza como un alto porcentaje de chilenos, supongo que en mis raíces, pero	Videos, lectura	Trabajos de conferencia, abp

		lo desconozco)		
26	Mujer	Mapuche	Fotos, películas, vídeos, investigaciones, recreaciones, música.	Recreaciones mediante personificación a la actualidad
27	Mujer	No	Relatos, poemas, canciones, documentales, etc.	Análisis de fuentes, contraste, etc.
28	Hombre	No	Documentales, videos, textos	Utilizaría el análisis de fuentes indígenas para explicar fenómenos naturales
29	Hombre	Lipe (la constitución les dice "quechuas")	El testimonio oral de ancianos que viven en Calama y comunidades al interior.	Testimonio oral e investigación de campo
30	Mujer	No	Fuentes históricas y la creación de cómic	Cómic que relaten distintos momentos de la relación indígena - español durante la conquista y la Colonia
31	Mujer	Mapuche	He ido a una ruka	Vinculación directa

32	Mujer	No	Distintas fuentes primarias realizadas por miembros de la comunidad indígena, que permita a los estudiantes recopilar y analizar información.	A través de una pregunta inicial se recopilan las ideas previas de los estudiantes. Se les entrega a los estudiantes distintas fuentes de autores indígenas, en la cual se puedan construir un relato de la historia del país. Posteriormente se les motiva a los estudiantes, que contraste este con el relato “oficial”, analizando sus similitudes, diferencias, entre otros.
33	Hombre	No	Texto de estudio Presentaciones	La verdad, curricularmente no me ha tocado hacerlo hace bastante tiempo. Lo más usual es analizar fuentes, contrastar visiones españolas/chilenas con las indígenas.

