



**UNIVERSIDAD DE VALPARAISO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS**  
**ESCUELA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

**“DESAFÍOS PARA LA INTERCULTURALIDAD EDUCACIONAL DE  
LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN CHILE”**

**TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE  
ADMINISTRADOR PUBLICO Y AL GRADO DE LICENCIADO EN  
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**

Alumno

**MARCELO TORRES RAMIREZ**

Profesor Guía

**Mario Lagomarsino Montoya**

Valparaíso, Diciembre 2017

*Agradecimientos:*

*A mi madre María Rebeca y mi padre Mauricio por el esfuerzo de dejarme estudiar tan lejos de casa y por el apoyo incondicional frente a las adversidades que se nos presentaron, ejemplos de grandeza y admiración.*

*A Consuelo, Jaime, Rafael y Damián por ser quienes me acogieron en la ciudad mis primeros años de carrera y me ayudaron en toda situación.*

*A mi hermana María Victoria, mi abuela Haydee, tía Elizabeth y familia en general por ser parte fundamental de este gran recorrido.*

*A Paulina, mi compañera presente de principio a fin, por su cariño, amor y apoyo en este camino donde nos conocimos y decidimos seguirlo juntos.*

*A mis amigos y compañeros en los que encontré un apoyo más de confianza y poder compartir experiencias inolvidables.*

*A Videl por llegar de improvisto a mi vida, pero que sin duda fue para mejor.*

*Y a todos los que colaboraron en la realización de este trabajo.*

# DESAFÍOS PARA LA INTERCULTURALIDAD EDUCACIONAL DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN CHILE

“UN PUEBLO SIN MEMORIA, ES UN PUEBLO SIN FUTURO”

(Memorial del Estadio Nacional a detenidos desaparecidos en dictadura)

# CONTENIDO

<b>I Introducción</b> .....	7
<b>II Marco Metodológico</b> .....	9
II.1 Problema de investigación .....	9
II.2 Objetivos .....	9
II.2.1 Objetivo General.....	9
II.2.2 Objetivos Específicos.....	9
II.3 Hipótesis.....	9
II.4 Viabilidad de la Investigación.....	9
II.5 Enfoque de la Investigación .....	10
II.6 Diseño de la Investigación .....	10
II.7 Alcance de la Investigación.....	10
II.8 Técnicas de Investigación .....	10
<b>III Marco Teórico</b> .....	11
III.1. Pueblos Originarios.....	11
III.1.1 Demografía.....	12
III.1.2 Situación de Pobreza.....	13
III.1.3 Educación de los Pueblos.....	14
III.1.4 Antecedentes históricos de los Pueblos Originarios Chilenos.....	16
III.1.4.1 Pueblo Atacameño.....	18
III.1.4.2 Pueblo Aymara .....	19
III.1.4.3. Los Quechuas .....	20
III.1.4.4 Los Diaguitas .....	21
III.1.4.5 Los Collas.....	22
III.1.4.6 Pueblo Rapa Nui .....	22
III.1.4.7 Pueblo Mapuche .....	24
III.1.4.8 Los Kawésqar .....	25
III.1.4.9 Pueblo Yagán .....	26
III.2. Curriculum de Enseñanza .....	27
III.2.1 Historia, Geografía y Ciencias Sociales. ....	28
III.2.2 Lengua Indígena.....	29

III.2.3 Antecedentes Históricos de la enseñanza a los Pueblos Originarios en Latinoamérica.....	30
III.3. Interculturalidad .....	32
III.3.1 Casos Interculturales en Chile .....	33
III.3.2 Casos de Interculturalidad a nivel Latinoamericano.....	34
<b>IV Marco Operativo .....</b>	<b>37</b>
IV.1. Análisis Educacional.....	37
IV.2. Análisis de Experiencia Intercultural .....	42
IV.3. Análisis de Expectativas Interculturales .....	46
<b>V. Conclusiones y Propuestas .....</b>	<b>49</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>51</b>

## INDICE DE GRÁFICOS

TABLA 1 FUENTE: (MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, 2015).....	12
TABLA 2 FUENTE: (MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, 2015).....	13
TABLA 3 FUENTE: (MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, 2015).....	14
TABLA 4 FUENTE: (MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, 2015).....	15

## INDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1 FUENTE: (EDUCARCHILE, 2007).....	16
ILUSTRACIÓN 2 FUENTE: (MUSEO CHILENO DE ARTE PRECOLOMBINO, 2009).....	17

## **RESUMEN**

La interculturalidad en Chile apunta hacia la relación y el respeto entre todas las culturas dentro del territorio nacional. Es por ello que para comenzar a hablar de interculturalidad, es necesario implementar políticas y avances en esta materia. Chile está al debe en el reconocimiento, beneficios y aceptación de sus etnias originarias. Es por esto, que impera la necesidad de identificar y profundizar la actual barrera educacional que existe en Chile, en cuanto al respeto y la aceptación cultural.

## **ABSTRACT**

The Interculturality in Chile point towards the relationship and respect among all cultures within the national territory. That is why to start talking about interculturality, it 's necessary to implement policies and advances in this matter. Chile is debited for the recognition, benefits and acceptance of its native ethnic groups. This is why the need to identify and deepen the current educational barrier that exists in Chile, regarding respect and cultural acceptance prevails.

## I Introducción

Desde más de 500 años existe una brecha entre lo occidental y lo originario, desde que el imperio hispano conquistó gran parte del territorio que hoy es Chile, hasta hoy en la actualidad, con lo que son índices de violencia de una verdadera guerra entre el Estado chileno y el pueblo Mapuche. La brecha en la cual el occidentalismo ha sabido sobrepasar, es la causa de que la sociedad chilena a nivel general no comprenda que existen otras culturas igual de respetables que sus costumbres.

Las barreras entre lo que se cree que es occidental y lo originario en las diferentes culturas nace con la violenta llegada española al territorio del Chile precolombino, generando verdaderos quiebres en culturas que estaban en ese lugar, como la caída del imperio Inca, la guerra del Arauco, el etnocidio, etc. Luego del dominio criollo es que se dan a conocer los acontecimientos desde una visión, desde una perspectiva correspondiente a la criollo-española, por lo que da paso a que la historia y la enseñanza como tal no sea la más objetiva ni la más vinculante, por lo que esto afecta la educación formal de las personas a temprana edad.

En el currículo hecho por el Ministerio de Educación para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se puede encontrar en los periodos de 2do, 4to, 5to y 6to básico temáticas y materias que abordan a los pueblos originarios del territorio nacional, las materias van desde identificar las culturas y pueblos que existieron en lo que hoy es Chile, hasta la pacificación de la Araucanía en el siglo XIX. (Rojas, 2008)

En el periodo de segundo básico es donde se dan a conocer los diversos pueblos que habitaban en Chile antes de la colonización española, de manera que el estudiante ubica a los pueblos originarios en una locación espacialmente remotos del pasado, generando una pobre recepción del legado actual de los pueblos, en general promueve la figura del “indio”. (Ministerio de Educación, 2013)

En cuarto básico se ven los que son las culturas Aztecas, Mayas e Incas, estas se toman posterior a las materias occidentales, como Roma y Grecia, la materia está sujeta a la invasión y percepción española, por lo cual no se realiza una profundización de todos los siglos de sus apogeos en cada zona, junto con esto es que no se genera un desarrollo histórico propio y se invisibiliza la diversidad de culturas, pueblos y etnias a lo largo del

continente americano que convivían e incluso que formaban parte de estas 3 grandes culturas. (Ministerio de Educación, 2013)

Desde quinto básico se reproduce la historia de la conquista española en lo que es el territorio chileno, no se nombra la visión o contraparte de las culturas nortinas y australes con la llegada de los conquistadores españoles, la temática étnica que se toca es la de la guerra de Arauco, al igual que en el año de cuarto básico, los relatos son desde la perspectiva europea, el cómo los españoles debieron relacionarse con los indígenas, el cómo los españoles sentaron las bases de un nuevo orden al desmedro de los indígenas, etc. (Rojas, 2008) (Ministerio de Educación, 2013)

Posteriormente lo que es sexto básico las percepciones por donde se aborda la historia es desde la criolla, la pacificación de la Araucanía y la adhesión de Isla de Pascua al territorio nacional. En la etapa final de la enseñanza básica y en la enseñanza media, las materias del ramo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son repasadas desde la misma perspectiva, como culturas remotas o que han quedado en el pasado sin poder volver a surgir y la imposición de ver los puntos de vista originarios de la historia. (Ministerio de Educación, 2013)

Algunas de las consecuencias las limitaciones educacionales con los pueblos originarios son, que el 88% de las niñas, niños y adolescentes pertenecientes a un grupo indígena, no entienda su propia lengua, ni hablarla. Al igual que del total de la población indígena en Chile, el 78,6% no entienda ni habla su propia lengua. Junto con lo anterior se suma la discriminación que por niveles socioeconómicos, solo por ser indígenas llega a 5,1% de malos tratos o discriminación, a diferencia de los que no pertenecer a alguna etnia que llegan al 4%, y solo por pertenecer a algún pueblo originario llegan al 4,4% a diferencia de los que no, que llegan a un 0,1%. (Ministerio de Desarrollo Social, 2015) (Muñoz, 2016)

Es por lo mismo que la gran consecuencia del actual sistema educativo en relación con sus pueblos originarios, genera barreras discriminatorias desde la población hacia las etnias chilenas, llegando incluso a que los descendientes de las propias etnias pierdan su legado cultural por la falta de interculturalidad, además de no solucionar conflictos latentes que se viven hoy en el país, que la interculturalidad podría solucionar.



## **II Marco Metodológico**

### **II.1 Problema de investigación**

Deficiente plan nacional de educación con una noción precaria de interculturalidad en cuanto a los pueblos originarios en los procesos de aprendizaje formativo.

### **II.2 Objetivos**

#### **II.2.1 Objetivo General**

Generar una propuesta que diga relación con crear condiciones de una educación intercultural.

#### **II.2.2 Objetivos Específicos**

- 1.- Describir la situación de los pueblos originarios que habitan en Chile en la actualidad.
- 2.- Analizar el curriculum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que presenta el Ministerio de Educación para diferentes niveles formativos.
- 3.- Mostrar los sistemas de becas, subsidios y enseñanza de lenguas originarias en el ámbito de la educación chilena.
- 4.- proponer un sistema de enseñanza que potencie la interculturalidad en el ámbito de la educación.
- 5.- identificar los principales tratados internacionales que Chile a suscrito para potenciar la interculturalidad que el país posee.

### **II.3 Hipótesis**

No es adecuado el actual curriculum de enseñanza para potenciar la interculturalidad en Chile

### **II.4 Viabilidad de la Investigación**

En la actualidad existe un gran foco de conflicto para la sociedad chilena, el cual está dividido entre imponer hegemoníamente una mono-cultura a lo largo y ancho del país, mientras en la realidad existe una diversidad compleja de culturas que coexisten entre sí en el territorio chileno. Entendiendo esto, es que se vuelve imprescindible que cada cultura busque y luche por no perder su identidad ni su cultura, así también como sus territorios ancestrales y debido a ello es que es necesario aprender a convivir entre las

diversas culturas respetándose los unos a los otros y llegar a acuerdos como sociedad, que es lo que se entenderá como interculturalidad.

La perspectiva formativa de las personas es el pilar fundamental para comenzar con la noción de que existen muchas culturas y como sociedad se debe enfrentar, es por ello que la investigación en este ámbito se vuelve necesaria para llegar a un Chile más inclusivo, justo y diverso.

La viabilidad de la investigación se sustenta en un sinfín de experiencias y documentos tanto a nivel latinoamericano como a nivel nacional, rescatando documentos que van desde informes del Ministerio de Educación, Congresos latinoamericanos, experiencias locales e internacionales de interculturalidad, entrevistas con pueblos originarios, etc.

### **II.5 Enfoque de la Investigación**

La siguiente investigación es de tipo cualitativa de enfoque dominante, ya que se busca explorar, conocer y profundizar las consecuencias y posibles soluciones del fenómeno de falta de interculturalidad con los pueblos originarios en el sistema educacional chileno (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista, 1991)

### **II.6 Diseño de la Investigación**

El diseño de la investigación es de tipo no experimental ya que no se experimentara ni manipulara el fenómeno en estudio, solo en base a la observación de la problemática y la recolección de datos de la misma es en lo que se guiara en la investigación. (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista, 1991)

### **II.7 Alcance de la Investigación**

El alcance será de tipo descriptivo, ya que busca describir y relatar situaciones y fenómenos de la interculturalidad en el sistema educacional chileno, completándolo con otros factores globales. (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista, 1991)

### **II.8 Técnicas de Investigación**

La técnica utilizada en el presente trabajo fue la entrevista semiestructurada, ya que basándose en preguntas o en una pauta se da la posibilidad de que se agregan temas a la entrevista, permitiendo el dialogo para precisar conceptos y obtener mayor conocimiento sobres los temas a abordar. Es preciso señalar que la información que se busca dice relación con la experiencia desde la perspectiva de los pueblos originarios y

desde la experiencia en cuanto a la cercanía que se tiene con el curriculum de enseñanza del Ministerio de Educación. (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista, 1991)

Otra técnica fue la de análisis de datos, ya que se analiza una diversa documentación y textos que aportan a comprender la investigación del presente trabajo.

### **III Marco Teórico**

#### **III.1. Pueblos Originarios.**

En el actual territorio chileno, antes de la colonización española existía una variedad de culturas completamente diferentes unas de otras que coexistían en tal territorio, lo que hoy se conocen como indígenas o pueblos originarios, la definición de indígena según la Ley 19.253, “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” (Congreso Nacional de Chile, 1993) y según el Museo Chileno de Arte Precolombino la definición de pueblos originarios es que “corresponden a aquellos grupos humanos que descienden directamente de las culturas precolombinas y que mantienen elementos culturales y sociales que los distinguen del resto de la población. La mayor parte de ellos tiene una lengua propia”. (Museo Chileno de Arte Precolombino).

En la actualidad el Estado chileno a través de la ley 19.253 solo reconoce a 9 pueblos indígenas del territorio chileno, los cuales son los mapuche, aymara, rapa nui, atacameño, quechua, collas, kawashkar o alacalufe, yaman o yaganes y tras la Ley 20.117 de año 2006, modifica la Ley 19.253 agregando al listado de pueblos indígenas, al pueblo Diaguita. (Congreso Nacional, 2006) Sin embargo, en el territorio chileno existieron otros pueblos que ya fueron extintos o que sus descendientes no han sido reconocidos por el Estado chileno, así como también algunos pueblos antes de la colonización española pasaron a tomar conductas y costumbre de otro pueblos, entre los demás pueblos podemos encontrar a los pueblos caucahue, chiquiyanes, chango, a'onikenk (quienes también tenían facciones diferentes como los tehuelche, puelche y poyas), chono y selk'nam, también pueblos que se mezclaron y unieron al pueblo mapuche como los picunche, lafquenche, pehuelche, huiliche y cuncos. (Barrientos Morales, 2015)

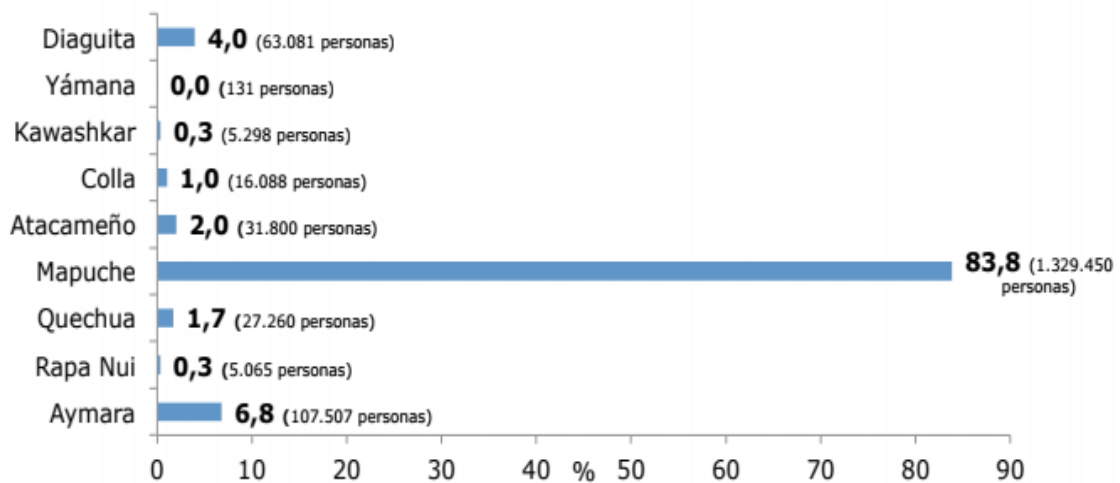
Junto con la leyes que reglamentaban la situación étnica de Chile, es que el país, desde el año 2009 es que esta en vigencia el Convenio 169 de la OIT. El convenio de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas, es un tratado que consiste en establecer mecanismos sobre la consulta a los pueblos originarios sobre temáticas administrativas y legislativas en la que ellos puedan verse afectados directamente, además regula materia como el traspaso de tierras indígenas, traslados, costumbres y derechos de los pueblos para conservar su cultura y garantizar una educación de estos. (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2008)

### III.1.1 Demografía

Los pueblos originarios que se reconocen en la actualidad están proporcionados de la siguiente manera:

#### Composición de la población indígena según pueblo, 2015

(Porcentaje, personas pertenecientes a pueblos indígenas)



Nota: Al 95% de confianza, las diferencias en el porcentaje de la población perteneciente a los distintos pueblos indígenas son estadísticamente significativas, exceptuando las diferencias entre Rapa Nui y Kawashkar y entre Quechua y Atacameño.

Nota: El marco muestral no incluye áreas de difícil acceso definidas por el INE: comunas de General Lagos, Colchane, Ollagüe, Juan Fernández, Isla de Pascua, Cochamó, Chaitén, Futaleufú, Hualaihué, Palena, Lago Verde, Guaitecas, O'Higgins, Tortel, Laguna Blanca, Río Verde, San Gregorio, Cabo de Hornos (Ex - Navarino), Antártica, Primavera, Timaukel, Torres del Paine. La omisión de estas comunas afecta especialmente la representación del pueblo Rapa Nui, ya que sólo se captura información de la población residente en Chile continental.

Tabla 1 Fuente: (Ministerio de Desarrollo Social, 2015)

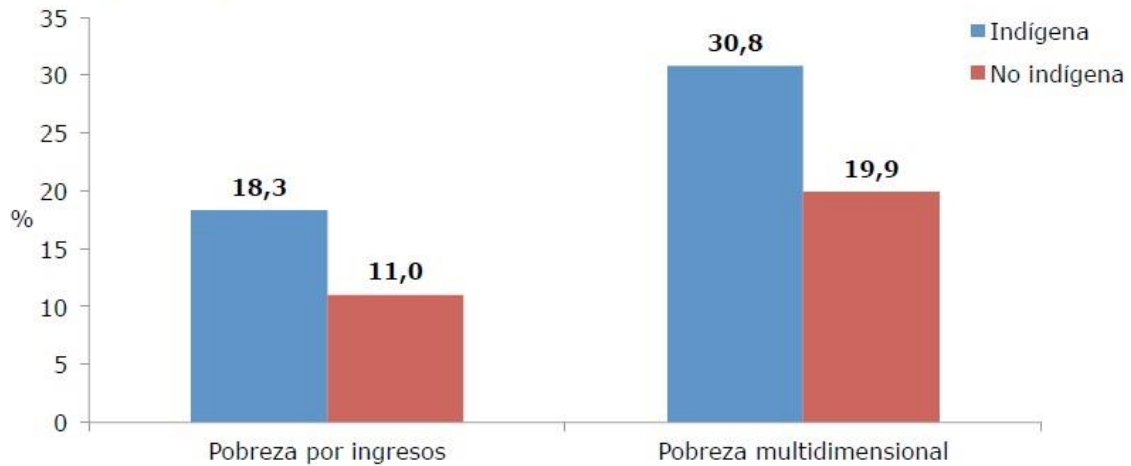
La población indígena está distribuida al año 2015 en un 24.7% en zona rural mientras que el 75.3% en zona urbana siendo las regiones más pobladas por pueblos originarios la región Metropolitana con un 30,1% de la población indígena, la siguen La Araucanía con un 19.6% y la región de Los Lagos con 13,1%.

### III.1.2 Situación de Pobreza

En el siguiente gráfico se demuestra uno de los primeros aspectos discriminatorios del pertenecer a un pueblo originario, es cuál es el nivel de pobreza.

#### Porcentaje de personas en situación de pobreza por ingresos o multidimensional por pertenencia a pueblos indígenas, 2015

(Porcentaje, personas por pertenencia a pueblos indígenas)



Nota: Al 95% de confianza, las diferencias de la incidencia de la pobreza por ingresos o multidimensional en la población entre quienes declaran pertenecer a pueblos indígenas y quienes declaran no pertenecer son estadísticamente significativas.

Tabla 2 Fuente: (Ministerio de Desarrollo Social, 2015)

Que exista pobreza por ingresos va de la mano con la pobreza multidimensional, ya que esta última se refiere primero si se vive en un lugar rural o urbano, también dimensiones como educación, salud, trabajo, vivienda y redes y cohesión social. En base a las dimensiones mencionadas es que se toman aspectos como años de escolaridad, hacinamiento en vivienda, servicios básicos, seguridad social, previsión de salud, etc. que se ven como aspectos de la vida cotidiana que generan ciertas seguridades al momento de recibir ingresos o conseguir empleo, ya que todos los empleos piden años de escolaridad, previsión de salud o una vida acorde al empleo.

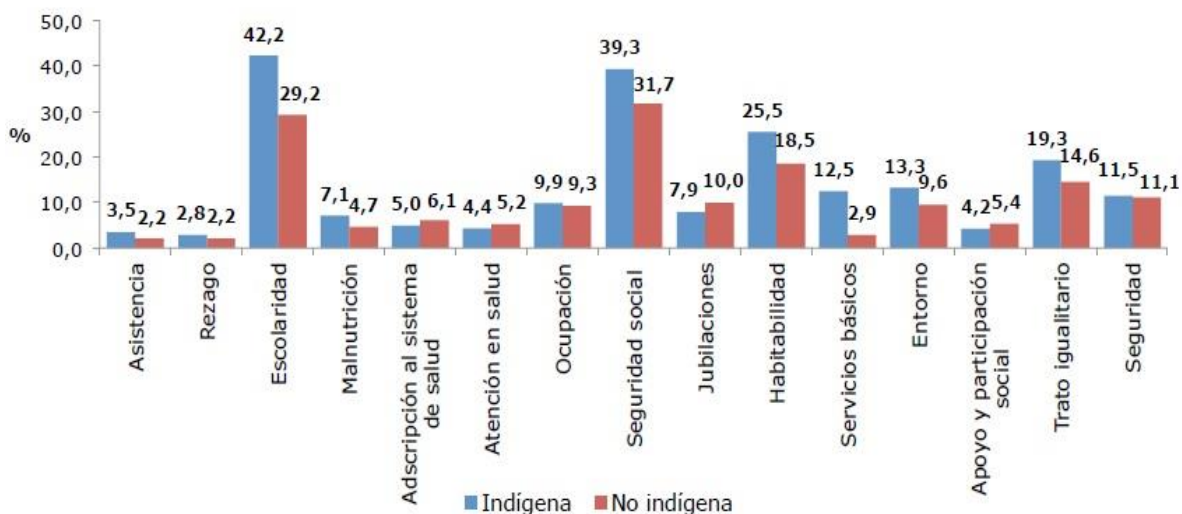
La región más maltratada por el aspecto de la pobreza multidimensional es la región de La Araucanía, las cuales son unas de las regiones con más población indígena en el país y parte de lo que fue el Wallmapu o la nación mapuche. Además el aspecto de la educación es el segundo índice más grande de contribuir a la pobreza multidimensional llegando a un 25.8%, superado solo por la dimensión del trabajo que abarca un 31.1% de contribución a este tipo de pobreza a nivel nacional al año 2017, pero que a nivel de

pueblo originarios la dimensión de educación llega a un 25.9% al año 2015 (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

En el siguiente gráfico se demuestra los niveles de pobreza multidimensional entre indígenas y no indígenas al año 2015.

### Porcentaje de hogares con carencias en indicadores de pobreza multidimensional por pertenencia del jefe/a de hogar a algún pueblo indígena, 2015

(Porcentaje, hogares por pertenencia del jefe/a a pueblo indígena)



Nota: Al 95% de confianza, las diferencias en el porcentaje de hogares con carencias entre los hogares cuyo jefe/a pertenece a algún pueblo indígena y los hogares cuyo jefe/a no pertenece son estadísticamente significativas, excepto en atención en salud, ocupación y seguridad.

Tabla 3 Fuente: (Ministerio de Desarrollo Social, 2015)

#### III.1.3 Educación de los Pueblos

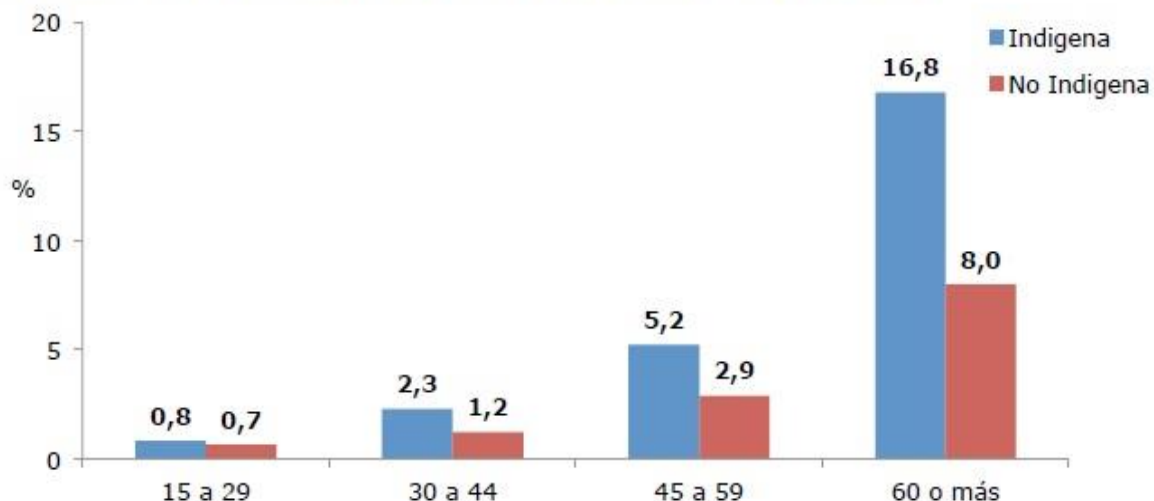
En la actualidad no existe un tipo de educación paralela solo para las etnias que coexisten junto con la sociedad chilena, la educación formativa formal que entrega el ministerio de educación la única que entrega y se acepta por el Estado chileno, por lo que los pueblos originarios deben educarse bajo este sistema y aprenden el enfoque que les da la hegemonía chilena por sobre los demás 9 pueblos existentes.

Algunos de los pueblos que aún viven en comunidad fuera de las formalidades que impone el Estado chileno, educan a los infantes según sus costumbres establecida, pero a medida que se acaban las comunidades que viven de esa manera se acaba también

con el proceso formativo de la etnia, eso se ve reflejado en los niveles de analfabetismo según rangos etarios de grupos indígenas, presentado en el siguiente gráfico:

### Tasa de analfabetismo por pertenencia a pueblos indígenas y grupo de edad, 2015

(Porcentaje, personas de 15 años o más por pertenencia a pueblos indígenas y grupo de edad)



Nota: Al 95% de confianza, las diferencias en la tasa de analfabetismo entre quienes declaran pertenecer a pueblos indígenas y quienes declaran no pertenecer son estadísticamente significativas en todos los grupos de edad, excepto el grupo de 15 a 29 años.

Tabla 4 Fuente: (Ministerio de Desarrollo Social, 2015)

Para mantener a los pueblos originarios estudiando en el sistema formal, es que se han implementado la beca indígena, la cual en consiste en un reconocimiento de la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), para después una vez dentro de la enseñanza básica o media, tener un promedio de nota mínimo de 5,0 y si se cumple con eso, se le otorga al estudiante un monto de \$98.000.- en básica, y un monto de \$203.000.- en enseñanza media que ambas se pagan en dos cuotas en el año.

Debido a la Beca Indígena, que también se le suman si fuese correspondiente las becas de mantención o de la JUNAEB por pertenecer a los estratos socioeconómicos bajos que esos tipos de beneficios son para personas pertenecientes o no a un grupo indígena.

Para la educación superior existe la misma Beca Indígena, pero solo para el nivel superior, la cual otorga un monto de \$638.000.- dividido en 10 cuotas a lo largo que dure la carrera, pero de igual manera existe la posibilidad de postular a los beneficios que se les da a los estudiantes de los quintiles más bajos.

### III.1.4 Antecedentes históricos de los Pueblos Originarios Chilenos

En el territorio chileno precolombino existía una variedad de diversos pueblos, algunos siendo verdaderos imperios que abarcaban desde la región de Arica y Parinacota hasta la región del Maule como el caso del Imperio Inca. Por otro lado existieron pueblos que se adaptaron a la forma de vida de otros pueblos, como fue el caso de los picunche, lafquenche, pehuelche, huiliche y cuncos, quienes se adaptaron a la vida y a la cultura del pueblo mapuche. Otros que se asemejaron al caso del pueblo Mapuche fueron los a'onikenk los cuales se dividían en Tehuelches, Puelches y Poyas (los nombres de estos pueblos fueron adaptados al mapuzungun ya que el mismo pueblo Mapuche los llamaban así).

La distribución de los pueblos en la etapa precolombina era de la siguiente manera:

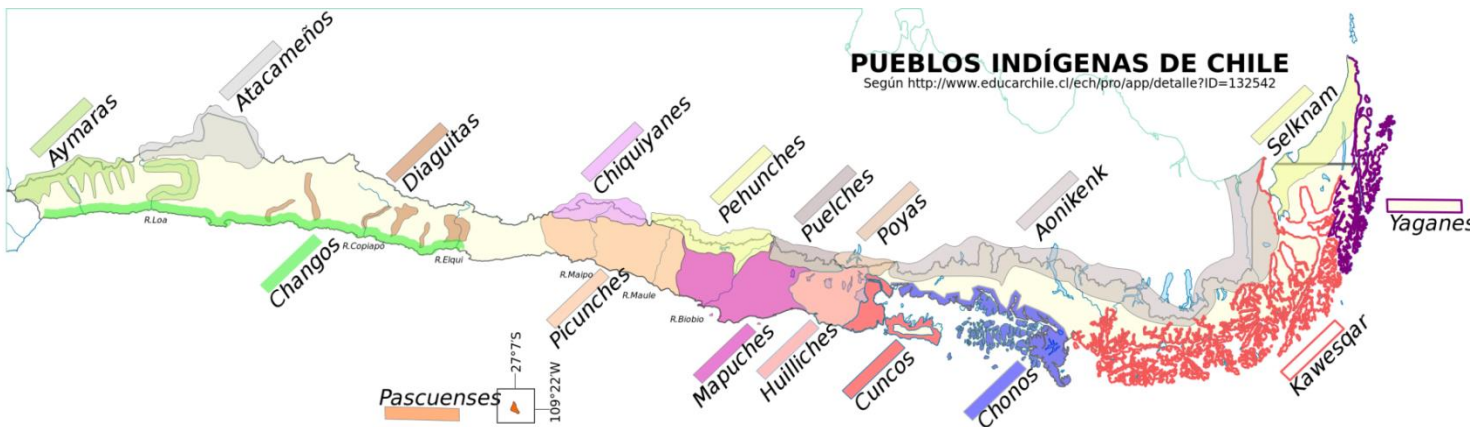


Ilustración 1 Fuente: (Educarchile, 2007)

También se puede contemplar el mapa del imperio Inca llamado Tawantinsuyo, el cual contemplaba gran parte de lo que hoy es Chile:





Ilustración 2 Fuente: (Museo Chileno de Arte Precolombino, 2009)

Con la llegada española al continente el mapa de los pueblos originarios fue drásticamente cambiado, ya que acabaron con el imperio inca, y esclavizaron a los demás pueblos nortinos llegando hasta la Araucanía, región que llamaría región de la frontera, frontera desde el río Biobío en la actual séptima región, hacia el sur, el nombre de la región de la frontera fue el nombre que le dieron los españoles conquistadores a la barrera que no pudieron conquistar del pueblo mapuche, era la verdadera frontera entre la cristiandad y ante los llamados barbaros y paganos que eran los araucanos. (Zapata Pino, 1969).

Tras la independencia del joven país chileno, y con la llegada de los gobiernos liberales es que Chile comienza a expandirse hacia el sur, contraponiéndose al pueblo mapuche, y a una política anti-étnica desde norte a sur, ya que los pueblos eran un estorbo para la industria capitalista que se reforzaba más en el país, como la industria ovejera, la cual provocó la usurpación del territorio de kawésqar, yagánes, selk'nam y de los aónikenk, a lo cual los pueblos que más se resistieron a esto, fueron las que acabarían exterminadas a mano del Estado chileno como los selk'nam y los aónikenk, con métodos violentos como asesinatos de indígenas y con el mestizaje, provocando la pérdida cultural. (Méndez, 2012) (Martinic', 1995)

#### **III.1.4.1 Pueblo Atacameño**

el pueblo atacameño es descendiente de diversos pueblos nómadas del altiplano llegando a este lugar entre Bolivia y Chile hace más de 10.000 años atrás y se fueron adaptando a los diversos cambios que sufrió el desierto de atacama quienes se les llamaba los nómadas de la puna hacia el año 500 del calendario actual. Un pueblo que vivía de la caza y que siguió en el pastoreo de alpacas y llamas.

Los nómadas de la puna reciben la influencia de la cultura Tiwanaku quienes venían de la ribera sur del lago Titicaca en la actual Bolivia, recibiendo materias como la religión, generando santuarios, sacrificios humanos y consumo de alucinógenos.

Durante los años 400 y 700 d.c. es que se establecen entre el salar de atacama y el río Loa lo que se conocería como la cultura de San Pedro quienes generaron recintos, pueblos, fuertes, plazas, pasadizos llamados pukaras en diversos lugares en el territorio descrito y comenzaron a la confección de textiles que serán iconos de esta cultura. La

cultura San Pedro alcanzo gran parte de Atacama y Copiapó y es de ellos de quienes descienden los actuales atacameños.

En el siglo XV comienza la expansión del imperio Inca y son los incas quienes someterían a los atacameños bajo un sistema de alianza, el cual los incas crearon un sistema de trabajo de extracción de cobre para ellos, además de proporcionar técnicas de regadío generando una vasta agricultura en la región.

Con la llegada española al continente es que ellos también someterían a los atacameños, quienes les dieron ese nombre, pero en su idioma el “kunza” se hacen llamar licanantay, que significa “los habitantes del territorio”. Los españoles forzaron el pagarles tributos además de la terrible pacificación de la zona por parte del Virreinato del Perú, el cual duro 20 años,

Los atacameños son integrados al territorio nacional tras la Guerra del Pacifico, los atacameños quienes eran parte del Estado boliviano, una vez llegada la anexión del territorio a Chile, estos fueron nacionalizados y se les suspendió la entrega tributaria, pero estos no eran reconocidos como un pueblo originario o indígena, solo eran reconocidos como agricultores de la zona, y seria hasta el año 1993 con la Ley N°19.253 que se les entrega tal reconocimiento. (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014).

#### **III.1.4.2 Pueblo Aymara**

Los aymaras, situados ancestralmente en la región de Arica y Parinacota y la región de Tarapacá, descendientes de la cultura Tiwanaku es que diversos pueblos conservan el habla aymara tras la caída de esta cultura, convirtiéndose en diversos grupos o señoríos regionales, los cuales eran independientes y vivan de la agricultura en ladera de cerros y del ganado, teniendo su auge en el siglo XII.

Con la llegada y expansión del imperio inca en el siglo XV, estos fueron obligados al pago de tributos, estos eran a través de productos agrícolas, mineros u objetos de cerámica, también debían cooperar con cierto número de personas para trabajos colectivos para los incas, cabe destacar que los incas respetaban el tipo de organización aymara, es por eso que duraron el dominio de esta civilización.

A principios del siglo XVI es que los españoles se apropiaron del Cusco, conquistando no solo a los incas, si no que también sometiendo a los diversos pueblos como los aymara, y

estos fueron convertidos a la fe cristiana y prohibiendo todo tipo de costumbre correspondiente a su cultura. Las respuestas de algunos pueblos que pudieron organizarse fue la de levantamientos indígenas que en su mayoría aymaras e incas remeciendo el Virreinato del Perú en el siglo XVIII.

Tras la Guerra del Pacifico, es que los territorios donde se encontraban el pueblo aymara fueron anexados al Estado chileno. Los aymara contemplaban un 50% de la población de esa región, por lo que el Estado chileno los nacionalizo, proceso también llamado “desaymarización”, un violento proceso que consistía en instauran costumbres del centro del país y de que realizaran el servicio militar.

La cultura aymara pudo seguir existiendo gracias al traspaso de generación en generación de sus costumbres, además de escuelas públicas las cuales los aymara buscaban una manera de impartir sus creencias, valores y normas. (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014)

#### **III.1.4.3. Los Quechuas**

Al igual que las demás culturas andinas como los aymara y los atacameños, estos vienen de diversos pueblos nómadas que después fueron adquiriendo rasgos de la cultura Tiwanaku constituyéndose en diversos grupos que ocupan lo que hoy es el norte del país.

La lengua quechua no es un idioma en sí, es un conjunto de lenguas emparentadas, tampoco se sabe con certeza de donde viene, si de un valle costero o del interior de la selva cerca de lo que es hoy Bolivia, cabe destacar que una vez establecidos en el Cusco los incas adoptaron la lengua quechua y la establecieron como la lengua oficial del Tawantisuyo,

Con el dominio inca en el territorio del altiplano, es que estos introdujeron sistemas de jerarquías y mecanismos de alianzas como se mencionaba con los dos pueblos anteriores, además es que los quechua pudieron adaptarse al dominio inca ya que no existía una barrera idiomática y sus costumbre eran muy parecidas.

La conquista española trajo consigo no solo el sometimiento de los pueblos originarios nortinos, si no que a estos sectores una reducción del 80% de su población indígena, además se esclavizar a los que quedaron.

Tras la anexión al territorio chile tras la Guerra del Pacifico, ocurre lo mismo que con los mencionados anteriormente, estos son chilenizados a la fuerza repitiendo la historia con el

pueblo Aymara y los Atacameños. (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014)

#### **III.1.4.4 Los Diaguitas**

Entre los años 300 a.c. y el 800 d.c. se constituyó la cultura Molle provenientes desde la selva boliviana y desde el altiplano nortino, se mezclan con habitantes que vivían entre los ríos de Copiapó, Huasco, Elqui, Limarí, Aconcagua y el Choapa quienes estaban ahí alrededor del 12.000 a.c.

La cultura Molle se constituyó en base de la agricultura entre los ríos nombrados con anterioridad, el ganado y se identificaban por ser grandes ceramistas y metalúrgicos, que a la llegada del siglo VIII desaparecieron o se desplazaron hacia nuevos lugares con la llegada de nuevos grupos desde los pasos cordilleranos, y es ahí en que los años 900 al 1000 d.c. se establecen los denominados los “Complejos las Animas”, cultura muy parecida a la Molle pero erradicados desde el río Copiapó al Limarí y es de ellos que se desprenden sociedades Copiapó y Diaguita.

Los Diaguitas chilenos fueron denominados así a partir del 1928 ya que presentaban semejanzas en su lengua y costumbres con los llamados Diaguitas que vivían en el noreste argentino. Los diaguitas chilenos se distinguieron por tener tres fases en su cultura:

- La primera se comprende entre los siglos XI y XII que se conformaría en el paso de la Cultura de Las Animas a la Diaguita propiamente tal
- La según fase entre los siglos XIII al XV se conocería como la fase clásica donde sería el auge de la cultura innovando en los tipos de sepultura y el uso de la cerámica.
- La última entre los años 1470 al 1536 se caracteriza con la llegada inca al territorio diaguita en la que se generaría un lazo entre las culturas de retroalimentación, en la cual la cultura diaguita se perfecciono gracias a la llegada inca a la zona.

Con la llegada de Diego de Almagro a Copiapó es que se encuentra con asentamientos diaguitas que contemplaban alrededor de 20.000 personas de esta cultura, pero debido a que no encontró oro y el comienzo de las revueltas en el Cusco es que se retira del lugar. Al llegar el año 1540 es que Pedro de Valdivia inicia la trayectoria hacia Copiapó tras la muerte de Almagro y encuentra que los asentamientos diaguitas fueron despoblados, se cree que supieron de la hostilidad española por lo que abandonaron el lugar.

Valdivia en su trayecto da con diaguitas he intenta dialogar para no caer en conflicto, pero es con la llegada de más hispanos al lugar es que comienzan violentas revueltas y asesinatos. En relación a los años de violencia, poco se sabe lo que paso con los diaguitas chilenos, además se inició un fuerte proceso de mestizaje entre españoles y las demás etnias que los hispanos traían al territorio de Copiapó, como mapuche, diaguitas argentinos, picunche, junto con ellos es que se señala su poca información al etnocidio que cometieron los españoles en la época.

A fines del siglo XX es que distintas personas de las regiones de Atacama y Coquimbo comienzan a identificarse como descendientes diaguitas, con ello al año 2002 por parte de diputados de la zona llevan al congreso una modificación a la Ley N°19.253, la cual al año 2006 con la Ley N° 20.117 que se modifica la Ley anteriormente señalada y se integra al pueblo diaguita como el noveno pueblo originario reconocido por el Estado chileno. (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014)

#### **III.1.4.5 Los Collas**

Desde que existen culturas en el altiplano, es que la región de atacama mantuvo diversos pueblos conectados en lo que hoy es Perú, Bolivia, Argentina y Chile, el pueblo Colla se distinguía por ser un pueblo trashumante, es decir que migraban según la estación del año desde la cordillera hasta los valles.

Esta manera de vida entre los pasos cordilleranos entre Chile, Argentina y Bolivia, permitió a los Collas sobrevivir a la época colonial y a la republicana. A partir del siglo XIX se comienza a ocupar el término “Colla” o “Collita” para referirse a campesinos que cruzaban la cordillera y que seguían con un sistema de vida que data del año 1000 a.c.

Los Collas eran conocidos y más frecuentes en el lado argentino, pero en la región se Atacama eran conocidos como el equivalente al huaso del sur chileno, los Collas chilenos son descendientes de los que vinieron de Argentina y Bolivia, desconocidos por la mayoría del país resulto de manera inesperada que se les agregara como uno de los 8 pueblos originarios al 1993 en la Ley N°19.253 (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014)

#### **III.1.4.6 Pueblo Rapa Nui**

En el lugar más aislado del planeta es que entre los siglos IV y V datan los primeros sucesos migratorios entre las islas polinésicas llegando a la isla de Rapa Nui provenientes

en un inicio desde Taiwán es que los polinésicos comenzaron sus trayectorias hace más de 3000 años atrás.

Según cuenta la tradición rapa nui, fue el rey Hotu Matu'a quien llegó a la isla instalando a una de las civilizaciones más conocidas en el mundo por sus gigantes de piedras, los moai, los cuales al año 1000 d.c. es que contaban con 1000 moais en la isla, algunos llegando a medir 10 metros y pesando 90 toneladas. Los rapa nui dividieron la isla por clanes, quienes a lo largo de su historia tuvieron violentos encuentros llegando a una verdadera guerra civil.

Los primeros encuentros con otras culturas fue con europeos en el siglo XVIII, el día de pascua de resurrección es que una expedición holandesa llegaría a la isla, de ahí su nombre Isla de Pascua, fueron 2 expediciones más la que acercaron el mundo europeo a la isla.

En 1805 llega a la isla un buque norteamericano llevándose a la fuerza a muchos isleños quienes fueron esclavos obligados a cazar lobos marinos en la isla de Juan Fernández, llevando a los rapa nui al borde de la extinción. Fueron muchos los que asesinaron y esclavizaron a los isleños, llegando al año 1862 múltiples embarcaciones tenían autorizado capturar a los rapa nui como esclavos, llegando al año 1864 solo quedaban 1900 isleños en Isla de Pascua.

Al año 1870, el gobierno chileno está comprometido a tener una colonia en el pacífico, por lo que envía buques de la armada a la isla, pero no es hasta 1888 en que un acuerdo traspasaba la isla a dominio chileno y posterior fue inscrita en el fisco el año 1933.

Para los rapa nui, la anexión de la isla al Estado de Chile fue un tipo de solución para mantener la autonomía de la isla, pero la represión por parte de la armada de Chile fue tan grande, que se les fue prohibido hablar y enseñar la cultura y tradiciones rapa nui durante muchos años.

En 1966 con la Ley 16.441, llamada "Ley Pascua", es que se les reconoce la ciudadanía a los isleños y traspaso de la Armada a Corfo para que ellos administraran los bienes y el abastecimiento de la isla. (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014)

Cabe destacar que el día 23 de noviembre de 2017, la presidenta Michelle Bachelet hizo el traspaso de la administración del parque nacional a los habitantes de la isla, junto con eso también decir que desde el 18 de noviembre de 2017, una ordenanza municipal exige el uso de la lengua rapa nui y la declara lengua oficial de la isla. (La Tercera, 2017) (Teletrece, 2017)

#### **III.1.4.7 Pueblo Mapuche**

Existen diversas teorías de como llego el pueblo mapuche a ocupar el territorio por el cual se extendían en los tiempo precolombinos, alguna de ellas era que venían de la amazonia, otras que son grupos nómadas que se asentaron hace más de 7000 años y otra que vienen igual del altiplano, sin embargo cabe destacar que el pueblo mapuche no es uno, sino que es una diversidad de pueblos que compartían la misma lengua y rasgos culturales similares y estos abarcaron desde rio Aconcagua en el norte, hasta la Isla Grade de Chiloé y llegaron hasta la desembocadura del rio Negro en el Atlántico argentino.

En el territorio mapuche conocido también como el Wallmapu, estaba dividido por los diferentes pueblos, como los picunche (gente del norte), huiliche (gente del sur), pehuenche (gente del pehuén, que es la zona cordillerana), lafkenche (gente del mar), los mapuche (gente de la tierra, de los valles de la Araucanía), entre otros que se pueden mencionar. (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014)

El pueblo mapuche resistió dos grandes invasiones, primero limito el paso de los incas en el Maule, y genero una verdadera guerra en tiempos precolombinos entre mapuche e incas, vestigios de eso son las grandes fortificaciones de los incas en el cerro la muralla, comuna de San Vicente de Tagua Tagua en la sexta región, además existen relatos de la “Batalla del Maule” donde tropas incas fueron vencidas por los guerreros mapuche. (Museo Chileno de Arte Precolombino, 2009)

Con la llegada hispana al continente, la población picunche fue la más afectada, algunos muriendo en batalla, otros a causa de las enfermedades de los europeos y otros huyendo al sur del Biobío, los mapuches fue el pueblo que mejor resistió la invasión hispánica, destruyendo ciudades españolas como en el llamado desastre de Curalaba del año 1598, en el cual los mapuches derrotaron a las tropas españolas, expulsándolos del Biobío y destruyendo todos sus fuertes y ciudades al paso.



Después de la derrota española se abrieron dos procesos más, el primero llamado al Guerra Defensiva que consistía en enviar misioneros para evangelizar a los mapuche y convertirlos súbditos del rey de España, pero una vez más el plan español fracaso, es así que se da paso a la segunda etapa la cual duro 200 años.

Entre los siglos XVII y el XVIII, se comenzó a parlamentar entre mapuche y españoles, los cuales negociaban con tal de poner fin a la guerra, sin embargo durante esos 200 años existieron periodos de paz como de violencia.

Tras la independencia de Chile, existían valores en sus primeros años de admiración al pueblo mapuche por resistir la invasión hispánica, pero quienes liderarían el país en sus primeros años, comenzarían a sentir que los indígenas son un obstáculo moral y material para el progreso del país. La región de la frontera aguantaría el ataque de los chilenos hasta 1862, que es el año que entra en vigencia el plan llamado “Pacificación de la Araucanía” que culminaría en 1883, tras un despliegue de fuerzas militares de Chile y Argentina en contra del Wallmapu o la región de la frontera.

Ya instalados en el siglo XX es que el pueblo mapuche comienza maneras de organización entre ellos para mantener viva la cultura mapuche, así mismo dan paso a organizaciones indigenistas en la zona de la Araucanía, que nuevamente comienza el conflicto que hasta el día de hoy sigue más fuerte que nunca. (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014)

#### **III.1.4.8 Los Kawésqar**

Descendientes de bandas de cazadores recolectores que recorrían los australes canales del sur chileno en sus canoas, se estima que llegaron a la zona austral del Chile precolombino hace más de 6500 años manteniendo una forma de vida nómada por la actual región de Aysén hasta Tierra del Fuego en Magallanes.

Constantemente los kawésqar compartían territorios con los a'onikenk, chonos, selk'nam y yagánes, y se estima que antes de la llegada de europeos a la zona llegaban entre los tres mil o cuatro mil personas.

Los encuentros entre europeos y kawésqar era muy poco frecuentes, ya que los europeos no tenían intereses en las tierras australes, solo eran obligados a navegar por el estrecho de Magallanes. Fue hasta mediados del siglo XVIII y a principios del siglo XIX en que los encuentros entre extranjeros y kawésqar se hicieron más frecuentes, y fueron loberos

chilotes quienes comenzaron a realizar intercambios con ellos, ya que los kawésqar proporcionaban valiosas pieles, a cambio herramientas, alcohol, tabaco, entre otras cosas.

Las relaciones tanto de los extranjeros como la de los loberos chilotes fueron sumamente abusivas y violentas ya que los “civilizados” trataban en menos a los indígenas por su forma de vida ancestral.

A mediados del siglo XIX con al expansión del joven país chileno, es que el gobierno de la época declaro a la Patagonia como zona de colonización ganadera, y es así que comienzan a llegar colonos franceses, alemanes, británicos, etc. para poblar la zona en nombre del Estado de Chile. Durante los finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX es que se enviaron misiones evangelizadoras para cristianizar y llevar los beneficios de ese tiempo, los misioneros apartaban a los niños de sus familias para criarlos en punta arenas, así después reintegrarlos a la sociedad chilena, continuando de esta manera hasta la década de los 80'. A principios de los 90' solo quedaban 7 familias kawésqar que siguen hasta la fecha. (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014)

#### **III.1.4.9 Pueblo Yagán**

La cultura yagán fue la cultura más austral del mundo, estableciéndose en Tierra del Fuego y en el Cabo de Hornos hace alrededor de 6500 años atrás. De ellos es que viene la terminación de Tierra del Fuego, ya que la primera expedición por el estrecho de Magallanes de los europeos, vieron hacia la tierra los grandes fuegos que provenían desde la costa, desde ahí su nombre.

Al igual que la cultura kawésqar, los yaganes eran canoeros, cazadores y recolectores por los canales de la zona austral, el nombre yagán proviene de una derivación del centro del territorio de esta etnia el cual era “yahgashaga” y la terminación yagán como tal, significa humanidad.

Fueron expediciones británicas quienes comienzan a relacionarse con los yaganes, de manera forzosa es que los británicos raptaban niños yaganes y kawésqar con el fin de enviarlos a Europa a estudiar su lengua y que después le fueran de ayuda a relacionarse más con los indígenas de la zona.

Así como los británicos intentaban establecerse en la zona, por su lugar estratégico de unión entre los océanos Pacífico y Atlántico, existieron abusos por parte de los europeos y contraataques de parte de los yaganes, quienes respondían esporádicamente.

Se estima que para el año 1800 eran más de tres mil personas pertenecientes a la etnia, al año 1884 con la relación cada vez más estrecha con los británicos y a causa de las enfermedades que contagiaron los europeos al territorio y con la anexión de la Patagonia a Chile es que la población yagán estaba alrededor de 1000 habitantes, pero solo unos años más, al 1886 es que se verían reducidos a solo 400 habitantes por causa de la tuberculosis, la viruela y el sarampión.

Con la llegada de más chilenos al territorio austral, más los extranjeros traídos por los gobiernos conservadores de la época es que al año 1919 los pobladores yaganes se verían reducidos a solo 100 personas, ya no solo por las enfermedades, si no que por los abusos cometidos tanto por chilenos y extranjeros al darles alcohol, raptando niños y niñas y violando y abusando de las mujeres yaganes.

Durante el siglo XX los yaganes comenzarían a relacionarse con el Estado chileno, de manera que incluso la Armada se haría cargo de los pobladores yaganes de la zona austral, pero con la llegada del Golpe de Estado en 1973 se desmantelaron los poblados yaganes y es así que ya los descendientes de esta cultura irían perdiendo cada vez más su cultura debido a prohibiciones, perdiéndose la lengua yagán por completo.

Ya para el año 1994 se restablecería la comunidad yagán en la reserva de Puerto Mejillones, y el año 2006 se declararía Área de desarrollo indígena la comuna de Cabo de Hornos, que consistiría en que el Estado de Chile administra territorio a fin de focalizar el desarrollo del pueblo originario. Junto con la ratificación del convenio de la OIT 169, en donde el Estado debe estipular derechos a los pueblos originarios, como el de recorrer su territorio ancestral, se vería gravemente afectado por la industria salmonera en la actualidad. (Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, 2014)

### **III.2. Curriculum de Enseñanza**

En el presente curriculum de enseñanza presentado por el Ministerio de Educación, los pueblos originarios son presentados en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias

Sociales y también a partir del Decreto 2.960 del año 2012, se aprueba que hayan establecimientos que impartan la asignatura de Lengua Indígena, pero esta no siendo de carácter obligatorio para todos los colegios, si no que es de libre enseñanza por el establecimiento educacional.

### **III.2.1 Historia, Geografía y Ciencias Sociales.**

A partir de segundo básico es que los estudiantes tienen su acercamiento a los pueblos originarios, el cual tiene como propósito identificar a los pueblos originarios que habitaron en el Chile precolombino, para que así, puedan comprender e identificar las diferentes culturas, costumbres, idiomas, etc. junto con esto es que también puedan reconocer las ubicaciones geográficas, identificando culturas de la zona norte, centro y sur de Chile, y por último, busca que el estudiante conozca y comparta los modos de vida y expresiones culturales de los pueblos originarios, con el fin de que el estudiante respete y no discrimine a los pueblos originarios en la actualidad. El segundo año básico termina con el reconocer el aporte indígena como español en la cultura del Chile actual, así como valorar el patrimonio cultural. (Ministerio de Educación, 2013)

Pasado al cuarto año básico, es que se retoman las culturas del continente, pero esta vez solo priorizando a las civilizaciones Mayas, Aztecas e Incas, con el propósito de conocer más sobre las diversas culturas del continente en sus tiempos precolombinos, entiendo a todas estas culturas como extintas. (Ministerio de Educación, 2013)

Llegando al quinto año básico, es que la asignatura de Historia relata sobre las expediciones españolas hacia lo que hoy es el territorio chileno, sus encuentros con nuestros pueblos originarios y la manera en se desarrolló el territorio durante el tiempo colonial. Posterior a la época colonial del país, es que en sexto básico, se pasa la materia de la pacificación de la Araucanía y la anexión al territorio chileno de Isla de Pascua (Ministerio de Educación, 2013) (Ministerio de Educación, 2013)

Desde séptimo básico, se comienzan a repasar las materias de acuerdo a los años de auge de las civilizaciones, en séptimo básico solo se repasan las civilizaciones más grandes del continente americano, los Mayas, Aztecas e Incas. Además en octavo básico se repasa la llegada hispana al continente y los comienzos del colonialismo chileno, para primero medio se siguen con el colonialismo hasta llegar a segundo medio que es donde se repiten las temáticas como la pacificación de la Araucanía y la anexión de Isla de Pascua al territorio nacional. (Ministerio de Educación, 2013)

### III.2.2 Lengua Indígena

La asignatura de Lengua Indígena es presentada de manera optativa para los colegios del todo el país según el plan de estudio presentado por el Ministerio de Educación el 2012, a través del Decreto 2960, salvo los establecimientos que cuenten con un 50% o más de matrícula indígena desde el 2010, pero desde el 2012 los establecimientos con un 20% o más de matrícula indígena la asignatura Lengua Indígena será de carácter obligatorio según el Decreto Supremo 280 del año 2009. (Congreso Nacional de Chile, 2012) (Congreso Nacional de Chile, 2009)

La asignatura en el caso que se curse, contempla la enseñanza de las lenguas aymara, mapuzungun, quechua y rapa nui que serán impartidas desde primero a séptimo básico, y además la lengua será la elegida por el colegio, ya que debe haber un profesional capacitado para enseñar una de estas lenguas, que son escasas por la pérdida de las lenguas mencionadas y de educadores pertenecientes a una etnia que enseñe su lengua.

La característica del programa de la asignatura, es que entiende que Chile es un país multicultural y plurilingüe, por lo que una manera de converger todas estas culturas distintas, es a través de entender las culturas y sus lenguajes. Además el programa nombra la necesidad de reconocer los rasgos y ventajas de la “**Interculturalidad**” en los siguientes sentidos:

- *“El convencimiento de que es preciso aprender a convivir entre culturas diferentes.*
- *El convencimiento de que existen vínculos, valores y otros puntos en común entre las culturas.*
- *El esfuerzo por prevenir conflictos interétnicos y por resolverlos pacíficamente.*
- *El convencimiento de que las culturas no son completas en sí mismas, sino que se necesitan una de las otras.*
- *Un necesario distanciamiento crítico de las personas respecto a su propia cultura, sin que ello signifique una merma*
- *de la identificación étnica o cultural de sí misma.*
- *La promoción de espacios y procesos de interacción positiva que abran y generalicen relaciones de confianza, reconocimiento*
- *mutuo, comunicación efectiva y dialogo.”* (Ministerio de Educación, 2011)

Los Programas de Estudio de las lenguas que abarca esta asignatura propone contenidos mínimos obligatorios, tales como la enseñanza de la familia, partes del cuerpo, números,

colores, animales, tradiciones, etc. Así evolucionando para tener una concepción de la cultura a la cual se eligió, con el fin de que los estudiantes desarrollen lingüísticas y comunicativas en el idioma materno como en el idioma originario para tener un mayor desarrollo de los mismos estudiantes. (Ministerio de Educación, 2011)

### **III.2.3 Antecedentes Históricos de la enseñanza a los Pueblos Originarios en Latinoamérica**

Desde que comenzó a existir la educación escolar formal a lo largo de Latinoamérica, esta se ha considerado como una herramienta de homogenización de la población originaria de cada país latinoamericano, cabe recalcar que no solo en Chile existe una diversidad de Pueblos Originarios, si no que a lo largo del continente americano se puede apreciar el mismo antecedente de tener dentro de sus territorios diversos pueblos que coexisten entre sí.

Desde los inicios de este tipo de educación en los países latinoamericanos, es que le dieron la espalda a su condición pluriétnica y obligando a tener el mismo tipo de educación traída desde Europa, pero a partir desde los años 30' en México y Perú es que comienzan las primeras políticas de indigenistas del ámbito educacional, el cual consistía en maestros que iban a los poblados indígenas a enseñar a leer y escribir el castellano en base a una metodología bilingüe que de igual manera hegemonizaba el tipo de enseñanza formal, ya que consideraba el global de los aspectos de los Pueblos Originarios, solo su idioma.

Cerca de los años 40' es que nace en Estados Unidos el Instituto Lingüístico de Verano, la cual consistía en evangelizar a los pueblos indígenas e incorporarlos como ciudadanos cristianos a la vida de cada país, ante esto, es que países como México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia y Brasil generaron convenio con tal institución con el fin de homogenizar a los pueblos. Fue tan grande el impacto que la institución señalada que a la década de los 70' monopolizaba la educación bilingüe de países latinoamericanos llegando directrices de sus métodos y políticas a Chile en esa década.

En el caso chileno, desde mediados del siglo XIX es que personas del Pueblo Mapuche fueron forzados a la inclusión de los espacios educativos de las misiones religiosas, las cuales no eran relaciones educacionales retroalimentarias entre ambas culturas, si no que se buscaba que los indígenas fueran y predicaran igual que los de la tradición europea.

Si bien la educación formal en los países latinos era bastante fuerte, se generaron focos de resistencia a este tipo de educación formal estatal, tales casos como la escuela Ayllú de los Warisata en Los Andes de Bolivia entre la década de los 30', así también como el Serviço de Proteção ao Índio (Servicio de Protección al Indio) en Brasil que optaban por una retroalimentación mutua entre culturas. Estos tipos de resistencia y reivindicaciones de la lucha por los pueblos tienen su auge entre la década de los 70' y 80' a nivel latinoamericano, siendo grandes expositores de este tipo de lucha la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia, Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas, últimos dos del país mexicano.

En Chile, organizaciones como la Sociedad Caupolicán mantenían una bandera de lucha similar a lo que ocurría en el resto de Latinoamérica desde la década de los 30', pero es hasta los años 80' en que la Federación Araucana y la Comisión Pro-Federación de Estudiantes Mapuche dicen que el Estado chileno debe otorgar reconocimiento constitucional y junto con ello implementar un plan de educación alternativo bilingüe y bicultural desde la cultura mapuche y al servicio del pueblo mapuche, pero no es hasta el año 1990 en que el Estado chileno representado en la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) y el movimiento indígena en Chile llegan a sus primeras conversaciones y debates a fin de crear una nueva modalidad educativa.

A partir de lo señalado anteriormente y conjunto a los conflictos que se mantienen hasta este momento tanto por el Pueblo Mapuche como demandas de otros pueblos, es que en 1993 con la Ley Indígena 19.253 es que se establece la modalidad de educación intercultural bilingüe en zonas de alta densidad indígena, al año 2009 con el Decreto 280 que crea la asignatura de Lengua Indígena en educación en zonas de alta concentración indígena o por porcentaje mayor a 20% de matrículas de estudiantes pertenecientes a un grupo étnico y el mismo año, es que en la Ley General de Educación que se establece el principio de interculturalidad, que consiste en adecuaciones curriculares para necesidades educativas específicas de la interculturalidad, además la educación intercultural bilingüe se expresa en el curriculum dirigido tanto a niños(as) como adultos pertenecientes a un grupo étnico enseñándoles la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen. (Williamson Castro, 2015)

### III.3. Interculturalidad

Los Programas de Estudio de las lenguas indígenas presentan a la interculturalidad como la relación que se da entre dos o más pueblos, pero es mucho más profundo aun, ya que según el profesor Rodrigo Jara Valenzuela, Antropólogo de la Universidad de Valparaíso, dice que:

*“Se refiere a la interacción entre culturas, de una forma respetuosa, horizontal y sinérgica, donde se concibe que ningún grupo cultural está por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia de ambas partes.”* (Jara Valenzuela, 2017)

Además agrega que:

*“En las relaciones interculturales se establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo; sin embargo no es un proceso exento de conflictos, estos se resuelven mediante el respeto, el diálogo, la escucha mutua, la concertación y la sinergia”* (Jara Valenzuela, 2017)

Otros conceptos sobre la interculturalidad son como se señala en el libro de Daniel Quilaqueo Rapimán, César Aníbal Fernández y Segundo Quintriqueo Millán llamado “Interculturalidad en el Contexto Mapuche”:

*“La dinámica y génesis de la interculturalidad forman parte de las sociedades que han elegido procedimientos de unión cultural, al interior de ellas mismas y en su relación con las otras, ya que cada una posee características que son trascendentales. Desde esta perspectiva, se mantiene tanto lo originario como la atracción por la otra cultura, pero, al mismo tiempo, se cree que esta intención de respeto cultural se acomoda voluntariamente como consecuencia de intereses específicos”* (Demorgon, 1999)

*“La perspectiva intercultural se refleja sólo en aquellas culturas que se consideran iguales, pero que no lo son o, en el mejor de los casos, que lo son de manera parcial. Asimismo, las nociones de multiculturalidad, de multiculturalismo y de interculturalidad no son en sí separables de las culturas en las cuales se gestaron como conocimientos estratégicos que representan intenciones e ideas del pasado o del presente de sus sociedades. En consecuencia, esta dinámica natural se refleja en ciertas actitudes atribuibles a los países coloniales, que tienen concepciones totalmente opuestas a las indígenas”* (Quilaqueo Rapimán, 2010)



En base a las definiciones que se dan sobre la interculturalidad es que se puede decir que la interculturalidad se da en un contexto en el cual dos o más culturas chocan generándose una relación entre ellas, pero esta relación debe ser de manera dinámica, respetuosa, diversa y busca el enriquecimiento mutuo a fin de que ninguna cultura este por sobre las otras.

### **III.3.1 Casos Interculturales en Chile**

Los casos de interculturalidad en la educación en Chile datan desde los años 30' en comunidades de la Araucanía pero desde la implementación de la Ley 19.253, hasta la adhesión del Convenio 169 de la OIT fueron escasas y aisladas las experiencias de educación intercultural bilingüe, en la cual el Estado chileno ha tenido poca injerencia sobre la protección de las culturas en base al pilar educacional. Un ejemplo de aquello es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del año 1996, el cual era focalizado en diversos lugares del país, no siendo de manera nacional y general para todos. (Lagos, 2015) (Huican, 2010)

El Estado de Chile desde el año 2010 señala en el nuevo curriculum de enseñanza la opción de impartir la asignatura de “Lengua Indígena” a nivel nacional, pero se ven obligados los colegios en su principio los que tienen un 50% o más de un matrícula indígena, que al año 2012 se convertiría desde el 20% o más. (Congreso Nacional de Chile, 2012)

En base a lo anteriormente señalado es que el Estado Chileno se ve obligado por el Convenio 169 de la OIT que, a partir del año 2009 implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe el cual dice lo siguiente:

*“El programa y política de la División de Educación General, del Ministerio de Educación. Las iniciativas interculturales que lidera esta coordinación se realizan en base al compromiso de reimpulsar la mejora educativa, orientando y destinando fondos hacia la implementación de la interculturalidad (Sector de Lengua Indígena y talleres de interculturalidad), revitalización lingüística y bilingüismo, y la inclusión del educador/a tradicional al sistema educativo, desde la perspectiva de recuperación de las culturas y lenguas vulneradas de los pueblos originarios en su territorio y a nivel nacional.*

*Los componentes que trabaja este programa son 4:*

1. *Gestión intercultural en procesos de mejora educativa: tiene como objetivo sensibilizar a la comunidad educativa sobre este tema, a través de la generación de recursos técnico-pedagógicos y espacios de difusión que promuevan la incorporación de los saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas al interior de las comunidades educativas.*
2. *Revitalización y desarrollo cultural y lingüístico: busca la articulación de acciones entre distintos actores e instituciones para que se generen estrategias territoriales que permitan levantar procesos de revitalización lingüística y cultural para los nueve pueblos originarios.*
3. *Implementación curricular de culturas y lenguas originarias: su finalidad es generar un modelo de trabajo en la elaboración de recursos pedagógicos para que los establecimientos educacionales implementen acciones que fomenten el aprendizaje de la lengua, cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas, en función del marco curricular vigente y los dispositivos legales existentes.*
4. *Sistema para la inclusión de educadores/as tradicionales en los establecimientos educacionales: tiene como objetivo gestionar la incorporación de nuevos educadores/as tradicionales al sistema; nivelar sus estudios, acceder a formación continua y jornadas de evaluación, ser acreditados en competencias lingüísticas y culturales, entre otros.”* (Ministerio de Educación)”

Los resultados de la implementación del PEIB (Programa de Educación Intercultural Bilingüe) son tipo parcial y que depende del grado de interés de los encargados del programa o de llevar a cabo las tareas, los mismos encargados de escribir los programas de hacer los estudios de casos y que tratan de resolver el problema de la falta de interculturalidad en Chile, son los que no le dan el financiamiento necesario para una real calidad y funcionamiento del programa. (Lagos, 2015)

Otro de los resultados del PEIB es que solo se reduce al folklor de la cultura y no a la cultura, generando lo mismo que ocurre en el curriculum de enseñanza formativo, que a los pueblos originarios se les muestra con una barrera hispana difícil de sacar. (Lagos, 2015)

### **III.3.2 Casos de Interculturalidad a nivel Latinoamericano.**

Latinoamérica contiene unas diversidades geográficas, históricas, culturales y lingüísticas de las más variadas en todo el mundo y desde la llegada europea al continente en que los

pueblos originarios en Latinoamérica pasaron a ser invisibilizados tanto por los europeos, como los gobiernos locales una vez independizados por siglos, tratándolos como un estorbo a los nuevos tiempos.

Se comienza a hablar de interculturalidad en Latinoamérica por la década de los años 70' y a principios del siglo XXI, uno de los casos más emblemáticos entre los años 1995 y 1996 es el proceso de paz en Guatemala, el cual termina con el etnocidio y junto al país de Nicaragua el cual tenía disputas étnicas también, generar una solución a las problemáticas indígenas, el primero fue el de un reconocimiento étnico y social a las diversas culturas que se encontraban en esos países, y en segundo lugar, fuertes reformas educacionales en las cuales se reconocían derechos educacionales a los pertenecientes a los pueblos, incluso derechos a los mestizos de cada pueblo.

Junto con la reforma educacional en Nicaragua y Guatemala es que se amplían las bases jurídicas para indígenas y para afrodescendientes, se crean servicios públicos y entidades para garantizar estos derechos, que genera mayor participación étnica y un mayor incremento de autoridades pertenecientes a un pueblo originario. (Moya, 2009)

Otro de los focos de interculturalidad en Latinoamérica es en Bolivia, Ecuador y Colombia, que en el caso boliviano es de los más distintivos, ya que al año 2006, bajo un cambio constitucional es que Bolivia se declara un Estado Plurinacional, sustentándose en la base de que el Estado es quien representa el interés común, al cual están subordinados los intereses de diversos grupos sociales, que incluye a “las naciones y pueblos indígenas originarios”.

El modelo boliviano se distingue por el uso de una “democracia intercultural” que consiste a grandes rasgos en la elección de representantes indígenas en las asambleas legislativas tanto nacionales como departamentales. Pero este modelo nace tras una fuerte lucha por los pueblos originarios bolivianos quienes en 1994 logran una reforma educativa que consiste en una educación intercultural para todos los bolivianos y que sea de manera bilingüe en zonas donde predomina una lengua indígena.

Después con otra reforma educacional en Bolivia, con Evo Morales, presidente indígena de Bolivia es que al año 2006 establece un sistema educativo plurinacional, potenciando el saber, conocimientos y lengua propia de las naciones indígenas originarias. Además este nuevo sistema educativo busca la descolonización de los conocimientos, además

comunitaria y productiva, promoviendo las prácticas de interacción occidental y originario, también interacciones entre las mismas etnias a fin de que los estudiantes tengan una convivencia, dialogo y valoración de los pueblos originarios como parte fundamental de su formación. (Sichra, Guzmán, Terán, & García, 2007) (Mayorga, 2017)

Otro hecho que sucede a nivel latinoamericano es la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que ha sido un lineamiento a seguir por parte de la mayoría de los países pertenecientes a Latinoamérica, ya que en gran parte, los países se han visto cuestionados por UNICEF y han logrado avanzar en términos de conflictos que al igual que Chile, se tienen con sus pueblos de los territorios delimitados de cada país.

Latinoamérica avanza en la implementación de la EIB y que aun en la actualidad se encuentra en solo lo que es la EIB ya que para avanzar en otros ejes programáticos se debe rescatar la cultura y lengua de los 522 pueblos originarios reconocidos que existen en Latinoamérica, se pretende avanzar por parte de un conjunto de países como Bolivia, Guatemala, Ecuador en lo que es la educación universitaria indígena, como también la implementación de la enseñanza global de las culturas de su territorio determinado. (UNICEF; Ministerio de Educacion de la Republica de Argentina, 2008)

## **IV Marco Operativo**

El presente análisis se dividirá en tres categorías fundamentales, los cuales serán el ámbito educacional, que tendrá relación a experiencias y percepciones con el actual curriculum de enseñanza del Ministerio de Educación; de experiencia intercultural, que expondrá percepciones y la práctica de la interculturalidad en Chile; y el de expectativas interculturales, que relatara visiones y percepciones que se tendrá de la interculturalidad en el país a nivel general y educacional.

Para el análisis, es que se recurre a entrevistas con personas pertenecientes a algún pueblo indígena y personas expertas en la materia a tratar, es por ellos que respondieron a temáticas en base a la siguiente estructura de entrevista semi-estructurada:

- 1.- Percepción y experiencia que se tiene sobre como aborda el curriculum de enseñanza formativo del Ministerio de Educación a los pueblos originarios
- 2.- Opinión sobre los Programas de Educación Intercultural Bilingüe
- 3.- Experiencias personales de interculturalidad en el país, métodos, contextos y percepción de cómo se han llevado a cabo.
- 4.- Como debiese abordar la educación formal del Estado abordar la temática de los Pueblos Originarios.

### **IV.1. Análisis Educacional**

Como se contempla en el punto anterior del Marco Teórico sobre el curriculum de enseñanza impartido por el Ministerio de Educación, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales debiese ser la asignatura en contemplar y enseñar las culturas originarias, pero como señala María Teresa Rojas en su publicación “Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: Una mirada al currículo de ciencias sociales”, es que las culturas originarias no están siendo sociabilizadas por las escuelas, de manera que se estudia a los pueblos originarios en el contexto de guerras y enfrentamientos con los españoles y después con chilenos. (Rojas, 2008).

María Teresa Rojas continua explicando que además de la enseñanza propiamente tal, los textos escolares antiguos contribuyeron a un estereotipo de los pueblos originarios

como un “indio” o como algo lejano en el tiempo que no concuerda con los tiempos actuales, además de que en general en la enseñanza básica los pueblos originarios son presentados por sus formas de vida hace más de 500 años atrás en el tiempo y que no contempla los procesos migratorios del siglo XX, la desculturización obligatoria del Estado chileno ni menos la actualidad, por lo que una persona chilena, al salir de sus 12 años de estudios básicos y medio carece de entendimiento entre la cultura nacional y la cultura originaria. (Rojas, 2008)

El curriculum de enseñanza presenta varios problemas al momento de relacionar la cantidad de culturas existentes y el choque pluricultural de todas ellas, es por ello que Rodrigo Lobos, actual Director del Colegio Luterano Concordia de Viña del Mar y profesor de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por más de 11 años, en una entrevista realizada para el presente trabajo comenta con respecto al curriculum de enseñanza del Ministerio de Educación que:

*“Todavía no hay una intención real de generar identidad a partir de los pueblos originarios o de la enseñanza de los pueblos originarios, porque siento que se presentan pero no se asumen al menos en la zona central”* (Lobos Marticorena, 2017)

Además agrega que:

*“Por ejemplo, nosotros no celebramos el año nuevo mapuche como estructura escolar, algo que como colegio se motiva, pero no es algo que se motive a gran escala, también de que los pueblos originarios se presentan pero no hay una simbiosis de que tengamos algún área relacionada con el lenguaje o estudiar la cultura mapuche o aymara u otra, sino que son elementos culturales separados de la integración porque somos más europeizantes que latinoamericanzantes, eso es real, de echo los niños conocen más la historia de Europa o de formación occidental que las creencias ancestrales”* (Lobos Marticorena, 2017)

Además Rodrigo agrega que también desde la formación de los profesores de Historia, en las universidades también se deberían dar la importancia correspondiente, ya que dice:

*“yo fui formado en Historia en la Católica y en Historia en la Católica los pueblos originarios no existen”* (Lobos Marticorena, 2017)

Entre dejando ver que es un ciclo que desde el estudiante, hasta el profesor en su formación y después con las mallas del Ministerio existe una grieta en la cual se ha dejado a los pueblos originarios de lado.

Por parte de los algunos pueblos originarios como Atacameños, Aymara, Rapa Nui y Mapuche presentan es que en base al presente trabajo, señalan lo siguiente respecto a cómo el curriculum de enseñanza del Ministerio de Educación los presenta o como los colegios pasan las materias relacionadas con sus pueblos y con otras culturas originarias.

Claudia Zuleta, Estudiante de la Escuela de Administración Pública de la Universidad de Valparaíso, perteneciente al pueblo Aymara, además participa en la asociación aymara Pachakutik de Villa Alemana, dice:

*“que se debería contar la verdadera historia, fue que ellos vinieron a matarnos y cada vez más la historia se despreocupo de conservar nuestra etnia por lo que se debería enseñar y contar bien de nosotros desde chiquititos... y yo creo que no los presenta, porque a mí en el colegio nunca me enseñaron nada de mi pueblo y acá en la Universidad tampoco, de echo el año pasado diserte sobre las problemáticas que hay en el norte con las mineras y los pueblos originarios en el interior y el profesor se refirió a los pueblos originarios como indios” (Zuleta Robledo, 2017)*

Además agrega que todo lo que ha tenido que aprender sobre su pueblo, es de iniciativa personal ya que el Estado ni la educación han podido enseñar a sus propios pueblos sus creencias, desculturizando a los estudiantes en ese proceso.

Por parte de un grupo de estudiantes provenientes de Isla de Pascua que se encuentran viviendo en el Hogar Estudiantil Pascuense, hogar de alojamiento para estudiantes provenientes de la isla, el cual contempla a estudiantes Rapa Nui y a pascuenses quienes son los “continentales nacidos en la isla”, dicen que al menos la educación formal en la isla es diversa, ya que existen distintos colegios los cuales contemplan dentro de la formación de los estudiantes la cultura rapa nui, ya que hay colegios que enseñan la lengua rapa nui, historia de rapa nui y que incluso hace unos años atrás se enseñaban las temáticas del Ministerio de Educación en lengua rapa nui. (Hito, y otros, 2017)

También todos los colegios en la isla contemplan como obligación horas pedagógicas sobre la cultura rapa nui, pero que con la perdida de las clases en rapa nui es que las personas comienzan a decir mal las palabras, combinarlas con el español hasta que se

pierde el dialecto a causa de la llegada de turistas y continentales a la isla, así también como algunas de las temáticas del curriculum de enseñanza no sirven a la realidad de la isla ni la realidad rapa nui. Junto con ello es que a nivel nacional, las personas del continente deberían aprender sobre la realidad de la cultura rapa nui, contándose su verdadera historia, la cual es muy violenta y que aún existen vestigios de los sucesos de opresión y violencia por parte del Estado chileno al pueblo rapa nui. (Hito, y otros, 2017)

Silvia Vega Valiente perteneciente al pueblo aymara, presidenta de la asociación aymara Pachakutik de Villa Alemana y educadora de la cultura aymara en colegios de Limache, Olmue y Villa Alemana, menciona:

*“Cuando yo estudie siempre recuerdo que un profesor de historia, que era el subdirector del colegio, que siempre se destacaba porque era muy correcto, que era un persona que sabía mucho, pero siempre recuerdo que el recalca mucho que nosotros no éramos nadie.., que todo lo bueno estaba afuera, la cultura rica era la de Europa, Italia, otros países, que haya estaba la cultura y siempre nos recalcó eso, y que éramos los ultimo de lo último, que no éramos nada, nunca se habló de historia indígena de nosotros o si se hablaba era de cómo eran, vivían, como lejano en el tiempo, como que siempre se trató de tapar, ocultar”* (Vega Valiente, 2017)

También agrega que existe una voluntad por la parte del Estado en el ámbito educacional, pero para generar educación tradicional por parte de su pueblo a colegios, es necesario que el colegio lo solicite, que en gran parte se solicitan clases mapuche o rapa nui, pero no aymara, ya que ella siente que los ven como si no fueran de acá, que se ven discriminados como bolivianos y peruanos, y que eso genera aún más rechazo a la cultura aymara en el centro del país. (Vega Valiente, 2017)

Daniella Curiqueo Piñen perteneciente al pueblo Mapuche y educadora intercultural del mismo pueblo comenta:

*“Hoy se ve el proyecto del PEIB, uno apela a la voluntad del educando, del director, de poder hacer una innovación, entonces no se toma como una obligación dentro de la malla curricular de cada curso o del proyecto educativo también del colegio, entonces se ve como el taller de natación, el taller de futbol y no se ve como el peso que tiene inglés, entonces ahí se produce incongruencias en cómo podemos avanzar a un Chile plurinacional si no somos capaces de poder tomar como obligación una asignatura que te*



*está enseñando de personas que so de esencia de pueblo, no es algo pedagogo, pero es una enseñanza más libre..” (Curiqueo Piñen, 2017)*

Con respecto a la implementación del PEIB agrega:

*“en la quinta región lo encuentro súper escaso, a nivel nacional obviamente vamos a tener falencias porque se carga más para los lados en que están autónomamente los pueblos y ya las mismas comunidades han tomado la decisión de ellos distribuir la educación intercultural porque en su tiempo estuvo, pero como hace seis años atrás lo cortaron, por lo tanto empezaron a meter inglés, en otros colegios francés y esto en Temuco. Y acá en la quinta región se ha peleado por tener más espacios, ósea ya que los colegios que apuestan como por ejemplo educación Montessori o escuelita jardín libre y feliz, que tienen un curriculum igual, un proyecto educativo, pero son más moldeables de acuerdo a las necesidades especiales de cada niño y niña y también a lo que estipula la ley, hoy no todos los colegios se dan el trabajo de contratar a un facilitador intercultural aunque tenga mayor del 20% de la matricula descendiente indígena, siendo que la ley te lo estipula así. Entonces son en esos pequeños detalles, que para nosotros son grandes piedras se van haciendo un retroceso” (Curiqueo Piñen, 2017)*

Además Daniella Curiqueo agrega que se debe a una falta de voluntad política los retrocesos en procesos educativos.

El estudiante de Administración Pública de la Universidad de Valparaíso Bryan Romero, perteneciente al pueblo atacameño comenta:

*“...no conozco una educación proveniente del Estado y si la vimos los establecimientos educacionales quizás fue muy por encima, restándole valor e importancia a lo que son para muchos las raíces, nuestros ancestros, quienes tenían otros métodos de relación social y económicas, que tal vez puede ser provechosa hoy en día. O en última instancia para preservar por ejemplo lenguas que hoy están siendo dejadas en el olvido como el “Kunza”. (Romero Mendoza, 2017)*

Las entrevistas realizadas a personas pertenecientes a los pueblos nombrados anteriormente dejan entre ver la excesiva falta de formación educativa correspondiente a los pueblos originarios, ya que la existente no es capaz de culturizar a los mismos miembros de los pueblos indígenas, si no que se produce una práctica de desculturización

a los mismos indígenas y sesgando aún más a los que no pertenecen a algún pueblo, provocando una barrera educativa que impide la interculturalidad.

## **IV.2. Análisis de Experiencia Intercultural**

Esta categoría tiene que ver con experiencias interculturales o acercamiento a ella por parte de documentación recolectada y en base a entrevistas realizadas en la elaboración del presente trabajo.

Como se menciona en un capítulo anterior del presente trabajo, es que desde siglos atrás existe una relación entre una diversidad de culturas en lo que es el territorio chileno, pero es en la actualidad que se manifiestan diversos tipos de interculturalidad educacional con los pueblos originarios. Uno de ellos es el programa educacional intercultural bilingüe (PEIB) que como menciona Cristian Lagos, académico del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile, dice que para ver un análisis más detallado del impacto y resultados del PEIB se necesitan dos niveles, uno estructural y otro de la dimensión cultural,

Según cuenta Lagos, al nivel estructural es el que hace mención con los resultados, calidad y nivel de profundización, y tienen directa relación con el esfuerzo individual de las personas encargadas de llevar a cabo esto, ya sean profesores, encargados o voluntad del colegio de generar espacios para los programas PEIB. Además agrega que la mayoría de las experiencias se inician o tienen sus comienzos por iniciativa indígena. (Lagos, 2015)

En cuanto a la calidad esta tiene relación con la falta de recursos económicos que se disponen para contratar a personas educadoras tradicionales, por lo que no existe en algunos casos una continuidad de la experiencia, además esto produce que se relacione como una actividad o taller extra-programático, viéndose como algo externo que pasa a un segundo plano. (Lagos, 2015)

El nivel de dimensión cultural tiene que ver en cómo está pensado el PEIB, y este, está pensado para una realidad pedagógica rural, cuando la mayor parte de la población indígena se encuentra viviendo en las ciudades, por lo que el PEIB continua cayendo en lo que sucede en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que a los pueblos indígenas se les sigue tratando como si fueran remotos y tuvieran una realidad

rural, cuando es la región metropolitana la región con mayor población indígena, y con la mayor diversidad de pueblos. (Lagos, 2015)

La experiencia de interculturalidad relatada por los estudiantes provenientes de Isla de Pascua dice:

*“...en la isla existen dos tipos de colegios, el intercultural y bilingüe y otros enfocados en la preparación para la prueba PSU...”* (Hito, y otros, 2017)

Y frente a como ha influenciado la educación en la isla responde lo siguiente:

*“hoy los jóvenes hablan en rapañol (rapa nui mezclado con español), ya no hablan el rapa nui fluido, los jóvenes de nuestra generación y más jóvenes están adaptando otros estilos de vida, que ya no están siguiendo nuestras tradiciones, cambian las palabras e inventan palabras en rapa nui, y eso se ve por la influencia de personas extranjeras en la isla y eso es por algo llamado globalización, que está llegando muy rápido a la isla, y son varios factores que influyen igual”* (Hito, y otros, 2017)

Además los jóvenes de la isla agregan que en los colegios municipales son 2 horas semanales dedicadas a temáticas a elección de los estudiantes sobre el pueblo rapa nui, ya sea historia, bailes u otros aspectos. Sobre los colegios interculturales existentes en la isla agregan que:

*“...en la básica se enseñaba mucho lo que es los mitos y las leyendas, en la media un poco de historia de rapa nui y la anexión a Chile, de quien era el presidente de Chile que no nos reconoció hasta 1966, como que recién ahí se implementó la historia de la isla y yo creo que desde como octavo se debiese pasar eso y después seguir con la media”* (Hito, y otros, 2017).

También el grupo de jóvenes pascuenses y rapa nui agregan que *“si no es comercial, no hay interculturalidad”* (Hito, y otros, 2017) refiriéndose a que los “continentales” solo promueven aspectos de la isla con fines comerciales

Silvia Vega Valiente en cuanto a experiencias de interculturalidad es que señala el proceso que pasó para ser educadora tradicional del pueblo aymara:

*“en año 2015 comencé la presidencia del centro cultural aymara, antes de ser asociación y comencé a ir a esto de las reuniones de educación, de salud y nos encontramos*

*siempre los mismos, mapuches, aymaras, diaguitas, rapa nui, que participamos en el proceso constituyente y sí, hay avance hemos podido hacer algo, unirnos y potenciarnos entre nosotros... y creo que están integrando más a los extranjeros que a los pueblos de acá, y se ve una intención por parte del Estado en educación a potenciar esto, y como educadora tradicional es que comencé a asistir a las reuniones, llego fin de año y a todos los educadores le dieron colegio menos a nosotros, porque los colegios solo piden mapuche o rapa nui y no aymara, y me he dado cuenta que el pueblo aymara aquí el chileno promedio lo tira para Perú y Bolivia, a mi hasta hoy me tratan de boliviana, lo ven como que no es de aquí..” (Vega Valiente, 2017)*

*“Después de seis partes de ir a ofrecerme pidieron en cuatro y comencé a trabajar solo en una y actualmente estoy en tres colegios, comencé en Villa Alemana en el colegio Patagual y el 2017 comencé con el Patagual y dos escuela de Limache entregando la historia y cosmovisión aymara... el programa tiene 4 horas, 2 para programar y otras 2 con niños...me gustaría que fuera obligatorio, pero no hay profesores que den abasto, y si uno lo ve más detalladamente llegai que el inglés que se enseña acá, que es obligatorio que aprendí en el colegio? Es lo mismo que lo que enseñó a los niños en el colegio, le canto canciones, le enseñó los colores, los números, la familia, todo eso” (Vega Valiente, 2017)*

Daniella Curiqueo explica la experiencia que ha tenido como educadora tradicional del pueblo mapuche:

*“por lo general se da mucho en colegios rurales, como en Limache, Villa Alemana, Olmué también para el sector de Maintencillo y es muy muy muy abordado por el pueblo mapuche que más adelante se sumarian otros como el pueblo aymara a trabajar en jardín y en colegios. Y que pasa, pasa que hoy nos enfrentamos a la macro zona central como la quinta región donde mayor cantidad de pueblos se concentra y eso también se vuelve una característica, como un plus de lo que es Chile” (Curiqueo Piñen, 2017)*

Desde el pueblo atacameño en cuanto a experiencias de interculturalidad Bryan Romero menciona:

*“hay instancias por fuera de la estructura educacional en que se realizan actividades o encuentros de pueblos, como lo hacen en Calama con la llamada FEPLA, en donde*

*pobladores de pueblos atacameños cercanos a Calama se reúnen para comercializar, intercambiar y nutrirse de sus pueblos vecinos” (Romero Mendoza, 2017)*

Romero también agrega que:

*“en relación a otros países ricos en diversas culturas como lo son Bolivia, por ejemplo, creo que quedan muy atrás, ya que ni si quiera se declara un país plurinacional. Llevándolo a un caso más concreto, como lo que sucede con el pueblo mapuche, que han sido violentados por el Estado, víctimas de usurpación de tierras y violencias a menores de edad por parte de policías. Sin embargo, Chile históricamente siempre ha tenido trabas con los pueblos originarios, como el suceso del genocidio Selknam y siguiendo por la misma línea, creo que con los atacameños Chile nunca ha tenido una mala relación, sin embargo, creo que hoy en día muchas de las tierras y aguas usadas para el regadío, siembra, cosecha, y para los animales, se están dejando a manos de empresas mineras, llevando a cabo la sobre explotación de los recursos que eran ocupados por mis ancestros“ (Romero Mendoza, 2017)*

Por parte de los pueblos entrevistados, se resume en que si bien existen prácticas como el PEIB, o en el caso de rapa nui existen colegios interculturales y tienen mayor obligatoriedad las asignaturas correspondientes a la temática indígena, es que otros aspectos son los que hacen fallar las practicas, en caso del Chile continental son la falta de voluntades y de actualización de los programas, y en el caso insular de Isla de Pascua la interculturalidad se ve frenada por el fenómeno de la globalización que conlleva términos comerciales a la isla provocando la debilitamiento de las tradiciones rapa nui

Rodrigo Lobos indica que:

*“la escolaridad hoy incorpora muchos conceptos de interculturalidad, incluso encuentro que se ha hecho mayor esfuerzo de integrar a los extranjeros que a los pueblos originarios, ósea hay más conciencia de acoger a los que vienen de afuera que de reivindicar a los pueblos originarios chilenos, ahora sí creo que hay herramientas de interculturalidad y creo que la gente lo vive antes que la escuela los adopte, y si tú me preguntas a mí, recién estaba tomándome un café con nuestra auxiliar venezolana y ayer nosotros tuvimos un acto de danza y me dice, “mire en una foto están 4 alumnas así de Perú, de Venezuela, de Ecuador y de Chile en una foto” (Lagos, 2015)*

En otras palabras el Director y profesor de historia Rodrigo Lobos quiere decir que la interculturalidad se vive día día, pero que aún existe una deuda con los pueblos originarios. (Lobos Marticorena, 2017)

### **IV.3. Análisis de Expectativas Interculturales**

En esta categoría correspondiente a expectativas interculturales, tiene relación con el modo o funcionamiento de generar mayor interculturalidad con los pueblos indígenas a futuro desde la educación o el curriculum formativo de enseñanza.

Desde el Ministerio de Educación, es que entre los años 2014 y 2016 se realizó un estudio encargado por UNICEF y realizado por la Fundación de Desarrollo Educacional y Tecnológico La Araucanía FUDEA, el cual lleva por título “Consultoría para la Generación de un Banco de Experiencias identificadas como prácticas interculturales en el Sistema Educativo Chileno”, que lleva como desafíos a Chile lo siguiente:

*“- Inclusión de la interculturalidad en los contenidos de enseñanza media, con mayor consideración en aquellos liceos y establecimientos cuyos estudiantes no han tenido acceso previo a clases de sector lengua indígena o talleres de educación intercultural.*

*- Generación de propuestas de trabajo pertinente y territorial en relación a los conocimientos de pueblos originarios en contextos urbanos y con progresiva pérdida de elementos culturales y mayor diversidad en las aulas (pertenencia a más de un pueblo originario, migrantes, identidades barriales, etc.)”* (Fundación de Desarrollo Educacional y Tecnológico La Araucanía FUDEA, 2016)

Con respecto a las expectativas es que Claudia Zuleta comenta lo siguiente:

*“debería abordar la cosmovisión, la naturaleza, de como vemos la naturaleza nosotros y como la concebimos, también sobre lo que realmente paso, porque los libros de historia no cuentan cómo fue la exterminación de nuestros pueblos por los españoles y de los poco que quedamos seguir contando esas percepciones... y nosotros siempre vamos a pedir la plurinacionalidad porque es algo que nos pertenece y es Estado todavía no lo reconoce, y más que como propuesta yo creo que hay que seguir preservando que ya está demasiado perdido”* (Zuleta Robledo, 2017)

También desde el pueblo aymara, Silvia Vega comenta:

*“debiese ser más tiempo, y no solo para enseñar la lengua sino que también la cultura”*  
(Vega Valiente, 2017)

Además agrega que la cultura aymara debiese ser enseñando a nivel nacional, ya que gran parte de la población aymara ha migrado desde su territorio ancestral y que hay que adaptarse a los nuevos tiempo pero sin perder lo ancestral y originario de su cultura (Vega Valiente, 2017)

En el caso del grupo de jóvenes pascuenses y rapa nui entrevistados comentan que se debe respetar el espacio de la isla como lugar de los rapa nui, ya con la globalización y la llegada de turistas y continentales afectan a que se pierdan las tradiciones y la cultura propia de la isla, a la espera de la ley sobre residencia en la isla y que esta no se vea tan afectada por el efecto mundial de las nuevas tecnologías y culturas (Hito, y otros, 2017)

Por parte del pueblo mapuche es que Daniella Curiqueo comenta:

*“los colegios deberían estar abiertos a las comunidades, de partida, abordando temáticas interculturales, abordando necesidades especiales de los niños y niñas, abordando todo, porque nosotros somos una herramienta para y viceversa, sobre todo con las organizaciones sociales dentro de los cerros, el tema de implementar los talleres dentro de los colegios y lo más si o si, es la responsabilidad de que prevalezca el pueblo, y que lo tomen realmente como una responsabilidad de Estado, responsabilidad gubernamental e institucional y todo de que sea obligatoria la asignatura de pueblo indígenas”*

Bryan Romero del pueblo atacameño respecto a la prospectiva de la temática dice:

*“de una manera más inclusiva con quienes no son indígenas, muchas veces he notado que por no ser de un pueblo les importa poco y eso igual es responsabilidad del Estado el no tener una identidad y un sentimiento de ser parte de una comunidad, y en lugar de eso, nos hacen “alabar” banderas y escudos que muchas veces tienen mucha menos historia, que símbolos o costumbres que podríamos sacar de todos los pueblos indígenas existentes en Chile, para así comprender en un ámbito nacional que ser de piel morena, o con rasgos indígenas, no es razón para ser mirado en meno o ser satirizado como muchas veces lo he visto”* (Romero Mendoza, 2017)

Además menciona que debiese ser *“...de manera nacional como todos los demás pueblos de Chile, ya que es la única forma de educar a la población y reivindicar la cultura,*

*costumbres y raíces de quienes somos los descendientes de quienes poblaban estas tierras hace muchísimos años” (Romero Mendoza, 2017)*

Rodrigo Lobos se manifiesta también frente a como debe ser al futuro:

*“yo creo que siempre que a la sociedad le falta algo, ponen a la escuela hacerse cargo y debiese haber una revisión de los contenidos con altura de mira, entender que sobrepasan cualquiera estructura escolar, ósea, que los alumnos necesitan saber lo elemental y fundamental por sobre una cantidad enorme y creo que desde la historia y desde el lenguaje se debe hacer la reivindicaciones de los pueblos originarios”*

Desde el punto de vista de los entrevistados es que resulta necesario una mayor cantidad de reforzamientos pedagógicos en cuanto a la temática indígena, junto con una revisión acertada, actualizada y con altura de mira de los contenidos del curriculum de enseñanza, para así poder rescatar los rasgos culturales originarios de la sociedad chilena, presévalos y educarlos.

Junto con ellos es que se vuelve necesario para los entrevistados que el contenido del curriculum de enseñanza contemplar aspectos desde la posición indígena frente a los sucesos históricos, como también la cosmovisión, lenguaje y otros aspectos culturales importantes para tener una visión global desde una perspectiva indígena.



## V. Conclusiones y Propuestas

Son bastantes las dificultades que se oponen al compromiso de generar interculturalidad con los pueblos indígenas por parte del Estado chileno en el ámbito educacional, generando una falta de voluntad política con respecto al tema que conlleva, que se tengan de manera opcional a los colegios una asignatura correspondiente a los pueblos originarios. También una falta de compromiso de los colegios, ya que algunos casos pueden tener sobre el 20% de matrícula indígena pero siguen sin adoptar las medidas de insertar a la malla curricular la asignatura de lengua indígena.

Existe una desconexión entre lo declarado por el Ministerio de Educación y la realidad de los contenidos, ya que por ejemplo los contenidos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales son los de promover la integración y la no discriminación hacia los pueblos indígenas, pero los contenidos propiamente tal, sustentan completamente lo contrario a lo que buscan seguir, ya que se les ve a los indígenas como algo remoto en el tiempo que no pudo evolucionar o que no se adapta a los tiempos de la globalización, por lo que el estudiante lo adquiere como algo que ya no debería seguir por motivos de adaptación occidentalista que sufre el infante en su periodo formativo.

La formación en cuanto a los pueblos originarios no tiene principio ni fin, ya que los estudiantes desde su formación no se les enseña lo fundamental ni lo importante de los pueblos indígenas, como la cosmovisión y su percepción de la historia, tampoco los profesores en su formación en las universidades reciben la preparación adecuada para formar a sus estudiantes con respecto a los pueblos.

Chile se encuentra en la etapa de exploración de programas como el PEIB sin profundizarlos en su máximo, ya que no tienen el carácter obligatorio y se centran por su enfoque en comunidades rurales, fuera de la realidad que viven hoy los pueblos originarios, los cuales se concentran mayoritariamente en zonas urbanas, por lo que son las ciudades las cuales deben ser pioneras en generar interculturalidad con sus pueblos originarios, ya que ciudades como Valparaíso o Santiago contienen una diversidad de pueblos que ancestralmente nunca convivieron juntas, pero que ahora los junta la realidad moderna.

Al nivel institucional carece de fuerza el llevar a cabo la interculturalidad por lo que se necesita un cambio más fuerte aun para que la interculturalidad se fortalezca, partiendo

desde un cambio constitucional en el cual se declare Chile como un país plurinacional, para así darle la fuerza sustentable para concretar la deuda histórica que se tiene con las etnias chilenas, también como la falta de una fuerza ministerial que esté presente en todas las regiones que, podría llegar a darse con la latente aprobación del Ministerio de Pueblos Indígenas.

Para que exista una línea firme con respecto a la interculturalidad en la educación, no solo los colegios de educación básica y media deben promover, si no que las universidades deberían dar el mismo paso, y no solo en la carreras de pedagogía en historia, si no que en todas las carreras de las universidades para que se comprenda la necesidad y la importancia de la interculturalidad que debe existir con los pueblos originarios y la sociedad.

Frente a las necesidades multisectoriales de los pueblos indígenas, es que estos han migrado por todo el país, alejándose de sus lugares y territorios ancestrales, por lo que los nueve pueblos reconocidos por el Estado chileno deberían ser educados a nivel nacional y con enfoques especiales en sus territorios ancestrales, también así, capacitar a personas pertenecientes a un pueblo indígena para motivarlos a ser educadores tradicionales puesto que en la actualidad escasean, junto con una mayor cantidad de horas pedagógicas respectivas a los pueblos.

La interculturalidad no solo debe llevarse a cabo en el ámbito educativo, sino que debe ser trascendental y transversal en la sociedad actual, se entiende que lo educacional es un pilar fundamental ya que forma y enseña a la sociedad chilena. Sin embargo, la aceptación de la condición mestiza en la que vive hoy Chile es una necesidad latente que va más allá de lo educativo, va desde la voluntad individual hasta la existencia de políticas fuertes para conservar algo tan propio de la cultura única del país como lo son los pueblos originarios.

Solo de la sociedad chilena dependen los cambios en la materia, y solo de la sociedad chilena depende el conservar, aprender y experimentar las vivencias de lo que es verdaderamente chileno, las costumbres indígenas trascienden y es la tarea de cada persona preservarla.

## Bibliografía

- Barrientos Morales, F. (2015). *Pueblos Originarios de Chile*. Santiago: Nativa Ediciones.
- Congreso Nacional. (2006). *Ley 20.117*. Valparaíso: Congreso Nacional.
- Congreso Nacional de Chile. (05 de Octubre de 1993). Ley 19.253, Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Congreso Nacional de Chile. (25 de Septiembre de 2009). Modificación Decreto N°40 de 1996, sobre objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica. *Decreto 280*. Valparaíso.
- Congreso Nacional de Chile. (24 de Diciembre de 2012). Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica. *Decreto 2960*. Valparaíso.
- Curiqueo Piñen, D. (11 de Diciembre de 2017). Entrevista sobre educación intercultural, perspectivas del pueblo Mapuche. (M. Torres Ramírez, Entrevistador)
- Demorgon, J. y. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. París: Éditions Retz.
- Educarchile. (29 de Mayo de 2007). <http://www.educarchile.cl>. Recuperado el 20 de Noviembre de 2017, de <http://www.educarchile.cl>: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=132542>
- Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa. (2014). *Atacameño, serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa. (2014). *Aymara, serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa. (2014). *Colla, serie introducción histórica de los pueblos originarios chilenos*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa. (2014). *Diaguitas chilenos, serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios chilenos*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa. (2014). *Kawésqar, serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios chilenos*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa. (2014). *Mapuche, serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios chilenos*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

- Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa. (2014). *Quechua, Serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa. (2014). *Rapa Nui, serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios chilenos*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa. (2014). *Yagán, serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios chilenos*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Fundación de Desarrollo Educacional y Tecnológico La Araucanía FUDEA. (2016). *Consultoría para la Generación de un Banco de Experiencias identificadas como prácticas interculturales en el Sistema Educativo Chileno*. Santiago: MINEDUC y UNICEF.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México : McGraw - Hill Interamericana de México S.A. de C.V.
- Hito, P., Cabezas, M., Escanilla, E., Muñoz, D., Tuke, T., Zamora, N., y otros. (16 de Noviembre de 2017). Entrevista con Hogar Estudiantil Pascuense frente a percepción de la Educación formativa hacia el pueblo Rapa Nui. (M. Torres Ramírez, Entrevistador)
- Huican, M. (2010). Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. En D. Quilaque, C. A. Fernandez, & S. Quintriqueo Millán, *Interculturalidad en Contexto Mapuche* (págs. 19-40). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue .
- Jara Valenzuela, R. (2017). Asignatura de Formación General: Prejuicio, Estereotipos, Discriminación y Estigma desde la perspectiva antropológica. *Antropología y sus campos*. Valparaíso.
- La Tercera. (18 de noviembre de 2017). *La Tercera*. Recuperado el 29 de noviembre de 2017, de La Tercera: <http://www.latercera.com/noticia/nueva-ordenanza-isla-pascua-exige-uso-la-lengua-rapanui/>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 84-94.
- Lobos Marticorena, R. (30 de Noviembre de 2017). Entrevista semiestructurada sobre los Pueblos Originarios en el Curriculum de enseñanza. (M. Torres Ramírez, Entrevistador)
- Martinić, M. (1995). *Los Aónikenk, historia y cultura*. Punta Arenas: Ediciones Universidad de Magallanes.

- Mayorga, F. (2017). Estado Plurinacional y Democracia Intercultural en Bolivia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais Vol. 32 N°94*.
- Méndez, P. M. (2012). La extinción de los Selk'nam de la isla de Tierra del Fuego. Ciencia, discurso y orden social. *Gazeta de Antropología*, 28 (2) Artículo 05.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Informe de Desarrollo Social 2017*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2011). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2013). *Programa de estudio, quinto año básico, Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2013). *Programa de estudio, segundo año básico, Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2013). *Programa de estudio, sexto año básico, Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2013). *Programas de Estudio, Cuarto año básico, Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Ministerio de Educación, educación intercultural*. Recuperado el 09 de Diciembre de 2017, de Educación Intercultural: [http://www.peib.cl/index2.php?id\\_portal=28&id\\_seccion=5428&id\\_contenido=33816](http://www.peib.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=5428&id_contenido=33816)
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (14 de Octubre de 2008). Decreto 236. *Promulga Convenio 169 de la OIT*. Santiago, Santiago, Metropolitana.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. Enrique López, *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (págs. 21-56). La Paz: Plural editores.
- Muñoz, M. d. (2016). *Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile 2016*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Museo Chileno de Arte Precolombino. (2009). *Chile bajo el imperio de los Inkas*. Santiago: Museo Chileno de Arte Precolombino.
- Museo Chileno de Arte Precolombino. (s.f.). *Museo Chileno de Arte Precolombino*. Recuperado el 27 de Octubre de 2017, de Museo Chileno de Arte Precolombino: <http://chileprecolombino.cl/pueblos-origenarios/>

- Quilaqueo Rapimán, D. (2010). Desafío de la Interculturalidad en el contexto Mapuche de Argentina y Chile. En D. Quilaqueo Rapimán, & C. y. Fernández, *Interculturalidad en el Contexto Mapuche* (págs. 09-18). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Rojas, M. T. (2008). Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios. *Cuadernos de Educación N°28, Universidad Alberto Hurtado*, 1-4.
- Romero Mendoza, B. (12 de Diciembre de 2017). Entrevista sobre el pueblo atacameño y su relacion con la educacion formal. (M. Torres Ramírez, Entrevistador)
- Sichra, I., Guzmán, S., Terán, C., & García, I. (2007). *Logros y retos de la educación intercultural para todos en Bolivia*. Cochabamba.
- Teletrece. (23 de Noviembre de 2017). *T13*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2017, de T13: <http://www.t13.cl/noticia/nacional/parque-nacional-isla-pascua-sera-administrado-lugarenos>
- UNICEF; Ministerio de Educacion de la Republica de Argentina. (2008). *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Area de comunicación oficina de UNICEF Argentina.
- Vega Valiente, S. (22 de Noviembre de 2017). Entrevista sobre educacion intercultural con Presidenta de Asociación Ayamara Pachakutik. (M. Torres Ramírez, Entrevistador)
- Williamson Castro, G. y. (2015). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingue en Chile 1990-2013*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.
- Zapata Pino, E. (1969). *Historia de Temuco, biografía de la capital de La Frontera*. Temuco: Ediciones Universitarias de la Frontera.
- Zuleta Robledo, C. (16 de Noviembre de 2017). Entrevista con Pueblos Originarios educacion e interculturalidad. (M. Torres Ramírez, Entrevistador)