

# Programa de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales

## 4º básico

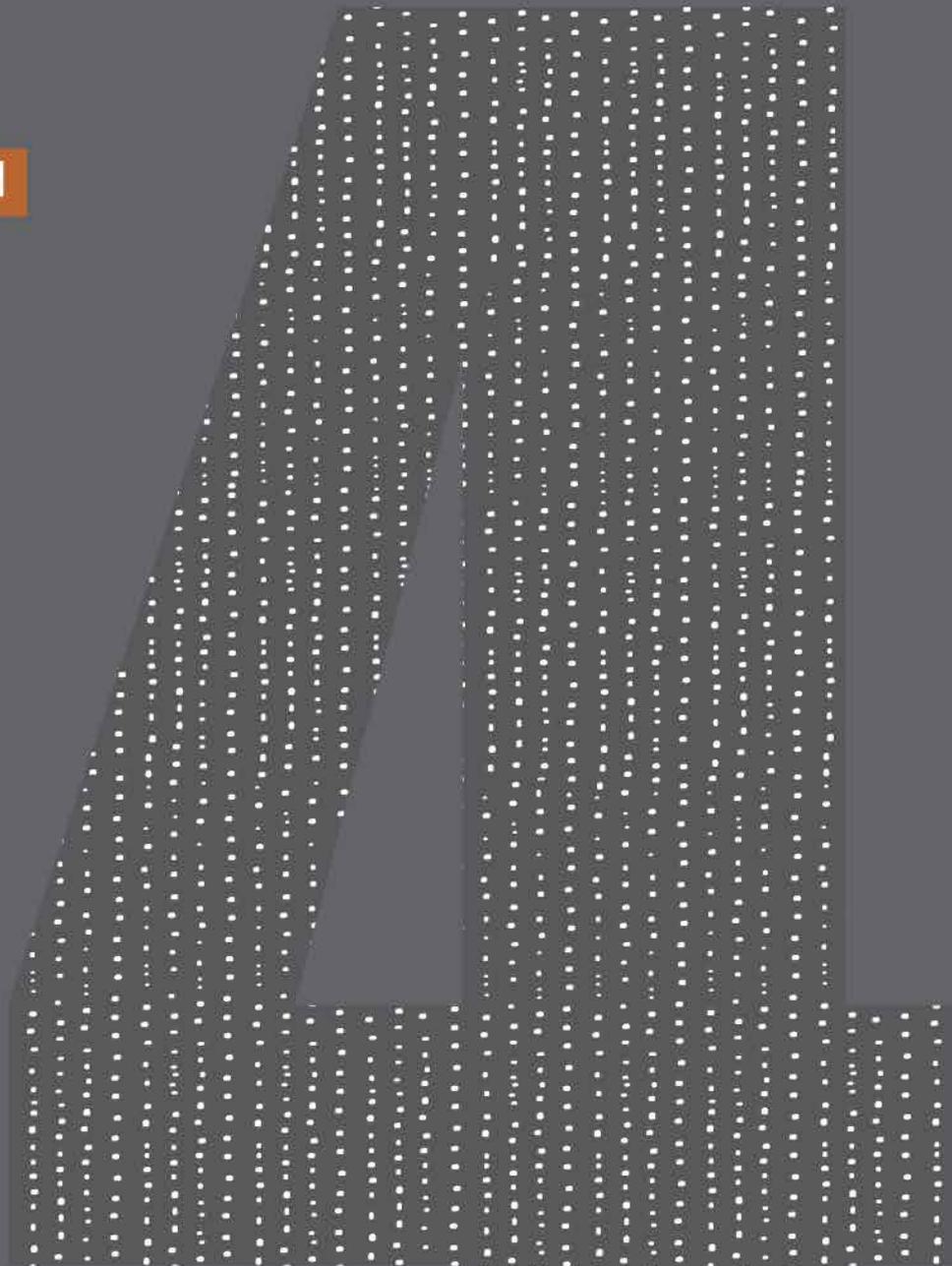
### Interculturalidad

MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
GOBIERNO DE CHILE



**UCE**

UNIDAD DE  
CURRÍCULUM Y  
EVALUACIÓN





UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESTUDIO LENGUA Y CULTURA  
DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS ANCESTRALES

**4º BÁSICO: INTERCULTURALIDAD**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
2022







A la comunidad educativa:

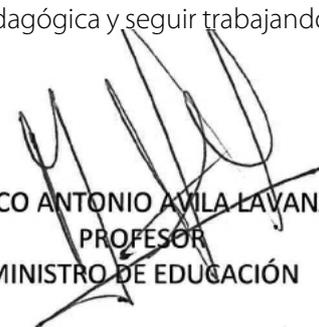
El año 2021, en un escenario complejo provocado por la pandemia del Coronavirus, se inició la entrada en vigencia en el sistema educativo de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, en 1° y 2° año básico (Decreto N° 97/2020). Para el Ministerio de Educación resulta fundamental apoyar la implementación de una asignatura que desarrolle y fortalezca las lenguas y culturas de los distintos pueblos originarios, promoviendo el respeto y la valoración por la diversidad de visiones, saberes y prácticas de las culturas vivas que habitan en los distintos territorios. Para ello, ponemos a disposición del sistema educativo los Programas de Estudio para 3° y 4° año básico, con foco en los establecimientos educacionales que cuenten con matrícula de estudiantes pertenecientes a los nueve pueblos originarios (Ley Indígena N° 19.253): Aymara, Quechua, Lickanantay, Colla, Diaguita, Rapa Nui, Mapuche, Kawésqar y Yagán. Adicionalmente, se ofrece un Programa de Interculturalidad que posibilita el diálogo de saberes de las diferentes culturas presentes en el país, así como la colaboración y convivencia en diversidad cultural, enriqueciendo así nuestras perspectivas y experiencias a nivel individual y colectivo.

Los Programas de Estudio fueron elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación en un proceso participativo de construcción con los diferentes pueblos originarios, según lo acordado en la Consulta Indígena de las Bases Curriculares de esta asignatura el año 2019. Agradecemos profundamente a todas y todos quienes participaron, sus aportes, propuestas, saberes y conocimientos de lengua y cultura que permiten desarrollar estos instrumentos curriculares.

Los programas constituyen una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el trabajo de educadoras y educadores tradicionales, y de profesoras y profesores con formación en educación intercultural, quienes tienen la valiosa misión de impartir la asignatura en los establecimientos educativos. Además, son una herramienta para facilitar el diseño e implementación de la enseñanza de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios, que posibilite el logro de las expectativas de aprendizaje de todas y todos los estudiantes de estos niveles.

Esperamos que esta asignatura y sus respectivos programas de estudio contribuyan en la formación de personas integrales, con competencias interculturales y que reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística presente en los territorios de Chile. Tenemos la certeza de que estas competencias contribuyen a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa de las cosmovisiones y saberes de los pueblos originarios, cultivando el diálogo genuino entre distintas culturas y generaciones.

Las y los invitamos a conocer, estudiar y profundizar esta herramienta pedagógica y seguir trabajando juntos en beneficio de los niños y niñas. Les saluda cordialmente,

  
MARCO ANTONIO AVILA LAVANAL  
PROFESOR  
MINISTRO DE EDUCACIÓN

**Programa de Estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales**  
**4° básico: Interculturalidad**

Aprobado por el CNED mediante Acuerdo N°154/2021

Equipo de Desarrollo Curricular  
Unidad de Currículum y Evaluación  
Ministerio de Educación 2022

**DISEÑO**

Armando Escoffier

**IMPRESIÓN**

A IMPRESORES S.A.

ISBN: 978-956-413-014-9

Santiago de Chile

**IMPORTANTE**

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el niño”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>3</b>
Participación de los pueblos originarios en la elaboración de los Programas de Estudio .....	<b>4</b>
<b>NOCIONES BÁSICAS</b> .....	<b>5</b>
Objetivos de Aprendizaje como integración de conocimientos, habilidades y actitudes .....	<b>5</b>
<b>ORIENTACIONES PARA IMPLEMENTAR EL PROGRAMA</b> .....	<b>7</b>
Los estudiantes como centro del aprendizaje .....	<b>7</b>
La comunidad como recurso y fuente de saberes .....	<b>7</b>
Uso de nuevas tecnologías .....	<b>8</b>
Aprendizaje interdisciplinario .....	<b>8</b>
Orientaciones para la contextualización curricular .....	<b>9</b>
Tratamiento de la lengua en los Programas de Estudio .....	<b>10</b>
Orientaciones para evaluar los aprendizajes .....	<b>13</b>
<b>ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO</b> .....	<b>15</b>
Organización curricular de los Programas de Estudio .....	<b>16</b>
Objetivos de aprendizaje transversales y actitudes .....	<b>21</b>
Componentes de los Programas de Estudio .....	<b>22</b>
<b>ESPECIFICIDADES PROGRAMA DE ESTUDIO CUARTO AÑO BÁSICO INTERCULTURALIDAD</b> .....	<b>25</b>
<b>VISIÓN GLOBAL DEL AÑO</b> .....	<b>26</b>
<b>UNIDAD 1</b> .....	<b>31</b>
Ejemplos de actividades .....	<b>35</b>
Orientaciones para el educador tradicional y/o docente .....	<b>39</b>
Ejemplo de evaluación .....	<b>45</b>
<b>UNIDAD 2</b> .....	<b>47</b>
Ejemplos de actividades .....	<b>51</b>
Orientaciones para el educador tradicional y/o docente .....	<b>55</b>
Ejemplo de evaluación .....	<b>63</b>

<b>UNIDAD 3</b> .....	<b>65</b>
Ejemplos de actividades .....	<b>69</b>
Orientaciones para el educador tradicional y/o docente .....	<b>74</b>
Ejemplo de evaluación .....	<b>80</b>
<b>UNIDAD 4</b> .....	<b>81</b>
Ejemplos de actividades .....	<b>85</b>
Orientaciones para el educador tradicional y/o docente .....	<b>91</b>
Ejemplo de evaluación .....	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA Y SITIOS WEB</b> .....	<b>99</b>

# PRESENTACIÓN

---

Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los estudiantes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad.

La Ley General de Educación (LGE) prescribe objetivos generales de la educación para los distintos niveles educativos (art. 28, 29 y 30). Señala, asimismo, que los establecimientos educacionales que cuenten con un alto porcentaje de estudiantes indígenas deberán considerar adicionalmente un objetivo general asociado al aprendizaje de la lengua y la cultura, en la Educación Básica “que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena” (art. 29).

La LGE establece entre los principios de la educación, el principio de interculturalidad, que sostiene que “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (art. 3, m). Igualmente, considera los principios de integración e inclusión, definiendo que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (art. 3, k).

El cambio del currículum nacional dictado por la LGE hacia una nueva forma, las Bases Curriculares, impulsó que el Sector de Lengua Indígena actualice y ajuste su propuesta a través de la elaboración de Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, las que fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE), a través de la Resolución Exenta N°399/2019 del 23/12/2019, que ejecuta el Acuerdo N°155/2019 del mismo organismo.

El principio de Interculturalidad cumple la misión de ofrecer una expectativa formativa sobre el aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas establecida para cada año del nivel de educación básica. De esta forma, busca resguardar que los estudiantes participen en una experiencia educativa compartida, como un elemento central de equidad, que permita favorecer la interculturalidad y la integración social.

Para aquellos establecimientos que no han optado por programas propios, el Ministerio de Educación suministra estos Programas de Estudio con el fin de facilitar una óptima implementación de las Bases Curriculares. Estos programas constituyen un complemento totalmente coherente y alineado con las Bases Curriculares y una herramienta para apoyar a los educadores tradicionales y docentes de Educación Intercultural Bilingüe en el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Bajo esta misión, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación pone a disposición de educadores tradicionales y docentes, los Programas de Estudio para Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales para 3º y 4º año básico.

En coherencia con lo anterior, la implementación de esta asignatura considera que para el caso de los Programas de Estudio de 1º a 6º año básico se operará según lo definido por el Ministerio de Educación en la etapa IV del Diálogo Nacional de la Consulta Indígena<sup>1</sup>: Desarrollo por parte del Ministerio de Educación de Programas de Estudio de 1º a 6º año básico para los 9 pueblos originarios que considera la asignatura (aymara, quechua, lickanantay, colla, diaguita, rapa nui, mapuche, kawésqar y yagán). Además, de un Programa de Estudio sobre Interculturalidad para todos los estudiantes, sin distinción de pertenencia a los pueblos originarios, el cual podrá ser utilizado por los establecimientos educacionales que voluntariamente lo deseen.

## Participación de los pueblos originarios en la elaboración de los Programas de Estudio

A partir de la aprobación de las Bases Curriculares por parte del Consejo Nacional de Educación se procedió al desarrollo de Programas de Estudio para los nueve pueblos originarios, incluyendo un Programa sobre Interculturalidad que ha dado pie a la reafirmación de la identidad de los estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas y a la diversidad cultural para aquellos que no tienen este origen. Esta interacción conllevará necesariamente a un diálogo de conocimientos y saberes, una valoración y comprensión mutua de las diferencias culturales. Esta propuesta fue parte también de los acuerdos de la etapa de Diálogo, para avanzar hacia una asignatura que a futuro pueda ser para todos los estudiantes del país.

Para el proceso participativo de la construcción de los Programas de Estudio se convocó durante el año 2019 a representantes de los 9 pueblos originarios: educadores tradicionales, profesores de educación intercultural bilingüe y sabios, a encuentros regionales para colaborar en la elaboración y diseño de los Programas de Estudio de 1º y 2º año básico.

Por la situación de pandemia que hemos estado viviendo desde el año 2020 y 2021, para dar continuidad a este proceso, con 3º y 4º año básico, se ha tratado de realizar encuentros virtuales y por vía digital obtener la participación de los diferentes pueblos originarios. Ellos han aportado sus saberes, conocimientos, historias y experiencias relacionados con la lengua y la cultura, lo cual ha permitido la sistematización de las propuestas entregadas por los participantes para la elaboración de estos Programas de Estudio, especialmente sugerencias tanto de contenidos culturales, como propuestas de actividades pertinentes en cuanto a nivel de vigencia de saberes y prácticas culturales de los diferentes pueblos originarios, acordes a los estudiantes de estos cursos.

Se valora la participación de los Pueblos Originarios en el desarrollo de los Programas de Estudio, cuestión que ha sido imprescindible, puesto que la especificidad de los contenidos lingüísticos y culturales residen precisamente en el seno de los pueblos, siendo los depositarios, cultores y guardianes de toda su riqueza patrimonial. En este sentido su colaboración ha permitido que estos conocimientos se plasmen con pertinencia y recojan la rica diversidad que cada pueblo mantiene, junto a su permanente compromiso con la revitalización, desarrollo y fortalecimiento de su lengua y su cultura.

---

<sup>1</sup> Resultados del proceso de Consulta Indígena sistematizados en documento de: "Fundamentos Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1º a 6º año básico" (página 27), presentado al Consejo Nacional de Educación para la evaluación y aprobación de la propuesta curricular de esta asignatura.

# NOCIONES BÁSICAS

---

## Objetivos de Aprendizaje como integración de conocimientos, habilidades y actitudes

### Objetivos de Aprendizaje

Los **Objetivos de Aprendizaje** (OA) definen los aprendizajes para cada asignatura y año escolar. Estos objetivos son terminales. En su conjunto buscan cumplir los objetivos que establece la LGE e integran en su formulación las habilidades, actitudes y conocimientos sobre lengua y cultura de los pueblos indígenas, que los estudiantes deben lograr al finalizar cada año escolar.

Estos conocimientos, habilidades y actitudes se abordan en estos Programas de Estudio de forma integrada, buscando su articulación, de modo que en su conjunto favorezcan el desarrollo de los propósitos formativos de la asignatura en concordancia con los propósitos formativos que orientan el Currículum Nacional.

### Habilidades

Las **habilidades** son estrategias para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social. En este sentido, las habilidades son fundamentales para construir un pensamiento de calidad, y en este marco, los desempeños que se considerarán como manifestación de los diversos grados de desarrollo de una habilidad constituyen un objeto importante del proceso educativo. Los indicadores de logro explicitados en estos Programas de Estudio, y también las actividades de aprendizaje sugeridas, apuntan específicamente a un desarrollo armónico de las habilidades cognitivas y no cognitivas de los estudiantes.

### Conocimientos

Los **conocimientos** corresponden a conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. Esta noción contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información puesta en relación o contextualizada, integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores que dan base para discernimientos y juicios.

### Actitudes

Las **actitudes** son disposiciones frente a objetos, ideas o personas, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, y que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones. Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que se espera desarrollar en cada asignatura, que emanan de los

Objetivos de Aprendizaje Transversales de las Bases. Se espera que, desde los primeros niveles, los estudiantes hagan propias estas actitudes, que se aprenden e interiorizan a través de un proceso permanente e intencional, en el cual es indispensable la reiteración de experiencias similares en el tiempo. El aprendizaje de actitudes no debe limitarse solo a la enseñanza en el aula, sino que debe proyectarse socialmente y ojalá, en el contexto de estos Programas de Estudio, involucrar a la familia y comunidad indígena, si se da el caso.

## **Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para el ciclo**

Los **Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)** son aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la LGE y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular.

Dada su relevancia para el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estos se abordan en actitudes que se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propios -en este caso- de los pueblos indígenas a los que responde esta asignatura. Los establecimientos educacionales podrán planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa en un contexto territorial.

# ORIENTACIONES PARA IMPLEMENTAR EL PROGRAMA

---

## Los estudiantes como centro del aprendizaje

Los estudiantes son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por esta razón los Objetivos de Aprendizaje, los indicadores y actividades están redactados en función de ellos. Se asume que los estudiantes no son todos iguales, tienen diferentes identidades y mundos, y esta diferencia es la base para el aprendizaje efectivo. En todo momento se recomienda considerar las experiencias personales, identidades, intereses, gustos y realidades de todos los estudiantes que comparten la sala de clases, favoreciendo el diálogo intercultural entre ellos y buscando los puntos en común y los que los diferencian, de manera que aprendan a valorar y apropiarse de conocimientos distintos a los propios.

La centralidad de los aprendizajes también busca el fortalecimiento de la autoestima y el reconocimiento de su identidad, historia, lengua y cultura. La autoestima saludable es clave para el logro de las competencias estipuladas en el Programa de Estudio y para mejorar la calidad educativa. Un estudiante que se distancia de su cultura y de su lengua niega sus valores y atenta contra su mundo interior, lo que dificulta sustantivamente el logro de las competencias educativas. Por tal motivo, el Programa considera los factores afectivos que inciden en el aprendizaje, entre ellos, la autoestima positiva, la motivación, el estado físico y emocional y la actitud de los estudiantes.

## La comunidad como recurso y fuente de saberes

En el Programa de Estudio se legitima la comunidad como fuente de saberes y de experiencia. En el caso de las comunidades hablantes de los pueblos originarios, la presencia de personas mayores es fundamental, ya que son invaluable fuentes de conocimiento a quienes los estudiantes pueden consultar.

La escuela para asumir la tarea de recuperar una lengua y fortalecer la identidad, la autoestima y los valores de las culturas originarias, necesita incorporar a la familia, los sabios y otras autoridades tradicionales de la comunidad, ya que estos, como sujetos portadores de la cultura, podrán aportar con sus vivencias, valores, consejos y saberes desde su mundo cultural y traspasar sus experiencias a las nuevas generaciones, por medio de los discursos, relatos, historias de vida, cantos, bailes, expresiones artísticas, entre otros.

Asimismo, el educador tradicional también debe ser un aporte para el rescate y revitalización de la lengua, instando a los estudiantes a su uso diario no solo en el aula, sino que también fuera de ella, por ejemplo, mediante el saludo.

## Uso de nuevas tecnologías

Los Programas de Estudio proponen el uso de nuevas tecnologías, ya sean digitales o de comunicación, en el trabajo didáctico de la asignatura. Este aspecto tiene muchas ventajas, ya que otorga mayor dinamismo a la lengua y la incluye en los medios tecnológicos modernos. También permite el registro y el uso personal del material lingüístico; los estudiantes pueden, por ejemplo, utilizar la escritura digital para realizar sus trabajos, preparar PowerPoint, utilizar software, visitar y obtener información en sitios de internet, registrar música, grabarla y luego escucharla, etc. El uso de la tecnología permite que la enseñanza de las lenguas sea más atractiva y dinámica; en el entendido que estudiar no solo es leer un texto, sino también mirar, apreciar formas, colores, escuchar música, diálogos, entrevistas, teatro, ver películas o documentales, entre otras actividades. Todas ellas facilitan la percepción del aprendizaje y del autoaprendizaje, ya que permite a los estudiantes volver a lo aprendido las veces que su curiosidad lo estime necesario.

Por otra parte, en estos Programas de Estudio se intenciona el uso de recursos tecnológicos (TIC) precisamente a partir de un Objetivo de Aprendizaje, que se incluye en algunas unidades para el tratamiento específico de este tipo de recurso, siempre al servicio de la lengua y de la cultura originaria.

## Aprendizaje interdisciplinario

El trabajo interdisciplinario en la sala de clases es una oportunidad para relacionar conocimientos, contextualizar las actividades y articularlas con otras asignaturas del currículum nacional.

El educador tradicional y/o docente puede potenciar la relación interdisciplinaria al trabajar en conjunto con otros profesores algún tema o contenido cultural de las unidades del Programa de Estudio, utilizar la metodología de proyectos o planificar unidades en las cuales se desarrollen los conocimientos y las habilidades de más de una asignatura bajo el alero de un mismo tema, permitiendo abordar de manera más pertinente y contextualizada el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando las diferentes estrategias didácticas que puedan atender a las necesidades de cada pueblo y en donde el niño o niña sea el centro de dicho proceso.

En la clase, el trabajo interdisciplinario otorga una inmejorable oportunidad para vincular y relacionar los conocimientos evitando una visión fragmentada de las disciplinas y del currículum, en general. En el caso de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, la forma en que se integran y relacionan los ejes que la componen, confieren una perspectiva integradora y holística propia del conocimiento indígena. La lengua y la cultura son el soporte desde donde los ejes se articulan. En este sentido, la integración disciplinaria subyace en su formulación.

En los Programas de Estudio, se ofrecen diversas actividades de aprendizaje que permiten una articulación disciplinaria con más de una asignatura:

En el caso del eje de Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios, los diversos relatos y otros tipos de textos que se proporcionan como parte de la enseñanza de la lengua, se podrían trabajar de manera conjunta con algunos objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lengua y Comunicación, ya que posibilitan una rica oportunidad de diversificar las actividades y complementar el aprendizaje desde la interculturalidad. En este sentido, se pueden utilizar estrategias vinculadas al trabajo de comprensión auditiva, los tipos de preguntas o interrogación de textos, entre otras.

En el caso del eje de Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica, contiene una perspectiva desde la mirada indígena en relación con su conformación como pueblo, por lo tanto, la posibilidad de poder articularse con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales favorece la posibilidad de ampliar el enfoque que se otorga comúnmente a este conocimiento.

A través del eje de Cosmovisión de los pueblos originarios, podemos comprender la mirada que tienen los pueblos de ver e interpretar el mundo como un todo integral del que se forma parte, no solo desde la materialidad física, sino que también en conexión con lo espiritual, con la forma de ser y hacer, y con la manera de entender y explicar el mundo. Por ende, se puede establecer un trabajo interdisciplinario con las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Orientación, para potenciar y ampliar los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, el eje de Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales, entrega una variada oportunidad de articulación disciplinar, ya que sus conocimientos se pueden incorporar a diversos objetivos de aprendizaje que ofrecen las asignaturas de Ciencias, Artes y Tecnología.

Asimismo, el trabajo interdisciplinario en la escuela puede intencionar ir avanzando en el desarrollo de competencias interculturales entre los diferentes docentes y los estudiantes, beneficiar la interacción y el diálogo entre culturas distintas. Así como también ampliar el campo de comprensión y conocimiento de los pueblos originarios del país, tan necesario para la cultura nacional.

## Orientaciones para la contextualización curricular

### Condiciones de contexto

Los Programas de Estudio como herramienta didáctica es el espacio donde la contextualización debe ponerse en acción. En este sentido, se considera a los educadores tradicionales y docentes como agentes fundamentales de su puesta en práctica, en cuanto personas con competencias lingüísticas y culturales que les permita la toma de decisiones orientadas al logro de los Objetivos de Aprendizaje por parte de todos los estudiantes.

La contextualización curricular es el proceso de apropiación y desarrollo del currículum en una realidad educativa concreta. Este se lleva a cabo considerando las características particulares del contexto escolar (por ejemplo, el medio en que se sitúa el establecimiento educativo, el proyecto educativo institucional de las escuelas y la comunidad escolar, el grado de vitalidad lingüística, la cercanía de espacios y agentes educativos comunitarios), lo que posibilita que el proceso educativo adquiera significado para los estudiantes desde sus propias realidades y facilite, así, el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Un aspecto clave de la contextualización de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales está dado por el diálogo entre conocimientos y saberes, que permita que los estudiantes valoren la existencia de diversas formas de conocimiento. En este sentido, es necesario considerar que para los pueblos la construcción y comprensión de los conocimientos se funda en su relación con los elementos existentes en la naturaleza; es decir, la persona, como parte de la naturaleza, construye sus conocimientos en relación con todos los elementos existentes, tanto del ámbito espiritual, natural y cultural. Otro aspecto importante para tener en cuenta es la incorporación de la familia, sabios y otras autoridades tradicionales, los que, como sujetos portadores de su cultura pueden contribuir a contextualizar los saberes de su mundo cultural en el espacio escolar.

## Consideraciones a la diversidad sociolingüística

Los Objetivos de Aprendizaje propuestos para los Programas de Estudio son amplios y terminales de cada curso, de modo que las definiciones de aprendizajes a lograr permitan dar respuesta a las distintas realidades lingüístico-culturales de los nueve pueblos originarios, a partir de las progresiones que puedan configurarse didácticamente de cada OA. Esto es particularmente significativo para los Objetivos de Aprendizaje del eje de Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios, dada la gran diversidad sociolingüística de las aulas en las que se implemente la asignatura. Por ello, la decisión de trabajar la asignatura con OA asociados a sensibilización sobre la lengua; al rescate y revitalización de la lengua; o a fortalecimiento y desarrollo de la lengua, debe basarse en un diagnóstico de la situación sociolingüística propia de la comunidad educativa, de la vitalidad de la lengua en la comunidad local, de la orientación de los proyectos educativos hacia el desarrollo de programas de revitalización o de bilingüismo, entre otros aspectos.

## Tratamiento de la lengua en los Programas de Estudio

En concordancia con las Bases Curriculares, estos Programas de Estudio han sido contruidos con el propósito de poder atender a la diversidad de realidades sociolingüísticas, territoriales y socioeducativas de cada pueblo originario. En este sentido, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas indígenas debe surgir desde los propios pueblos, por lo cual el enfoque de trabajo con la lengua debe rescatar y valorar los sentidos de la enseñanza de la lengua para las comunidades, los métodos comunitarios territoriales de enseñanza (discursos orales, enseñanza en la práctica, entre otros), y los métodos y estrategias ancestrales de enseñanza aprendizaje (la oralidad y la relación de la lengua con la espiritualidad y la naturaleza), resultando fundamental la no separación de la lengua y de la cultura como un aspecto central de su enseñanza. Al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua desde este enfoque debe complementarse con la inclusión de estrategias didácticas acordes a la vitalidad lingüística de los pueblos y de los contextos de aula, orientadas a la sensibilización, revitalización y el bilingüismo.

A propósito de lo anterior, estos Programas de Estudio hacen hincapié en el desarrollo integral del aprendizaje no de la lengua de forma aislada, sino en su relación inseparable con los conocimientos culturales. La idea es que mediante el desarrollo de habilidades como escuchar, hablar, observar, hacer/practicar, leer, escribir, entre otras, los conocimientos lingüísticos y culturales adquieran sentido y significado desde su propia lógica de construcción de conocimiento y de estructurar la lengua. Esto significa tener presente que para el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua y de la cultura se debe dar especial énfasis a la participación de los estudiantes en actividades concretas, auténticas, variadas y tareas significativas que representen situaciones comunicativas sociocultural y espiritualmente contextualizadas, cercanas a la realidad de los estudiantes, que promuevan un aprendizaje integral y holístico de la lengua y cultura de los pueblos indígenas, según sea el caso.

El abordaje de las lenguas indígenas en los Programas de Estudio apunta al desarrollo de competencias comunicativas que integran conocimientos, habilidades y actitudes en el contexto de vida, considerando aspectos lingüísticos y no lingüísticos contextualizados en la construcción de sentidos e identidad cultural. Esto significa que los estudiantes, de acuerdo con las realidades de cada pueblo, deben estar inmersos en un ambiente que los vincule con su cultura, conociendo, compartiendo y experimentando situaciones que los acerquen al mundo de los pueblos indígenas, siempre al servicio de la comunicación y de la valoración de sus rasgos identitarios; independientemente de si los estudiantes están en contextos rurales o urbanos, en ambos espacios pueden aprender la lengua.

Es así como los Programas de los pueblos que tienen mayor vitalidad lingüística, como son: aymara, que-

chua, rapa nui y mapuche, desarrollan propuestas de actividades para los tres contextos sociolingüísticos (Sensibilización sobre la lengua; Rescate y revitalización de la lengua; y Fortalecimiento y desarrollo de la lengua); en el caso de los pueblos kawésqar y yagán, que tienen una lengua o idioma, pero sin mayor vitalidad lingüística, desarrollan propuestas de actividades para los dos primeros contextos (Sensibilización sobre la lengua y Rescate y revitalización de la lengua); en cambio, para los pueblos lickanantay, colla y diaguita que no cuentan con lenguas con uso social, solo se desarrollan propuesta de actividades para el contexto de Sensibilización sobre la lengua.

En este sentido, estos Programas de Estudio ofrecen en el desarrollo de las actividades, ejemplos para los tres contextos sociolingüísticos establecidos en los Objetivos de Aprendizaje, con la finalidad de abordar el aprendizaje de la lengua y la cultura de cada pueblo. En el caso de los pueblos sin un uso social de la lengua, es decir, pueblos que han perdido su lengua o en los cuales no existe una comunidad de hablantes, se propone abordar el contexto de **sensibilización sobre la lengua**. Para lo cual, sería necesario un acercamiento a los elementos culturales en cuyo tratamiento se pueda incorporar algunas palabras o expresiones (si se da el caso) en la lengua originaria que corresponda. Por ejemplo, para los pueblos colla, diaguita, lickanantay, kawésqar y yagán se ofrecen actividades centradas en este contexto. Sin embargo, esto también se propone en los Programas de Estudio mapuche, quechua, aymara y rapa nui, que podrán ser trabajados desde este contexto inicial en lugares -como se dijo anteriormente- donde no exista un uso social de la lengua o en espacios urbanos donde se ha dejado de hablar el idioma. En este sentido, el Programa de Estudio ofrece posibilidades de acercarse a la lengua y a elementos culturales propios de los pueblos, con énfasis en la oralidad y en la reconstrucción lingüística y cultural en que la participación colectiva es fundamental. Asimismo, en el caso de pueblos en que no existe un registro de una lengua propia, se ofrece la oportunidad de incorporar, por ejemplo, léxico de culturas afines que en la práctica se utilizan, sobre todo para referirse a elementos del entorno o de la naturaleza, a aspectos relacionados con las ceremonias o actividades productivas que aún hoy se practican.

Por otra parte, se sugiere en este contexto sociolingüístico acercar a los estudiantes a estas culturas originarias mediante el disfrute y comprensión de relatos orales breves, en los que reconozcan algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas. Es importante en este sentido, proporcionar a los estudiantes el conocimiento de relatos propios de la tradición de los pueblos, para ir despertando la curiosidad y el gusto por escuchar historias, experiencias de vida, canciones, juegos lingüísticos y otros tipos de textos referidos a los pueblos originarios, y puedan así expresar ideas, emociones y opiniones sobre su contenido.

Con respecto al contexto de **rescate y revitalización de la lengua** la propuesta incluye abordar un acercamiento a los elementos culturales en cuyo tratamiento se pueda incorporar algunas expresiones y frases breves (si se da el caso) en la lengua originaria que corresponda; también pueden ser en castellano, pero siempre culturalmente significativas. Para este contexto es importante que el educador tradicional o docente dé oportunidades a los estudiantes de participar en actividades y experiencias de aprendizaje de lengua y cultura, con un énfasis en el rescate de aspectos significativos de la historia, del territorio y patrimonio, así como en la investigación en su entorno cercano y en distintas fuentes como la familia y/o comunidad, de aspectos culturales y lingüísticos que pueden estar en la memoria de los mayores y puedan ser compartidos en las diferentes actividades que realicen junto a sus compañeros. En cuanto a la audición de relatos breves, propios de la tradición de los pueblos, se espera que se priorice el reconocimiento de palabras, expresiones o frases breves en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas. El énfasis sigue estando en la oralidad, por lo que la lectura o narración que haga el educador tradicional u otro usuario de la lengua originaria debe ser adecuada, con pronunciación clara, con uso de la expresividad y volumen que posibilite a los estudiantes ir familiarizándose con la lengua indígena, según sea el caso.

En cuanto al contexto de **fortalecimiento y desarrollo de la lengua indígena**, se espera que se aborde en los casos en que exista un uso social de esta, es decir, en que haya una comunidad de hablantes. Por ende, la expectativa se plantea en el uso permanente de la lengua originaria en distintas situaciones comunicativas. En este sentido, el Programa de Estudio promueve, según este contexto, el énfasis en la oralidad, el aprendizaje de palabras, frases y oraciones breves desde un enfoque comunicativo, iniciando con contenidos elementales para relacionarse con el entorno social, natural y cultural, y aunque la realidad de los estudiantes puede ser muy diferente en cuanto a conocimientos previos, se enfoca en cultivar el acto de escuchar, como una actitud base para los futuros aprendizajes. De esta manera, es necesario ir progresivamente trabajando la lengua indígena que corresponda, conectando a los estudiantes con los sonidos propios del idioma y su respectiva pronunciación. Asimismo, permitiendo a partir de las diferentes actividades vinculadas a los distintos ejes, la práctica del idioma, en el aprender haciendo, siempre en situaciones contextualizadas y significativas.

En cuanto al disfrute y comprensión de textos orales breves en lengua indígena (canciones, poemas, adivinanzas, trabalenguas u otros juegos lingüísticos), propios de la tradición de los pueblos, se sugiere que el educador tradicional y/o docente proponga la audición permanente de este tipo de expresiones culturales, que posibilite a los estudiantes el contacto con los sonidos de la lengua originaria. Asimismo, puedan establecer relaciones con sus propias experiencias y demostrar su comprensión, a partir de la expresión oral, corporal y/o gestual. Para ello, importante recurrir a actividades lúdicas que despierten el disfrute y el interés de los estudiantes por la lengua indígena y por los elementos culturales que le darán contexto a las diferentes actividades en las que participen; por ejemplo: refranes, adivinanzas, dramatizaciones, teatro de títeres, entre otras.

Es importante señalar que los Programas de Estudio en relación con la variedad lingüística que se considera para la enseñanza específica de la lengua quechua, aymara y mapuche es la misma que se ha venido desarrollando en el sector de Lengua Indígena (de 1° a 8° año, desde 2010 a la fecha). Por lo tanto, para el caso quechua se contemplará la variante Cuzco Collao, que es la que se utiliza en la zona de Ollagüe, en la región de Antofagasta, donde se encuentra principalmente la comunidad hablante del quechua. El grafemario que se emplea será precisamente el aprobado por el Consejo Lingüístico Quechua de la zona, el año 2008, el cual se sustenta en la variante antes mencionada. Esto responde, además, a las características lingüísticas del quechua que se habla en Chile, a diferencia del quechua de otros países, ya que este idioma tiene presencia en contextos como Ecuador, Perú, Bolivia, entre otros.

En el caso aymara se continuará utilizando el llamado “Grafemario unificado de la lengua aymara”, el cual fue ratificado en una convención final regional, luego de periódicas discusiones en la localidad de Pozo Almonte, los días 28 y 29 de enero de 1997.

En el contexto mapuche se utilizará el grafemario azümchefe, considerando el acuerdo 47, del 18 de junio de 2003, del Consejo Nacional de CONADI, como también la resolución exenta 1092, del 22 de octubre de 2003, de la CONADI, que promueve la difusión y escritura de dicho grafemario en los documentos públicos y con fines educativos. Sin embargo, en estos nuevos Programas de Estudio se propone el conocimiento también de otras formas de escribir, para dar cuenta de las variantes dialectales del idioma.

Los Programas de Estudio dan la posibilidad de contextualizar la variante lingüística de acuerdo con el territorio o región en que se implementarán. Esto significa, por ejemplo, que para el caso quechua se podrá considerar el uso de 3 vocales como de 5, según el territorio donde se implemente la asignatura. En el caso del mapuzugun, se visibilizan las variantes dialectales para dar cuenta de las diferencias territoriales que tiene este idioma. En el caso aymara las variantes léxicas que se presentan principalmente entre las regiones de Arica y Parinacota y la región de Tarapacá, donde se encuentra concentrado mayoritariamente el pueblo aymara.

## Orientaciones para evaluar los aprendizajes

La evaluación forma parte constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que se logre efectivamente esta función, debe tener como objetivos:

- ❖ Entregar evidencia del progreso en el logro de los aprendizajes.
- ❖ Favorecer la autorregulación del estudiante.
- ❖ Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes.
- ❖ Retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura<sup>2</sup>.

Los Programas de Estudio promueven una evaluación formativa que tenga carácter más cualitativo que cuantitativo, que los desempeños de los estudiantes sean observados de distintas formas, a partir de diversas estrategias y actividades, y durante cada momento del proceso (no solo como un resultado final); asimismo, que se pueda retroalimentar a los estudiantes sobre sus resultados y avances, y se posibilite instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En este sentido, “la evaluación se concibe como un conjunto de prácticas pedagógicas que fomentan la reflexión en torno al aprendizaje y la enseñanza, y facilitan a docentes y estudiantes la toma de decisiones para mejorar”<sup>3</sup>.

Este enfoque de evaluación formativa también ofrece la oportunidad de obtener información sobre la propia práctica docente o del educador tradicional, en cuanto al uso de la retroalimentación, ya que permite ir constatando minuciosamente si las actividades y estrategias diseñadas para enfrentar determinado aprendizaje son las adecuadas o requieren ser reformuladas. De esta manera el educador tradicional o docente posee una herramienta eficaz para ir monitoreando no solo el avance de los estudiantes, sino que también la eficacia del diseño pedagógico formulado en pos de propiciar aprendizajes de calidad y permanentes.

### La retroalimentación como estrategia de evaluación

Como se trata del uso de la lengua indígena, tanto en el plano oral como en el plano escrito, el monitoreo permanente del educador tradicional y/o docente es fundamental para los estudiantes, ya que a partir de los apoyos necesarios que pueda dar en las actividades de oralidad, de lectura y escritura para el logro de los aprendizajes, los niños y niñas pueden darse cuenta de sus avances y autocorrecciones; pero, fundamentalmente, sean conscientes del punto en el que se encuentran con respecto al aprendizaje solicitado, de lo que les falta por aprender y de qué manera pueden hacerlo.

Por otra parte, es importante considerar que el incremento del vocabulario en lengua originaria es un aprendizaje de proceso y que en la medida que haya más experiencia y aplicación, mayor será el dominio que los estudiantes alcanzarán. Cabe señalar que cada actividad es una oportunidad de evaluación. En este sentido, el educador tradicional y/o docente al proponer instancias de evaluación también provee de oportunidades para el aprendizaje de la lengua.

Se propone que el educador tradicional retroalimente continuamente el desarrollo de las actividades de aprendizaje, contestando dudas, modelando y orientando la pertinencia cultural de las expresiones y vocabulario usados por los estudiantes. Además, puede proponer preguntas de autoevaluación que permitan a los niños y niñas reflexionar sobre su propio aprendizaje.

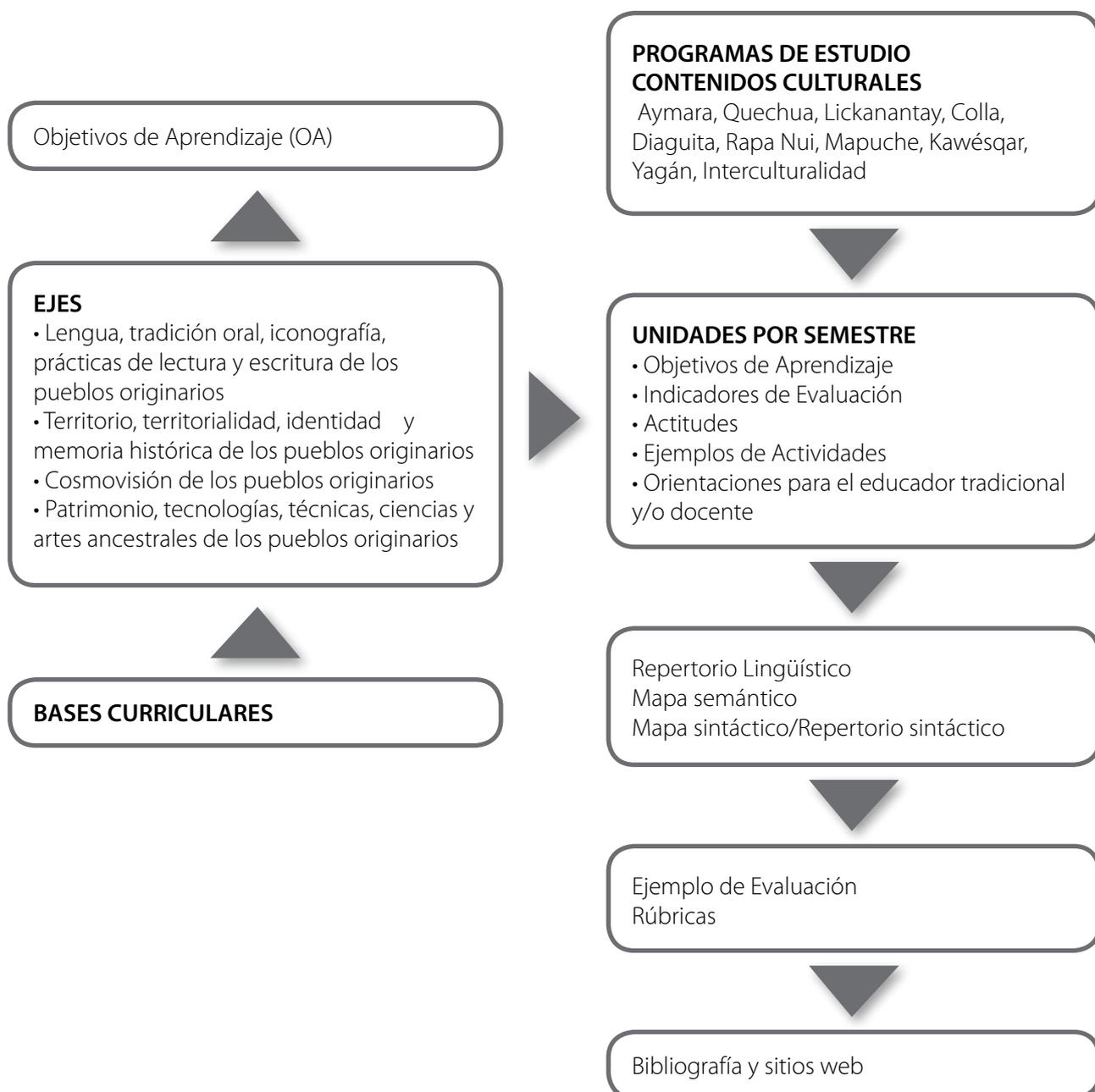
2 Para complementar este tema se sugiere revisar el siguiente documento de apoyo. Orientaciones para la evaluación formativa: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-257777\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-257777_recurso_pdf.pdf)

3 <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-89343.html>

También en los Programas de Estudio se sugiere evaluar formativamente la lectura y escritura de acuerdo con el desarrollo progresivo que irán adquiriendo los estudiantes en el manejo de la lengua originaria a través del uso de rúbricas que se incorporan en cada unidad. Estos instrumentos consideran además el contexto de uso de la lengua, ya sea urbano o rural, pues estas características de espacio o territorio inciden en la práctica de la lengua indígena. En este sentido, el educador tradicional y/o docente al proponer instancias de evaluación debe procurar que estas sean lo más auténticas y pertinentes, para así proveer de oportunidades para el aprendizaje de la lectura y escritura en lengua indígena, siempre en contexto.

# ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

## Organización de los Programas de Estudio



# Organización curricular de los Programas de Estudio

## Enfoque de los programas

En concordancia con las Bases Curriculares los presentes Programas de Estudio consideran el trabajo pedagógico a partir de cuatro ejes que se interrelacionan constantemente, pues son abordados desde una perspectiva integral, ya que, según la visión de los pueblos indígenas, en el universo todo está unido y relacionado, por ello, en el caso de los ejes ninguno es más importante que el otro, todos se complementan y forman parte de un todo.

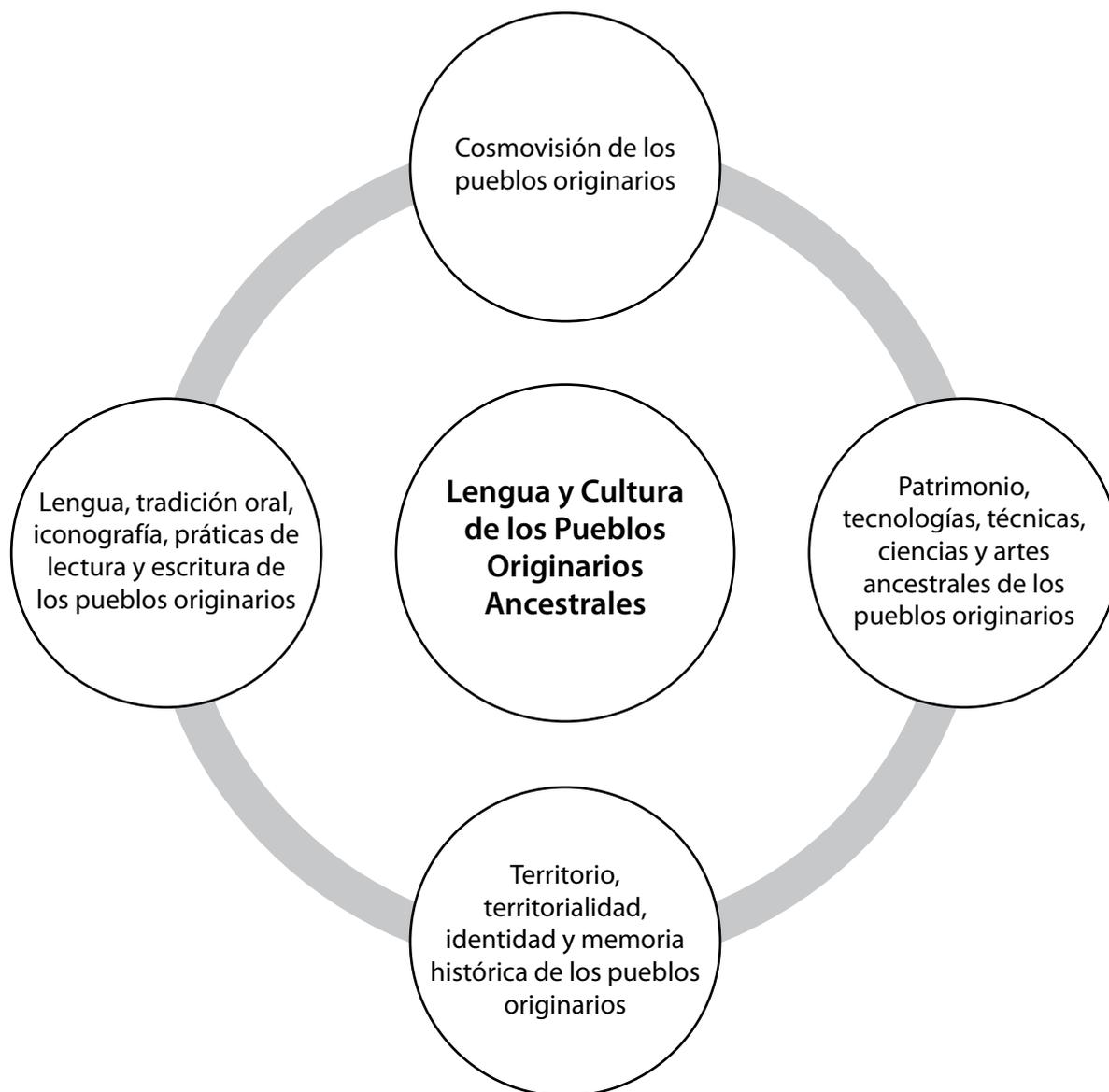
Considerando la relación y complementariedad que se da entre los Ejes, el trabajo en el aula de esta asignatura debe sustentarse en el principio de integralidad del aprendizaje, por lo que los Objetivos de Aprendizaje (OA) de cada eje deben trabajarse, no de forma aislada ni fragmentada, sino de forma conjunta con los otros, en consistencia con una mirada sistémica de ver el mundo que caracteriza a los pueblos indígenas. Por otro lado, en concordancia con esta mirada holística, la interculturalidad debe considerarse de forma transversal a toda la propuesta curricular y no como un eje en particular. Sin embargo, se ofrece al sistema educativo un Programa de Estudio sobre Interculturalidad, en específico, para aquellos establecimientos educacionales que no desarrollen la asignatura en un pueblo originario en particular.

Todos los ejes, entonces, son igualmente importantes para promover el aprendizaje integral de los estudiantes, por lo que deben estar permanentemente favorecidos en las planificaciones educativas. De esta manera se pretende presentar una organización curricular que permita el diálogo de conocimientos y saberes, más pertinente a los sentidos y a los propósitos formativos de esta asignatura. Asimismo, se espera que, a partir de estos ejes, se establezca un correlato con las demás asignaturas del currículum nacional, de modo que pueda favorecer el trabajo articulado con los saberes y conocimientos lingüísticos, históricos, artísticos, científicos, sociales, económicos, culturales, propios de las demás asignaturas del currículum de Educación Básica. Ello favorecerá el tratamiento de la interculturalidad para que esté presente en toda la experiencia educativa de los estudiantes y no como una experiencia aislada en el marco de una sola asignatura.

## Ejes de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales

A propósito del punto anterior los Programas de Estudio de esta asignatura promueven aprendizajes de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales en torno a cuatro ejes, estos son: **Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios** que constituye la base del desarrollo cultural y de las relaciones entre las personas y los elementos de la naturaleza. El eje **Cosmovisión de los pueblos originarios** corresponde a la dimensión que da sentido a esta relación del ser humano con el mundo. Por su parte, el eje **Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios**, actúa como elemento de expresión que permite y comunica la significación de la cosmovisión y la territorialidad. Por último, el eje **Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios**, participa en esta construcción de significados culturales, pues allí se desarrolla y ejecuta el conocimiento indígena.

## Integración de los ejes de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales



### 1. Eje de lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios:

En las culturas indígenas, se reconoce un fuerte arraigo de las tradiciones y prácticas culturales relacionadas con distintos ámbitos de la vida (historias familiares y comunitarias, formas de producción, medicinales, espirituales, ceremoniales, etc.) que se van transmitiendo oralmente en sus comunidades. Asimismo, la interacción cotidiana, inmediata y práctica se realiza a través de la oralidad y la observación, constituyéndose el lenguaje en el sustento que posibilita cualquier práctica comunicativa.

Dado que la oralidad es un rasgo definitorio en las lenguas de los pueblos indígenas, adquieren singular importancia las diferentes formas de transmisión de conocimientos, convenciones sociales, significaciones culturales, tradiciones y, en síntesis, de su concepción de vida y de mundo, que se viven a diario en las comunidades de los diferentes pueblos. Asimismo, la tradición oral establece una fuerte vinculación entre las prácticas lingüísticas y las prácticas culturales que constituyen su patrimonio histórico (relatos fundacionales, pautas de socialización, eventos ceremoniales, cantos tradicionales, entre otros).

Dado el carácter eminentemente oral de las lenguas indígenas, este Eje busca favorecer las competencias asociadas con el habla, la escucha y la producción oral en lengua indígena. Al mismo tiempo, se pretende contribuir a su mantención y desarrollo, mediante el aprendizaje de la escritura y de la lectura de textos escritos en lengua indígena con contenidos culturales propios, así como del uso de las TIC para expresar y crear en registros multimodales.

Dado que la incorporación del lenguaje escrito –desde el punto de vista de cómo lo concibe la tradición occidental– ha sido posterior en los pueblos indígenas al desarrollo de la oralidad, se considera importante rescatar la concepción ancestral de la representación gráfica que desarrollaron los pueblos indígenas, e incorporar la concepción actual a partir de la adquisición de un grafemario “propio”.

Respecto de la lectura, fomentar la comprensión de textos de diversa índole constituye un objetivo fundamental de todo sistema educativo. Por esto, coherente con este propósito, se considera importante no solamente la lectura del texto tradicional impreso en libros, periódicos, carteles, entre otros, sino también en expresiones simbólicas e iconográficas asociadas a la escritura, tales como: elementos naturales, petroglifos, geoglifos, rongo-rongo, tejidos, imágenes en instrumentos musicales, orfebrería, etc. El fundamento de esta consideración radica en que todas estas formas gráficas adquieren sentido: son fuente de conocimiento, manifiestan su concepción de vida y de mundo, transmiten significaciones culturales, representan la sociedad, se relacionan con la naturaleza y, en síntesis, establecen identidad cultural.

Un aspecto fundamental para abordar este eje es el grado de vitalidad lingüística de cada pueblo. Por esta razón, en este eje se presentan Objetivos de Aprendizaje para tres contextos:

- ❖ Objetivos de Aprendizaje para **contextos de sensibilización sobre la lengua**, es decir, atendiendo a pueblos indígenas con lenguas sin funciones sociales vigentes o urbanos en proceso de reconocimiento de la cultura indígena y aprendizaje de su lengua.
- ❖ Objetivos de Aprendizaje para **contextos de rescate y revitalización de las lenguas**, es decir, en espacios rurales y urbanos donde existe lengua, pero no necesariamente comunidades de habla.
- ❖ Objetivos de Aprendizaje para **contextos de fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas**, es decir, orientados al desarrollo del bilingüismo o a la inmersión lingüística.

Se espera que las comunidades educativas adopten una de estas líneas de Objetivos de Aprendizaje, apoyados por el desarrollo que se presenta de ellos en los Programas de Estudio, atendiendo al contexto sociolingüístico, al vínculo actual o potencial de la comunidad hablante con la escuela, el contexto urbano o rural, la valoración de la lengua por parte de la comunidad, el grado de uso de la lengua en espacios cotidianos y en espacios educacionales u oficiales, entre otros aspectos.

## 2. Eje de territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios:

Este eje abordará dimensiones centrales para la comprensión y desarrollo de la lengua y la cultura, como son el territorio, la memoria histórica y la identidad. Para los pueblos, estos aspectos están profundamente in-

terrelacionados, en cuanto constituyen uno de los fundamentos centrales de la construcción identitaria de los estudiantes, por ende, de los pueblos originarios en su conjunto.

El territorio y la territorialidad son una dimensión fundamental para la vida de los pueblos, en cuanto la lengua, la visión de mundo, la historia, la identidad, el arte, la tecnología y todos los elementos que conforman la cultura se construyen y significan en relación con el espacio territorial. Para los pueblos, el territorio corresponde al espacio culturalmente construido a través del tiempo, por lo que porta un profundo sentido espiritual y articula las dinámicas simbólicas, ambientales, vivenciales y de intercambio del pueblo y de este con la naturaleza.

La memoria histórica, por su parte, constituye una fuente integral de saberes y conocimientos sobre múltiples aspectos de la vida social, asociados tanto al pasado como al presente de los pueblos, por lo que tiene un papel central en el desarrollo de un sentido de identidad y de pertenencia. Para las culturas originarias, el pasado está puesto delante de las personas y las comunidades, pues su comprensión permite la proyección de un futuro, que es desconocido. Desde esta perspectiva, el tiempo es cíclico, todo está en proceso y todo vuelve a nacer o retorna a su lugar de origen. La búsqueda de la vida en armonía permite mirar permanentemente al pasado para pensar el futuro, en una lógica distinta a la comprensión lineal del tiempo.

En este sentido, el estudio de la memoria histórica posibilita que los estudiantes conozcan cómo se formó y cómo ha cambiado la cultura de los pueblos originarios, entendiendo la importancia de la memoria para la construcción de los saberes y conocimientos propios. Permite, además, que los estudiantes tomen conciencia de que existen memorias diversas que contribuyen a la comprensión de nuestro pasado y presente para la construcción de un futuro como sociedad chilena, por lo que este eje debe constituir un espacio para potenciar el análisis crítico y el diálogo intercultural.

En lo que respecta a la identidad, este eje debe apuntar a generar espacios para que los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios valoren su propia identidad, aspecto fundamental para la vitalidad de su lengua y de su cultura. Y aquellos que no pertenezcan a los pueblos, puedan conocer y comprender los aspectos centrales de la identidad indígena, para favorecer el respeto y valoración por la diversidad. En esta dinámica de diálogo intercultural, cada estudiante puede encontrar espacios para reflexionar sobre su propia identidad, lo que es fundamental para la convivencia en un país multicultural como es Chile.

Las ideas fuerza de este eje que se consideran en las unidades de los Programas de Estudio, son:

- ❖ Comprensión de la importancia del territorio como espacio en el que se funda y revitaliza la cultura de los pueblos originarios.
- ❖ Valoración de la memoria histórica de los pueblos originarios y de su importancia para la proyección de las culturas indígenas y la construcción de una visión compleja del pasado nacional.
- ❖ Reconocimiento y valoración de los sujetos como personas con una lengua y cultura vivas, que permita reflexionar sobre la propia identidad y las de los demás con quienes se convive.
- ❖ Comprensión de que la diversidad cultural del país requiere valorar y respetar las múltiples identidades que la conforman.

### **3. Eje de cosmovisión de los pueblos originarios:**

La cosmovisión es la forma de ver y entender el mundo propio. Bajo la concepción de los pueblos originarios, en el cosmos todo está unido y relacionado, las personas son parte de esta totalidad natural que es la red de la vida, en donde todo es necesario. Desde esta mirada, las personas no están en un grado mayor de jerarquía con respecto al resto de la naturaleza y el cosmos, sino que son una parte más que la constituye.

Asimismo, la concepción de vida y de mundo se vincula con saberes y conocimientos propios de los pueblos, que dan cuenta de una sabiduría ancestral que es fundamental para las personas y las comunidades. Estos saberes y conocimientos se expresan tanto a nivel comunitario como en la relación con distintos elementos de la naturaleza. A su vez, sustentan los valores y convenciones sociales, las tradiciones y actividades familiares y comunitarias que forman parte de la cultura de los pueblos originarios. Una persona plena e íntegra se va construyendo a través de la vida, en su interrelación con los distintos elementos del mundo natural; es, por tanto, un proceso integral, que abarca las diversas dimensiones del individuo: su personalidad, su ética, su conducta social, entre otras.

El Eje de cosmovisión de los pueblos originarios permitirá que el estudiante, perteneciente o no a un pueblo indígena, pueda conocer y valorar la visión de mundo propia de los pueblos, sus saberes y conocimientos, favoreciendo el diálogo intercultural. Esto implica el desarrollo del respeto, la autovaloración, la reciprocidad y la complementariedad en la cotidianidad de las culturas y la vida, de modo de fortalecer la formación integral de los estudiantes.

Las ideas fuerza de este eje que se consideran en las unidades de los Programas de Estudio, son:

- ❖ Comprensión del sentido de vida y valor espiritual de la relación que se establece entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, desde la cosmovisión de los pueblos originarios.
- ❖ Reconocimiento de los saberes y conocimientos ancestrales que los pueblos han desarrollado en su relación con la naturaleza y el cosmos.
- ❖ Comprensión del sentido cultural y espiritual de las actividades socioculturales, las normas de interacción, las convenciones sociales, las tradiciones y las ceremonias familiares y comunitarias de los diferentes pueblos originarios.
- ❖ Comprensión de la importancia de los valores y principios de los pueblos originarios como base para la formación de personas integrales y capaces de vivir una vida en armonía y equilibrio con su comunidad y entorno.

#### **4. Eje de patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios:**

Los procesos de sensibilización, revitalización y fortalecimiento lingüístico y cultural abarcan muchos ámbitos. Entre ellos, por ejemplo, los ámbitos productivos y artísticos que desarrollan los distintos pueblos originarios. Por ello, se considera relevante contar con un eje que pueda realizar un aporte en dichos procesos asociados al patrimonio, al arte, a la ciencia, y a las técnicas de producción e intercambio. Si bien son varios ámbitos los que se agrupan en este eje, todos tienen en común que se constituyen como un tipo de conocimiento más orientado a la práctica.

Así, por ejemplo, se consideran las artes de los distintos pueblos originarios, no como “artesanía”, sino como prácticas artísticas con un valor fundamental en la vida cultural y simbólica de los pueblos. De esta manera, se toma en cuenta tanto la dimensión estética de estas, su dimensión práctica o funcional y particularmente su dimensión espiritual. Por otro lado, se consideran también las técnicas de producción e intercambio, lo cual permitirá aproximar a los estudiantes a las formas de subsistencia y producción, bajo una perspectiva que, acorde al saber de los pueblos, promueva una relación de equilibrio con la naturaleza y el cosmos.

En el mismo sentido, la ciencia es un ámbito que se verá reflejado en este eje, desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, que nace de la observación del cosmos y que se percibe en cada uno de sus seres y elementos. Asimismo, se pueden considerar aspectos relacionados con la biodiversidad y la espiritualidad de todos los seres existentes, la tierra como algo sagrado que se puede observar, experimentar y cuidar, que no solo se basa en lo tangible, visible, explicable y comprobable como lo es en el contexto de la mirada occidental de la ciencia.

Es importante notar que los saberes asociados al patrimonio, a las prácticas artísticas, tecnológicas y de ciencia de los pueblos originarios movilizan varios aspectos del territorio, la lengua y la cosmovisión. Así, muchas veces la realización de estas prácticas requiere el uso de un léxico específico dentro de una situación comunicativa particular, en donde el lenguaje no es solo utilitario, sino que le otorga sentido a la práctica misma. En definitiva, el trabajo de este eje permite aproximarse a la trama de sentidos y significados culturales y espirituales que se plasman en la construcción y elaboración de distintos elementos de la vida de los pueblos originarios.

Las ideas fuerza del Eje de patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios que se consideran en las unidades de los Programas de Estudio, son:

- ❖ Revitalización y valoración de prácticas culturales y lingüísticas asociadas al patrimonio, al arte, a la ciencia, a la tecnología y a las técnicas de los pueblos originarios.
- ❖ Visibilización de saberes prácticos de los pueblos que son significativos en el marco de su cultura.
- ❖ Establecer relaciones entre el conocimiento práctico de los pueblos originarios y otras áreas del conocimiento, de manera integral y holística.
- ❖ Generación de espacios para el fortalecimiento de la tradición, la proyección cultural y material de los pueblos originarios.
- ❖ Comprensión del sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, desde la cosmovisión de los pueblos originarios, vinculado al ámbito de la ciencia.
- ❖ Reconocimiento de los saberes y conocimientos ancestrales que los pueblos han desarrollado en su relación con la naturaleza y el cosmos, desde el ámbito de la ciencia.

## Objetivos de aprendizaje transversales y actitudes

Las Bases Curriculares de las distintas asignaturas del currículum de enseñanza básica (2012) promueven un conjunto de actitudes para todo el ciclo básico, que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)<sup>4</sup>. Dada su relevancia para el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estas se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propios de los pueblos indígenas a los que responde esta asignatura. Por ello, se considera en los Programas de Estudio una propuesta actitudinal, que debe ser promovida para la formación integral de los estudiantes en la asignatura. Esto en el caso de las unidades de los programas se han considerado especialmente a partir de los diferentes indicadores de evaluación y en los ejemplos de actividades que se proponen. En cada unidad se han intencionado dos actitudes, teniendo siempre de manera transversal y permanente la actitud referida a la valoración de la interculturalidad como un diálogo de saberes entre culturas diversas.

Tanto los educadores tradicionales y/o docentes, como los establecimientos educacionales podrán planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa en un contexto territorial.

Las actitudes incorporadas en los Programas de Estudio de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales son:

- a) Reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes como personas íntegras, que forman parte de la red de la vida, a partir del aprendizaje de la lengua y la cultura del pueblo indígena al que pertenecen o con el cual conviven.
- b) Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.

---

<sup>4</sup> Objetivos de Aprendizaje Transversales en: Bases Curriculares Educación Básica 2012. Ministerio de Educación, págs. 26-29.

c) Propender hacia un desarrollo integral de los estudiantes en su relación con el entorno natural, social, cultural, espiritual y el cuidado de los recursos naturales y medio ambiente, el valor de la palabra empeñada, el respeto mutuo, el respeto a los mayores, reciprocidad comunitaria y la importancia de estas prácticas ancestrales en la actualidad y en el territorio.

d) Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante de acuerdo con la enseñanza ancestral, los espacios físicos reales (familiares), ambientales, materiales y simbólicos, dando énfasis a la oralidad, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a la forma de vida de cada pueblo con el propósito de educar personas más respetuosas, en su vinculación permanente con los otros y con el desarrollo de una ciudadanía más intercultural.

## Componentes de los Programas de Estudio

Estos Programas de Estudio están organizados en dos Unidades para cada semestre. En cada semestre se trabajan todos los ejes: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios; Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios; Cosmovisión de los pueblos originarios y Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios. Los Objetivos de Aprendizaje (OA) asociados a estos ejes se desarrollan en torno a Contenidos Culturales que cumplen la función de tema articulador. Para cada Unidad se desarrollan: Contenidos Culturales, se definen Indicadores de Evaluación y Ejemplos de Actividades que abordan los OA, con el propósito que los niños y niñas logren dichos Objetivos.

Para apoyar el trabajo pedagógico de los contenidos culturales y lingüísticos, en cada Unidad se incorpora una sección denominada: **“Orientaciones para el educador tradicional y/o docente”**, en la cual se entregan recomendaciones que es necesario tener presente en el desarrollo didáctico de ellas. Se incorporan, asimismo, diversas herramientas lingüísticas y gramaticales al servicio de la didáctica, como repertorios lingüísticos, mapas semánticos y mapas sintácticos, en algunos casos, y ejemplos de evaluación.

### Contenidos Culturales:

Los contenidos culturales están relacionados con las características socioculturales y lingüísticas de cada pueblo originario, con los valores culturales y espirituales, con el conocimiento y valoración del territorio ancestral, la historia, el patrimonio y los diferentes elementos que componen los cuatro ejes de la asignatura; así como también, el sentido de comunidad, los principios de reciprocidad y equilibrio que cobran especial relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos originarios.

Por tanto, los Programas de Estudio hacen hincapié en el desarrollo de contenidos culturales que se integran a los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura y que en la sección de Orientaciones al educador tradicional y/o docente se relevan, para dar sugerencias didácticas para su tratamiento, así como también la explicación de los tópicos o temas que los componen.

### Repertorio lingüístico:

Los repertorios lingüísticos se componen de un listado de palabras que se desprenden del Contenido Cultural y, en algunos casos, de los textos que se sugieren trabajar en las unidades.

En algunos Programas de Estudio están desarrollados en la lengua originaria que corresponda, en otros programas se encuentran en castellano, pues el pueblo sobre el cual se trabaja en dichos programas no posee un uso social de la lengua. En otros, el repertorio lingüístico ofrecerá conceptos de alguna lengua afín que

eventualmente pueda utilizar el pueblo en cuestión.

Pueden ser considerados como sugerencias de vocabulario pertinente al curso o nivel y complementan las actividades del Programa de Estudio.

## Mapa semántico

Es una herramienta de uso didáctico que busca colaborar con el educador tradicional y/o docente en el desarrollo de sus clases. Permite establecer relaciones entre un concepto central y otros términos o expresiones relacionadas semánticamente, es decir, vinculados en el sentido y significado, asociados a un tema, tópico o contenido cultural, considerando -además- el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, posibilita ejemplificar algún conocimiento relacionado con lo lingüístico, pues permite ordenar la adquisición de vocabulario y utilizarlo para complementar una actividad que se esté desarrollando, entre otros usos.

## Los mapas o repertorios sintácticos

Son divisiones lógicas que buscan ayudar a los educadores tradicionales y/o docentes en la comprensión gramatical de su lengua. Son particularidades de cada lengua de cómo se estructura el lenguaje o cómo se forman las palabras (por ejemplo: aglutinaciones y reduplicaciones); así como explicaciones y ejemplificaciones de las partículas que se utilizan para ello y las nociones gramaticales que permiten identificar el uso de marcadores de dualidad, tiempo, espacio, movimiento, etc. Desde esta perspectiva se busca promover destrezas en el manejo de la lengua, desde la comprensión lúdica y paulatina de su estructura, hasta llegar a un punto en que los estudiantes se desenvuelvan sin dificultad en la construcción de palabras nuevas que nombren el mundo que los rodea.

## Ejemplos de Evaluación

Los Programas de Estudio proponen ejemplos de evaluación los cuales corresponden a rúbricas para obtener evidencias de los aprendizajes de los estudiantes, para lo cual se ha desarrollado un ejemplo para cada unidad (en total, cuatro para cada año). Estas rúbricas han sido construidas teniendo a la base los indicadores de evaluación, para identificar los criterios de evaluación y describir los distintos niveles de desarrollo de los estudiantes, los que se asocian a cada OA y se orientan a medir las habilidades o destrezas alcanzadas, progresivamente, en la apropiación de los aprendizajes esenciales desplegados en cada unidad.

## Bibliografía y sitios web

Los Programas de Estudio velan por el empleo de las TIC en concordancia con las características de la vida actual. Usualmente, en las actividades propuestas se encontrarán recomendaciones para el uso de videos y otros recursos digitales que el Ministerio de Educación se ha encargado de poner a disposición de la comunidad educativa en el sitio oficial [www.curriculumnacional.cl](http://www.curriculumnacional.cl). De manera particular, el apartado de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales contiene Lecturas Sugeridas y Recursos Digitales, herramientas que se consignan en los Programas de Estudio incorporando el enlace específico en cada Ejemplo de Actividad que hace alusión o uso de ellas.

Las páginas o sitios web son usados frecuentemente por los educadores tradicionales y docentes, por lo que estos Programas de Estudio también hacen referencia a este tipo de recursos, incorporando algunas sugerencias de enlaces tanto en los ejemplos de actividades como en la bibliografía final.



# ESPECIFICIDADES PROGRAMA DE ESTUDIO CUARTO AÑO BÁSICO INTERCULTURALIDAD

---

Las siguientes unidades se plantean como experiencias de aprendizaje que no buscan solo la acumulación de conocimiento indígena, sino el análisis de estos en relación a los propios conocimientos culturales, identidad e historias de vida de los estudiantes y sus familias, teniendo como oportunidad el conocimiento de la diversidad cultural presente en el país por medio de propuestas de actividades que consideran conocimientos asociados a los territorios habitados por los nueve pueblos indígenas que se encontraban reconocidos por la Ley N°19.253, al momento que se llevó a cabo la Consulta Indígena en Educación el año 2019, haciendo posible la observación de la heterogeneidad que se presenta a nuestro alrededor y comprendiendo su incidencia en la conformación de las sociedades y la cultura asociada.

De esta forma, se buscó plantear un recorrido por todo el territorio nacional, desde el norte al extremo sur, considerando aquellos saberes y conocimientos presentes en estos espacios que no solo serán geográficos, sino que contienen cultura, identidad y memoria. Asimismo, se sugieren experiencias de aprendizaje que proponen incorporar aquellos conocimientos del territorio, que son indígenas, migrantes o mezcla de la diversidad de culturas con las que actualmente nos encontramos viviendo y que fortalecerán nuestra mirada del espacio compartido, por medio de salidas educativas que validen la observación del entorno como acto de aprendizaje fundamental.

Este Programa de Estudio propone hablar de las formas de convivencia, a partir de cómo hemos construido nuestra historia familiar y comunitaria, valorando los tránsitos que todos realizamos en diferentes momentos de nuestras vidas y que conforman en definitiva la sociedad que habitamos hoy y evidenciando cómo desde siempre, las personas han navegado y/o transitado por diferentes espacios en búsqueda de su bienestar, logrando finalmente asentarse y construir comunidad en aquel espacio en el que nos sentimos más valorados.

Por otra parte, se seleccionaron diferentes Objetivos de Aprendizaje de diferentes asignaturas, con la finalidad de presentar una oportunidad de articulación entre estas, que contribuya al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes que accederán a esta propuesta educativa.

Para la implementación de cada unidad del Programa de Estudio, cada educador tradicional y/o docente podrá elegir la realización de los ejemplos de actividades que se proponen o adaptarlos al conocimiento de su pueblo de origen, teniendo siempre como objetivo el desarrollo de competencias que consideren la convivencia y el diálogo como estrategias facilitadoras para la construcción de un modelo de sociedad intercultural.

# VISIÓN GLOBAL DEL AÑO

## Objetivos de aprendizaje por semestre y unidad

		SEMESTRE 1	
EJE	CONTEXTO	UNIDAD 1	UNIDAD 2
Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios	Sensibilización sobre la lengua	OA. Disfrutar y comprender relatos orales fundacionales o cosmogónicos del pueblo que corresponda, comprendiendo conceptos en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativos, valorando la cosmovisión que presentan.	OA. Comunicar oralmente algunas ideas y comentarios referidos a distintos aspectos de la cosmovisión del pueblo, en diálogos, conversaciones o exposiciones, utilizando algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas.
Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica		OA. Describir aspectos históricos relevantes de la organización política y sociocomunitaria del pueblo indígena, estableciendo elementos de cambio y continuidad con el presente.	OA. Comprender la organización del territorio ancestral del pueblo indígena que corresponda, valorando que ella forma parte de una cultura y de una forma de establecer vínculos con el espacio natural y social.
Cosmovisión de los pueblos originarios		OA. Comprender las diferentes formas de concebir el origen del mundo, a través de relatos fundacionales del pueblo indígena que corresponda.	OA. Analizar la importancia y sentido de los elementos y discursos presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo indígena que corresponda.
Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales		OA. Aplicar aspectos de la cosmovisión en producciones propias del arte del pueblo indígena que corresponda de manera significativa y contextualizada.	OA. Comprender que las técnicas y actividades de producción poseen conocimientos astronómicos, simbólicos, matemáticos, espaciales, entre otros, que dan cuenta de los saberes propios de los pueblos.

SEMESTRE 2	
UNIDAD 3	UNIDAD 4
<p>OA. Comprender textos breves que incluyan algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas, planteando y fundamentando opiniones respecto de su contenido cultural.</p> <p>OA. Desarrollar la escritura para transmitir mensajes que incluyan algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas, en diversas situaciones del medio natural, social y cultural.</p>	<p>OA. Reconocer la presencia de la lengua indígena en expresiones artísticas – textiles, musicales, literarias, entre otros contextos–, valorando su importancia para la identidad del pueblo que corresponda.</p> <p>OA. Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para contar y registrar experiencias cotidianas y significativas de la vida familiar y comunitaria, incorporando algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas.</p>
<p>OA. Reflexionar sobre la identidad del pueblo indígena que corresponda y los aspectos que han contribuido a formarla, comprendiendo que las identidades son dinámicas.</p>	<p>OA. Reflexionar sobre la identidad del pueblo indígena que corresponda y los aspectos que han contribuido a formarla, comprendiendo que las identidades son dinámicas.</p>
<p>OA. Comprender que los saberes y conocimientos se construyen y validan en la comunidad, considerando la relación armónica con la naturaleza.</p>	<p>OA. Reconocer la importancia de los valores y principios en la formación de una persona íntegra, según la concepción de cada pueblo indígena.</p>
<p>OA. Valorar y recrear expresiones del patrimonio cultural de su comunidad, territorio y pueblo indígena que corresponda, como manifestaciones propias, relativas a: comidas, música, ceremonias, espacios naturales, sitios arqueológicos, entre otras.</p>	<p>OA. Comprender el significado y sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, vinculado a la ciencia desde la perspectiva indígena.</p>



<p>Propender hacia un desarrollo integral de los estudiantes en su relación con el entorno natural, social, cultural, espiritual y el cuidado de los recursos naturales y medio ambiente, el valor de la palabra empeñada, el respeto mutuo, el respeto a los mayores, reciprocidad comunitaria y la importancia de estas prácticas ancestrales en la actualidad y en el territorio.</p> <p>Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</p>	<p>Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante de acuerdo con la enseñanza ancestral, los espacios físicos reales (familiares), ambientales, materiales y simbólicos, dando énfasis a la oralidad, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a la forma de vida de cada pueblo con el propósito de educar personas más respetuosas, en su vinculación permanente con los otros y con el desarrollo de una ciudadanía más intercultural.</p> <p>Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</p>
<p><b>9 semanas</b></p>	<p><b>10 semanas</b></p>



# UNIDAD 1



UNIDAD 1

# UNIDAD 1

## CONTENIDOS CULTURALES:

- ❖ Memoria del mundo andino, pisos ecológicos y tiempos de carnaval del territorio **quechua** y **aymara**.
- ❖ Relatos fundacionales y cosmogónicos de los pueblos originarios.

### EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.

CONTEXTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Sensibilización sobre la lengua	Disfrutar y comprender relatos orales fundacionales o cosmogónicos del pueblo que corresponda, comprendiendo conceptos en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativos, valorando la cosmovisión que presentan.	Distinguen conceptos en lengua indígena, presentes en relatos escuchados que refieren a la visión cosmogónica de los pueblos <b>quechua</b> y <b>aymara</b> .
		Explican, los relatos fundacionales o cosmogónicos escuchados, considerando aspectos, tales como: el ordenamiento del mundo, el espacio y el tiempo, entre otros.
		Relacionan el significado cosmogónico de los relatos fundacionales, con situaciones de su vida familiar y sociocomunitaria.

### EJE: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Describir aspectos históricos relevantes de la organización política y sociocomunitaria del pueblo indígena, estableciendo elementos de cambio y continuidad con el presente.	Caracterizan los aspectos históricos relevantes referidos a la organización política y sociocomunitaria de los pueblos <b>quechua</b> y <b>aymara</b> asociadas al territorio.
	Identifican hechos históricos relevantes que permitieron el cambio o la continuidad de la organización política o sociocomunitaria de los pueblo <b>quechua</b> y <b>aymara</b> .

### EJE: Cosmovisión de los pueblos originarios.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Comprender las diferentes formas de concebir el origen del mundo, a través de relatos fundacionales del pueblo indígena que corresponda.	Explican los aspectos centrales de cómo se originó el mundo, según el relato fundacional del pueblo indígena que corresponda, u otro pueblo afín.
	Comparan la concepción sobre el origen del mundo del pueblo originario que corresponda, con otras concepciones fundacionales.

**EJE: Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.**

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Aplicar aspectos de la cosmovisión en producciones propias del arte del pueblo indígena que corresponda de manera significativa y contextualizada.	Indagan sobre elementos representativos de la cosmovisión indígena tales como: símbolos, grafías, dibujos u otros presentes en producciones artísticas de los pueblos <b>quechua</b> y <b>aymara</b> .
	Recrean producciones de arte de los pueblos <b>quechua</b> y <b>aymara</b> incorporando elementos simbólicos representativos de su cosmovisión.
<p><b>Actitudes intencionadas en la unidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante de acuerdo con la enseñanza ancestral, los espacios físicos reales (familiares), ambientales, materiales y simbólicos, dando énfasis a la oralidad, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a la forma de vida de cada pueblo con el propósito de educar personas más respetuosas, en su vinculación permanente con los otros y con el desarrollo de una ciudadanía más intercultural.</li> <li>❖ Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</li> </ul>	

Para la primera unidad se ha tomado la decisión de abordar con mayor énfasis los conocimientos culturales de los pueblos **aymara** y **quechua**. De esta forma, aun cuando las actividades que se ofrecen son aplicables a todos los pueblos indígenas del territorio, para el caso de esta unidad en particular, se ejemplificarán actividades asociadas a los conocimientos de los pueblos anteriormente señalados. Así para su implementación, cada educador tradicional y/o docente podrá elegir la realización de los ejemplos de actividades que se proponen y/o adaptarlos al conocimiento de su pueblo de origen o al territorio en que se encuentre, teniendo siempre como objetivo el desarrollo de competencias que consideren la convivencia y el diálogo como estrategias facilitadoras para la construcción de un modelo de sociedad intercultural.

## Ejemplos de actividades

**EJES:** Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios. Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica.

### Contexto: Sensibilización sobre la lengua

**ACTIVIDAD:** ESCUCHAN Y COMENTAN RELATOS TRADICIONALES DEL MUNDO ANDINO.

Ejemplos:

- ❖ Sentados en círculo, escuchan lectura del texto “Juan Domingo Carnavalón”, hecha por el educador tradicional y/o docente, el cual se relaciona con el espíritu de **anata** (carnaval) (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente).
- ❖ Comentan el relato, considerando preguntas como las siguientes: ¿quién es Juan Domingo Carnavalón?; ¿dónde duerme el señor Carnavalón?; ¿cómo se viste y se adorna?; ¿qué comienza cuando se levanta?, entre otras.
- ❖ Identifican palabras en lengua aymara, las pronuncian y escriben su significado en un vocabulario que ilustran y comparten con sus compañeros.
- ❖ Para enriquecer la actividad anterior, se pueden incorporar experiencias de los niños relacionadas con diferentes celebraciones que se desarrollan en sus territorios, países de origen en caso de niños migrantes, o pertenecientes a otros pueblos indígenas, guiados por preguntas como las siguientes: ¿cuáles son los objetivos de las ceremonias?, ¿cuál es la importancia para la comunidad?, ¿cómo se visten las personas en las distintas ceremonias?, ¿qué comen?, ¿quiénes participan?, entre otras.

**ACTIVIDAD:** INDAGAN Y COMPARTEN DIFERENTES CONOCIMIENTOS CULTURALES SOBRE LAS DIMENSIONES DEL TERRITORIO ANDINO: TERRAZAS Y PISOS ECOLÓGICOS.

Ejemplos:

- ❖ Observan imagen alusiva a la construcción de terrazas presentes en la Región de Tarapacá.
- ❖ Realizan dibujos de terrazas a partir de un relato sobre las características de las terrazas, conversan sobre sus usos y las construcciones asociadas a ellas.
- ❖ Indagan sobre la importancia de las terrazas en la subsistencia alimentaria del pueblo **aymara** y el intercambio que se llevaba a cabo a partir de las diferentes producciones agrícolas generadas en otras comunidades.
- ❖ Comparten su indagación y conversan guiados por preguntas, tales como: ¿por qué eran necesarias las terrazas?, ¿de qué forma se realizaban los trabajos agrícolas?, ¿qué tipo de productos sembraban?, ¿cómo lograban acceder a otros productos que ellos no cultivaban?
- ❖ Escuchan relato sobre los diferentes alimentos que se encuentran en los diferentes pisos ecológicos del territorio **aymara**. El educador tradicional y/o docente muestra a los estudiantes la organización del territorio andino a partir de los pisos ecológicos (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente).
- ❖ Indagan los tránsitos realizados para proveerse de alimentos y otros productos. Esta indagación la pueden realizar con sus familias, en páginas web, textos o investigaciones, sobre alguna ruta usada para el intercambio.
- ❖ Conversan sobre el sistema de **trueke** y las consecuencias que esto tiene para la territorialidad del pueblo **aymara**. El educador tradicional y/o docente explica la extensión del territorio **aymara**, el cual comprende en la actualidad territorio de varios países.

**ACTIVIDAD:** REPRESENTAN EL **TRUEKE** PARA RELEVAR SU VALOR TRADICIONAL Y LO RELACIONAN CON LA PROVISIÓN DE ALIMENTOS DEL PUEBLO **AYMARA**.

Ejemplos:

- ❖ Escuchan un relato: “Los marchantes o novenantes” y comentan a partir de preguntas que realiza el educador tradicional y/o docente, del tipo: ¿cuáles eran los objetivos de los viajes de los marchantes?, ¿cómo se sentían las personas que los recibían?, ¿cómo viajaban y cuáles fueron los cambios que experimentó esta forma de viajar en la actualidad? ¿cuáles eran los principales productos que se intercambiaban?
- ❖ El educador tradicional y/o docente explica que el objetivo inicial que tenían estas marchas estaba en mejorar las condiciones alimenticias de las personas.
- ❖ Organizados en grupos, los estudiantes basándose en el relato escuchado, representan en una historieta cómo eran las marchas realizadas.
- ❖ Planifican una experiencia de **trueke**, incorporando la familia, traen diversos alimentos o productos para intercambiar. Preparan información sobre los alimentos o productos para intercambiar, señalando la historia detrás de su producción. Realizan el intercambio.
- ❖ El educador tradicional y/o docente explica a los estudiantes sobre los cambios que la colonización trajo sobre las fiestas **aymara**, específicamente la incorporación de santos patronos y su conmemoración para reflexionar sobre el significado de la palabra “novenantes”.

**EJES:** Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.  
Cosmovisión de los pueblos originarios.  
Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales.

**ACTIVIDAD:** REFLEXIONAN SOBRE LOS RELATOS FUNDACIONALES PARA RELEVAR SU IMPORTANCIA CULTURAL.

Ejemplos:

- ❖ Observan imágenes relacionadas con la creación del mundo a partir de algún video disponible en la web, y conversan acerca de la importancia cultural que tiene el tema de la creación para el pueblo **quechua**.
- ❖ Escuchan el relato fundacional “**Wiraqucha**” y responden preguntas como las siguientes: ¿cómo se creó el mundo desde el conocimiento **quechua**?, ¿cómo formó el cielo?, ¿cómo se formó la tierra?, ¿a quién creó con piedra a su semejanza?, ¿cuál fue el castigo y por qué?, ¿cómo se creó el lago **Tititqaqa**?
- ❖ Dibujan el proceso de creación que se describe en el relato y lo exponen a sus compañeros, usando conceptos significativos en lengua indígena, explican por qué lo imaginan de esa forma.
- ❖ Con apoyo del educador tradicional y/o docente en grupos pequeños identifican otro relato fundacional que conozcan y lo comentan, a partir de preguntas como las siguientes: ¿conocen algún otro relato fundacional?, ¿según lo que saben de dicho relato, cómo se creó el mundo?, ¿qué elementos de la naturaleza están presentes en el relato?, entre otras.
- ❖ Comentan similitudes o diferencias de este relato fundacional con otros relatos que los estudiantes conozcan que aborden la creación u origen del mundo.

**ACTIVIDAD:** EXPONEN UNA COMPARACIÓN DE RELATOS FUNDACIONALES PARA VALORAR LA IDENTIDAD DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

Ejemplos:

- ❖ De manera individual investigan en sus territorios, con sus familias o miembros de su comunidad, bibliotecas, páginas web, entre otras fuentes, relatos relacionados con la creación u origen del mundo. Los relatos pueden ser de conocimientos asociados al territorio y sus comunidades, ya sean indígenas, de creencias religiosas o de culturas de otros países.
- ❖ Se organizan en grupos y comentan los relatos recabados en sus familias, comunidades u otras fuentes y seleccionan dos de acuerdo a sus intereses.
- ❖ Comparan en el grupo los dos relatos seleccionados, para ello se guían por preguntas como las siguientes: ¿quién creó el mundo?, ¿cómo se creó?, ¿a quién o a quiénes se crearon?, ¿por qué se creó el mundo?, entre otras.
- ❖ Preparan una exposición de sus trabajos a sus compañeros y reflexionan sobre el valor que estos relatos tienen para la memoria de los pueblos, las personas y su identidad.

**ACTIVIDAD:** REFLEXIONAN SOBRE EL VALOR CULTURAL DE LOS SÍMBOLOS EN CONSTRUCCIONES PATRIMONIALES.

Ejemplos:

- ❖ El educador tradicional y/o docente recuerda junto a los estudiantes el relato de **Wiraqucha**, vuelve a leer el relato y comentan: ¿cómo se imaginan a **Wiraqucha**?, ¿cuáles serán sus características físicas?
- ❖ Dibujan representación gráfica de **Wiraqucha** a partir de las características que ellos identifican en el relato.
- ❖ El educador tradicional y/o docente presenta imagen de la Puerta del Sol, en la que se puede observar una representación de **Wiraqucha** (ver Orientaciones).
- ❖ Observan imágenes de **Wiraqucha** y contrastan con la imagen de él, creada por ellos. ¿En qué se parece?, ¿en qué se diferencia? En detalle observan la imagen, identificando los elementos que rodean a **Wiraqucha**, conversan sobre sus características y el lugar en el que se encuentra emplazado.
- ❖ Reflexionan sobre los símbolos de la cosmovisión de los pueblos y su presencia en lugares u objetos, que se consideran monumentos o patrimonio en sus territorios. Utilizan sus conocimientos previos para interpretar el significado de estos símbolos, guiados por las siguientes preguntas: ¿por qué los habrán elegido?, ¿qué representan?
- ❖ Finalmente, proponen de qué forma se podría revitalizar este conocimiento en su territorio.

**ACTIVIDAD:** ELABORAN PRODUCCIONES ARTÍSTICAS PARA REPRESENTAR A **WIRAQUCHA**.

Ejemplos:

- ❖ El educador tradicional y/o docente solicita a los niños y niñas que observen el dibujo que hicieron anteriormente y la imagen de **Wiraqucha** que les compartió.
- ❖ Los estudiantes, guiados por el educador tradicional y/o docente comentan sobre las características de esta figura, a partir de preguntas como las siguientes: ¿cómo es la forma de su cuerpo?, ¿qué elementos decoran su cabeza?, ¿qué posición tiene su cuerpo?, ¿qué sostiene en sus manos?, entre otras.
- ❖ Teniendo como base el dibujo propio y la imagen proporcionada por el educador tradicional y/o docente, los estudiantes elaboran la figura de **Wiraqucha** usando arcilla, greda, plastilina u otro material similar disponible.
- ❖ El educador tradicional y/o docente les explica que lo harán a través de la técnica de bajorrelieve.



- Forman una placa rectangular de greda, arcilla, plastilina u otro material similar.
- Traspasan el dibujo de **Wiraqucha** a la placa cuando aún está húmeda.
- Con la parte de atrás de un pincel, o un lápiz, remarcan todas las líneas del dibujo.
- Dejan secar y pueden pintarlo.

Imagen disponible en:

<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/diversao/criancas-conhecem-o-grito-e-transformam-obra-em-relevo-de-argila>

- ❖ Presentan su trabajo en una muestra colectiva en su sala de clases y construyen tarjetas de presentación para explicar su trabajo a los visitantes, en los que se considera los siguientes datos:
  - Nombre de la obra.
  - Material utilizado.
  - Breve descripción del tema de la obra y de los procedimientos y técnicas aplicadas.

## Orientaciones para el educador tradicional y/o docente

**Contenido Cultural:** Memoria del mundo andino, cosmovisión, pisos ecológicos y tiempos de carnaval del territorio **quechua** y **aymara**.

En el caso de esta primera unidad, las actividades serán ejemplificadas a partir de los contenidos culturales de los pueblos **quechua** y **aymara**, los cuales se proponen como una oportunidad para conocerlos en mayor profundidad, sin embargo, también es posible que los educadores tradicionales y/o docentes decidan abordar las experiencias de aprendizaje desde los contenidos culturales de otros pueblos indígenas de sus territorios, también es relevante considerar la riqueza cultural que pueden aportar los estudiantes migrantes, en cuyo caso, poner en diálogo saberes de otras culturas o países, contribuirá al propósito más esencial de este programa, la interculturalidad.

En cuanto al contenido cultural, se espera que los estudiantes comprendan la relación que los pueblos **aymara** y **quechua** desarrollaron con el territorio, especialmente aquellas prácticas culturales asociadas por ejemplo a la siembra por medio de terrazas de cultivo y prácticas asociadas al carnaval. Asimismo, que a través de los relatos cosmogónicos como por ejemplo el de **Wiraqucha**, reconozcan su importancia a través de las imágenes y diseños simbólicos que se encuentran en los vestigios de esta cultura, pero también, estimular y desafiar la capacidad creadora, imaginativa, reflexiva y de hipotetizar de los estudiantes, a través de preguntas gatilladoras que se entregan a propósito de los ejemplos de actividades, y de la indagación que realizan en diversidad de fuentes, de manera que los niños y niñas no solo conozcan el patrimonio cultural de los pueblos, sino también puedan expresar opinión y su interpretación de los hechos.

A continuación, se proporcionan diversos recursos pedagógicos para abordar los contenidos culturales desarrollados en esta Unidad:

### Relato

#### “Juan Domingo Carnavalón”

El espíritu del carnaval nace cuarenta días antes de semana santa, con la presencia de Juan Domingo Carnavalón. El **tata Anata** (señor Carnavalón), quien despierta después de dormir un año entero en el **Malku** (cerro protector) de cada **marka** (pueblo o comunidad). Ese día **suma isintasi** (se viste muy elegante); con chaqueta, pantalón de tela y zapatos de fiesta. Para despertarlo hay que hacerle una **phawa** (ceremonia sagrada) de agradecimiento, porque no es solo el muñeco de trapo, es la representación del espíritu de los abuelos que se convierte en el **ajayu** (alma) de la fiesta, la alegría, fertilidad, espíritu de los cultivos porque es el padre protector del **Aymara**, por eso todos los años se espera su llegada. Pero el **tata Anata** (señor Carnavalón), o “abuelo” como también se le conoce, no resucita por nada; su vuelta a la vida da inicio al Carnaval que dura una semana para celebrar la fertilidad, la abundancia, agradecimiento a la **Pachamana** (madre naturaleza), al hogar y a los **Malku** (cerros sagrados), espíritus tutelares de cada pueblo.

Son siete días de música, juego, danza y risas donde a simple vista quien mejor lo pasa es el **tata Anata** (Señor Carnavalón), siempre cargado sobre algún hombre o burro, adornado con serpentinas, **achu** (frutas), **pula** (choclo) o **ch'uqi** (papa), **ch'alla** (papelillo) y **jak'u** (harina), recibiendo alcohol y cigarras, como digno rey de una fiesta. Mucho se ha dicho de este señor fiestero, como que es Jesús y por eso

va encima de un burro, también se ha pensado que es un gnomo o que es un dios de la alegría, pero lo que nadie negaría es que vive en él la sabiduría de los **achachilanaka** (ancestros).

Fuente: (2018) RELATOS PATRIMONIALES. ÑO CARNAVALÓN, SEÑOR DE LA FIESTA. Recuperado en 02 de junio de 2021 de: [http://turista.relatosturisticos.cl/wp-content/uploads/2018/10/ARICA\\_Cultura\\_No-Carnavalon.pdf](http://turista.relatosturisticos.cl/wp-content/uploads/2018/10/ARICA_Cultura_No-Carnavalon.pdf)

### Pisos ecológicos y forma de intercambio del pueblo aymara

El pueblo **aymara** posee una efectiva forma para proveerse de productos de primera necesidad a través del trueque. Desde tiempos antiguos, las familias de los tres pisos ecológicos (costa, precordillera y altiplano) intercambiaban en las ferias de las grandes ciudades o pueblos, productos de primera necesidad, principalmente productos deshidratados. Para lograr la producción de alimentos deshidratados se aprovechaba muy bien el clima, que también servía para su conservación. El charqui, la papa chuño, el maíz seco, las habas secas son algunos de los productos que se producen y que, en la actualidad, todavía son vendidos en las ferias por los propios productores. La técnica está basada simplemente en deshidratar los alimentos frescos, utilizando para ello el sol y el frío, sin agregar ningún tipo de preservantes. Todo es natural y lo mejor es que su conservación no tiene costo alguno en energía. En cada uno de los pisos ecológicos (costa, precordillera, altiplano) el clima es una ventaja.

El altiplano favorece la producción de la papa chuño, debido a la fluctuación extrema de las temperaturas. En la precordillera, el maíz y otros alimentos de cultivo se pueden secar con facilidad y ser guardados por mucho tiempo sin peligro a que se descompongan, esto gracias al aire seco que ofrece el entorno. En la costa es posible obtener productos del mar como pescados, mariscos y algas marinas; además de otros ricos productos, entre ellos frutas como maracuyá, lúcuma y guayaba; también maíz, tomate, locoto y otros cultivos como el algodón y la sagrada hoja de coca, que en la actualidad están extintos. Una ventaja de los productos deshidratados tiene que ver con su peso, el cual disminuye considerablemente en relación con el de los productos frescos, lo que facilita su transporte para el intercambio por otros productos y/o trueque en las grandes ferias. Los productos deshidratados permiten además el consumo variado de productos durante todo el año, siendo una económica solución para aquellas personas que les gusta consumir productos de calidad en cualquier época del año. En la actualidad, los productos deshidratados son muy apetecidos en las mesas de comensales que gustan de productos sanos y saludables en sus comidas (Ministerio de Educación y Unicef. Guía Pedagógica del Sector de Lengua Indígena Aymara, Segundo Básico, 2012).

El pueblo **aymara** se halla disperso a lo largo de diferentes pisos ecológicos en una inmensa zona que comprende los alrededores del lago **Titicaca**, en el altiplano boliviano, peruano, el norte grande chileno y el noroeste argentino. Poseen tres pisos ecológicos y en algunas partes cuatro.

- **Suni pata** (altiplano) entre los países de Bolivia, Perú, Chile y norte de Argentina. En ese piso muestra grandes montañas nevadas y volcanes a gran altura.
- **Qhirwa** (precordillera) se encuentra en los países de Perú, Chile, y Argentina. La precordillera habitada por el pueblo aymara es de verdes quebradas, que se riegan con ríos que bajan de las alturas del altiplano.
- **Manqha qhirwa** (valles bajos) Chile y Perú: Los valles bajos siempre se muestra generosamente cultivada, en quebradas que desembocan en el mar. En el norte de Chile, se encuentra la presencia del desierto de Atacama.

• **Quta thiya** (Costa y cordillera de la costa) Chile y Perú. La costa muestra las pobladas ciudades que concentran a gran cantidad de población aymara proveniente de los pisos ecológicos anteriores. El Chile, a unos 20 kilómetros al sur de la ciudad de Arica (Región de Arica y Parinacota) comienza la cordillera de la costa, una cordillera que baja abruptamente al mar.

La productividad del pueblo **aymara** está formada por la ganadería, la agricultura y el comercio en las ciudades de la costa, como las ferias donde se venden principalmente la producción agrícola y producción de la ganadería del sector de altiplano y precordillera. Asimismo, la vida cultural del pueblo se expresa a través de diferentes eventos sociales y culturales, aquellos eventos masivos festivos suelen desarrollarse más en las ciudades de la costa. Mientras que, en las comunidades o pueblos, suelen darse las actividades con un carácter, si bien, igualmente festivo, más apegado a lo tradicional religioso y comunitario (Ministerio de Educación Programa 3er año básico, lengua y cultura del pueblo **Aymara**. 2020)

### Territorio Andino y Terrazas

En la Región de Tarapacá es posible observar terrazas de cultivo con sistemas de regadío para la agricultura en las laderas de los cerros, que datan de alrededor del siglo XII d.C. Este sistema fue usado para solucionar la escasez de agua. Esta escasez de recursos generó muchos conflictos, lo que se puede observar a partir de la construcción de aldeas (**pukaras**) en altura con una arquitectura defensiva. Cada aldea accedía a recursos de distintos pisos ecológicos, mediante la instalación de colonias, que eran controladas desde un núcleo, logrando integrar el territorio de forma vertical, de costa a cordillera, logrando abastecerse de pescado seco, ají, algodón, maíz, quínoa, papas, entre otros productos.

(Fuente: Fucoa (2014). **Aymara**, Serie Introducción Histórica y Relatos de los Pueblos Originarios de Chile. Santiago. Disponible en: [http://www.fucoa.cl/publicaciones/pueblos\\_originarios/aymara.pdf](http://www.fucoa.cl/publicaciones/pueblos_originarios/aymara.pdf))



<https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/52393/agri3.jpg?sequence=1&isAllowed=y>

## RELATO: LOS MARCHANTES O NOVENANTES

Cuentan los abuelos que hace mucho tiempo, cuando no se conocían los vehículos para transportarse, como se hace en la actualidad, las personas **aymara** se trasladaban a pie. Caminaban días, semanas, llevando su producción, cultivo o derivados de la carne a las distintas comunidades de la región. En ese entonces se formaban grandes caravanas de llamas, burros y mulas para trasladar las cargas. Los caminos por donde transitaban se veían desde muy lejos y cuando las personas del pueblo los veían venir, corrían muy contentos a esperarlos a la entrada del pueblo.

Muchas veces eran músicos los que venían con sus familias y antes de llegar al pueblo tocaban hermosas melodías anunciando con eso su llegada. Entraban directo a la iglesia a saludar al santo patrono y a la virgen del pueblo. Todo ese acontecimiento era muy emocionante, tanto para los que llegaban como para los que los recibían. Los viajeros marchantes lloraban de emoción en su llegada y también de alegría porque la emoción era muy grande y después era todo fiesta. Por eso, su llegada se coordinaba con fechas de celebraciones de fiestas de los pueblos, de esa forma aprovechaban de vender sus productos y participar de las fiestas religiosas y costumbres del pueblo. La motivación para viajar de los marchantes, hace mucho tiempo, era mejorar su dieta alimenticia y visitar a las familias, pero desde la colonización en adelante la motivación se complementó con la fe cristiana hacia los santos patronos.

En tiempos de sequía y pobreza, las familias viajaban por necesidad desde pueblos del altiplano, cruzando la precordillera, para llegar hacia la costa. Al llegar a los pueblos, después de un descanso, se realizaba el trueque (intercambio de productos traídos desde los distintos sectores) en sus animales de carga, que llevaban todo tipo de alimentos, principalmente papas y maíz, para el intercambio. Caminar y caminar y dejar el cansancio en las apachetas, que son lugares de descanso en el camino que marcan el límite natural de una región. De los valles bajos llevaban frutas y verduras frescas hacia los sectores altos, ya que por el clima frío allí no se producen, y las intercambiaban por carne o charqui, que son productos típicos del altiplano.

(Fuente: Ministerio de Educación y Unicef. Guía Pedagógica del Sector de Lengua Indígena **Aymara**, Segundo Básico, 2012).

### Wiraqucha

Porque antes cuando tierra no había, ni agua, tampoco sol, menos una luna ni cielo, solo estaba ese espacio donde moraba **Wiraqucha**. Se molestó con tanto vacío, sopló el infinito y se formó el cielo. Escupió en el cielo y nacieron las estrellas. Tomó los gases y los amasó hasta modelar la tierra. Escupió la tierra y formó los mares, los ríos, los lagos y brotaron las plantas. Y no descansó porque a continuación creó los peces, los pájaros y los animales. Con sus manos hizo una escultura de piedra, su semejante, de un soplo la llenó de agua. **“Jaque”** dijo y creó al hombre. Después de un tiempo y para que no estuviera solo, fue y cosechó la savia de las plantas más preciosas, amasó y modeló una imagen. Fue y sacó una costilla del hombre y la puso dentro de la imagen que recién amasó. La mujer creó. Y les dio la orden de poblar el **kollana**, el altiplano debía poblar ese hombre y esa mujer. Luego subió a una montaña muy alta donde nadie debía seguirlo. Más bastó que unos desobedientes fueran a ver dónde estaba y el Padre Divino mandó un castigo sobre ellos: hizo que los pumas salieran de sus guaridas y devoraran a los que no respetaron la voluntad de **Wiraqucha**. Y digo que en esos mismos tiempos, **Wiraqucha** hizo

caer tanta agua sobre los hombres que se negaron a demostrarle respeto y veneración, que con toda el agua que arrojó, él mismo se hizo piedra, dejando que el mundo creado se inundara. Luego lamentó lo que había hecho y por cuarenta días con sus noches, lloró y sus lágrimas formaron el lago **Titiqaqa**.

(Texto adaptado del libro "De lunas, lirios y amores vivos" de Víctor Carvajal. Mineduc – Unicef. Guía pedagógica del Sector de Lengua **Quechua**. Material de apoyo para la enseñanza (2014:39).

### Puerta del Sol. Dios **Wiraqucha**



Imagen disponible en:

<https://benditoplaneta.cl/2020/10/25/tiwanacu-cultura-milenaria-en-el-corazon-de-bolivia/#jp-carousel-21276>

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE OTRAS ASIGNATURAS DE CUARTO AÑO BÁSICO CON LAS QUE SE PUEDEN VINCULAR ESTAS ACTIVIDADES:

A continuación, se proponen Objetivos de Aprendizaje de otras asignaturas, que podrían, en el caso de que lo considere pertinente, ser abordados en conjunto con esta unidad:

- ❖ Historia, Geografía y Ciencias Sociales, OA06: Ubicar lugares en un mapa, utilizando coordenadas geográficas como referencia (paralelos y meridianos).
- ❖ Historia, Geografía y Ciencias Sociales, OA08: Describir distintos paisajes del continente americano, considerando climas, ríos, población, idiomas, países y grandes ciudades, entre otros, y utilizando vocabulario geográfico adecuado.
- ❖ Historia, Geografía y Ciencias Sociales, OA13: y Mantener una conducta honesta en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar, hablando con la verdad, respetando las reglas de los juegos sin hacer trampa y reconociendo sus errores y sus acciones, entre otros.
- ❖ Historia, Geografía y Ciencias Sociales, OA18: Opinar y argumentar con fundamentos sobre temas de la asignatura u otros.
- ❖ Historia, Geografía y Ciencias Sociales, OA10: Comparar, mediante la observación en imágenes, mapas y otras fuentes, paisajes de su región con paisajes de América, distinguiendo distintas formas de adaptación y transformación de la población a su ambiente natural.
- ❖ Lenguaje y Comunicación OA01: Leer en voz alta de manera fluida variados textos apropiados a su edad: pronunciando las palabras con precisión, respetando los signos de puntuación, leyendo con entonación adecuada, leyendo con velocidad adecuada para el nivel.
- ❖ Lenguaje y Comunicación OA07: Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
- ❖ Lenguaje y Comunicación OA22: Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poemas, fábulas y leyendas, capítulos de novelas.
- ❖ Artes visuales OA01: Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del: entorno natural: naturaleza y paisaje americano; entorno cultural: América y sus tradiciones (cultura precolombina, tradiciones y artesanía americana); entorno artístico: arte precolombino y de movimientos artísticos como muralismo mexicano, naif y surrealismo en Chile, Latinoamérica y en el resto del mundo.
- ❖ Artes visuales OA02: Aplicar elementos del lenguaje visual (incluidos los de niveles anteriores) en sus trabajos de arte, con diversos propósitos expresivos y creativos: líneas de contorno; color (tono y matiz); forma (figurativa y no figurativa).

## Ejemplo de evaluación

Las actividades pueden ser evaluadas integralmente durante el mismo desarrollo de estas, a través, por ejemplo, de una rúbrica como la siguiente:

<b>Criterio/ Nivel de Desarrollo</b>	<b>En vías de alcanzar el desempeño</b>	<b>Desempeño medianamente logrado</b>	<b>Desempeño logrado</b>	<b>Desempeño destacado</b>
Conceptos en lengua indígena presentes en relatos escuchados que refieren a la visión cosmogónica del pueblo que corresponda.	Nombra algún concepto en lengua indígena presente en relatos escuchados.	Identifica algún concepto en lengua indígena, presente en relatos escuchados que refieren a la visión cosmogónica del pueblo que corresponda.	Distingue conceptos en lengua indígena, presentes en relatos escuchados que refieren a la visión cosmogónica del pueblo que corresponda.	Representa conceptos en lengua indígena presentes en relatos escuchados que refieren a la visión cosmogónica del pueblo que corresponda.
Aspectos históricos relevantes referidos a la organización política y sociocomunitaria del pueblo indígena que corresponda asociadas al territorio.	Nombra algún aspecto relevante referido a la organización política y sociocomunitaria del pueblo indígena que corresponda.	Identifica algunos aspectos históricos relevantes referidos a la organización política y sociocomunitaria del pueblo indígena que corresponda.	Caracteriza aspectos históricos relevantes referidos a la organización política y sociocomunitaria del pueblo indígena que corresponda asociadas al territorio.	Explica aspectos históricos relevantes referidos a la organización política y sociocomunitaria del indígena que corresponda asociadas al territorio, identificando algunos aspectos que han cambiado en la actualidad.
Concepción sobre el origen del mundo del pueblo indígena que corresponda con otras concepciones fundacionales.	Describe la concepción sobre el origen del mundo de algún pueblo indígena.	Describe la concepción sobre el origen del mundo del pueblo indígena que corresponda	Compara la concepción sobre el origen del mundo del pueblo indígena que corresponda con otras concepciones fundacionales.	Compara la concepción sobre el origen del mundo del pueblo indígena que corresponda con otras concepciones fundacionales, valorando su importancia.

<p>Producciones de arte del pueblo indígena que corresponda incorporando elementos simbólicos representativos de su cosmovisión.</p>	<p>Identifica producciones y técnicas de arte del pueblo indígena que corresponda.</p>	<p>Copia una producción de arte del pueblo indígena que corresponda.</p>	<p>Recrea producciones de arte del pueblo indígena que corresponda incorporando elementos simbólicos representativos de su cosmovisión.</p>	<p>Recrea producciones de arte del pueblo indígena que corresponda a los que incorpora elementos simbólicos representativos de su cosmovisión, explicando el valor e importancia que tienen para su cultura.</p>
--	--	--	---	--

# UNIDAD 2



UNIDAD 2

# UNIDAD 2

UNIDAD 2

CONTENIDO CULTURAL:		
❖ El entorno natural, prácticas culturales y relatos tradicionales de los pueblos <b>lickanantay</b> y <b>colla</b> .		
EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.		
CONTEXTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Sensibilización sobre la lengua	Comunicar oralmente algunas ideas y comentarios referidos a distintos aspectos de la cosmovisión del pueblo, en diálogos, conversaciones o exposiciones, utilizando algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas.	Parafrasean algunos aspectos centrales de la cosmovisión del pueblo <b>lickanantay</b> o <b>colla</b> , usando palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas.
		Comentan algunos contenidos relevantes de la cosmovisión del pueblo <b>lickanantay</b> o <b>colla</b> , utilizando algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas.
EJE: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.		
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		INDICADORES
Comprender la organización del territorio ancestral del pueblo indígena que corresponda, valorando que ella forma parte de una cultura y de una forma de establecer vínculos con el espacio natural y social.		Indagan la organización del territorio ancestral del pueblo <b>lickanantay</b> o <b>colla</b> .
		Describen cómo se relaciona el territorio ancestral y la cultura del pueblo <b>lickanantay</b> o <b>colla</b> con el espacio natural y social.
		Relacionan cómo la forma de organización territorial ha contribuido a la cultura del pueblo <b>lickanantay</b> o <b>colla</b> .
EJE: Cosmovisión de los pueblos originarios.		
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		INDICADORES
Analizar la importancia y sentido de los elementos y discursos presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo indígena que corresponda.		Distinguen elementos y expresiones presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo <b>lickanantay</b> o <b>colla</b> .
		Explican el sentido e importancia de los elementos y discursos presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo <b>lickanantay</b> o <b>colla</b> .

EJE: Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Comprender que las técnicas y actividades de producción poseen conocimientos astronómicos, simbólicos, matemáticos, espaciales, entre otros, que dan cuenta de los saberes propios de los pueblos.	<p>Relacionan actividades productivas con los conocimientos astronómicos, matemáticos, espaciales y simbólicos del pueblo <b>lickanantay</b> o <b>colla</b>.</p> <p>Comparan técnicas y actividades de producción realizadas por personas del pueblo indígena y no indígena, considerando conocimientos astronómicos, simbólicos, matemáticos y/o espaciales, entre otros.</p>
<p><b>Actitudes intencionadas en la unidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes como personas íntegras, que forman parte de la red de la vida, a partir del aprendizaje de la lengua y la cultura del pueblo indígena al que pertenecen o con el cual conviven.</li> <li>❖ Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</li> </ul>	

En esta unidad se abordarán los conocimientos culturales de los pueblos **lickanantay** y **colla** para ejemplificar a través de estos, las actividades de aprendizaje, sin embargo, cada educador tradicional y/o docente, podrá seleccionar conocimientos culturales de los pueblos indígenas a los que pertenezcan los estudiantes con sus respectivas familias. En este sentido, se deben comprender estas experiencias de aprendizaje, como una propuesta y una invitación a conocer otros pueblos indígenas que habitan el territorio nacional. Además, de considerar en las actividades a los estudiantes que no pertenecen a pueblos originarios, para que se pueda dar un diálogo de saberes y la interculturalidad se ponga en práctica, en la diversidad de culturas coexistentes en el espacio escolar.

## Ejemplos de actividades

**EJES:** Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios. Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica.

### Contexto: Sensibilización sobre la lengua

**ACTIVIDAD:** INDAGAN ASPECTOS DEL TERRITORIO PRESENTES EN UN RELATO DE LA CULTURA **LICKANANTAY**,

Ejemplos:

- ❖ Escuchan relato “La laguna **Inka coya**”.
- ❖ Identifican palabras presentes en el relato que no corresponden a la lengua castellana.
- ❖ En grupos investigan las palabras **Chiu chiu** e **Inka** (Inca) **coya**. ¿En qué lugar se ubican?, ¿qué pueblo indígena se encuentra asentado en este territorio?, ¿cómo son sus casas?, ¿cómo es su clima?, ¿cuáles son las actividades que allí se realizan?
- ❖ Exponen su investigación, por medio de diferentes recursos, tanto de imagen, una representación visual, sonora, video, representación, etc.

**ACTIVIDAD:** COMPARTEN LOS CONOCIMIENTOS DE SU INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRESENCIA DE ELEMENTOS NATURALES Y SIMBÓLICOS EN LA COSMOVISIÓN DEL PUEBLO **LICKANANTAY**.

Ejemplos:

- ❖ Escuchan nuevamente el relato “Laguna **Inka coya**”, deteniéndose en la parte que habla de las “cortaderas” plantas que crecen en la laguna y que se vinculan al relato.
- ❖ El educador tradicional y/o docente, presenta imágenes alusivas a las “Cortaderas” (nombre científico Cortaderia atacamensis, conocido también como cola de zorro) y a la laguna **Inka coya**. Ver Orientaciones.
- ❖ Investigan la flora y fauna presente en la laguna **Inka coya**, y su vinculación al territorio y sus características geográficas.
- ❖ Comentan: ¿cuál es la forma de las plantas?, ¿cómo es el lugar en el que crecen?, ¿cuál es la vegetación?, ¿cómo imaginas que es el clima?, ¿qué animales crees que se encuentra allí?, ¿conoces algún relato parecido en tu territorio?
- ❖ A través de una pregunta, como, por ejemplo: ¿por qué crees que el origen de las cortaderas se atribuye a los pañuelos de las tres pastoras?, los estudiantes relacionan cómo los elementos naturales y simbólicos están presentes en la cosmovisión del pueblo **lickanantay**.

**ACTIVIDAD:** INDAGAN SOBRE LA CULTURA SAN PEDRO Y SU RELACIÓN CON EL PUEBLO **LICKANANTAY**.

Ejemplos:

- ❖ Escuchan relato sobre la cultura del pueblo **lickanantay** y comentan las características físicas y geográficas del territorio (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente).
- ❖ Observan imágenes de construcciones de la cultura San Pedro, tales como la aldea de Tulor y **pukara** de Quito y describen sus características.
- ❖ Buscan información sobre la aldea de Tulor y el **pukara** de Quito, forma de construcción, materiales usados, recursos naturales cercanos e infieren sobre la elección del territorio como espacio de asentamiento.

- ❖ Identifican las siguientes palabras en el texto y escriben su significado o una comprensión de estas: **pukara** de Quito, **Tiwanaku**, chañar, frutos del algarrobo, zoomorfo, camélidos y cerámica monocroma.
- ❖ En grupos se reparten las palabras e investigan su significado para armar un vocabulario ilustrado con imágenes de cada palabra.
- ❖ En una hoja de block cada grupo dibuja y colorea la palabra representada. Escribe su significado con letra clara.
- ❖ Exponen su trabajo a los cursos más pequeños, resaltan la importancia de estos conocimientos para el pueblo **lickanantay**, explicándoles con sus palabras la relación entre el territorio y la cultura.

**EJES: Cosmovisión de los pueblos originarios.  
Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales.**

**ACTIVIDAD: INTERPRETAN CANTOS COLLA PRACTICADOS EN ALGUNAS CEREMONIAS CULTURALES.**

Ejemplos:

- ❖ Escuchan relato sobre la presencia de la música en las prácticas sociales y culturales del pueblo **colla**, identificando 2 tipos de canto: la **baguala** y la **vidala**.
- ❖ Caracterizan ambos tipos de cantos, considerando su uso en determinados momentos culturales.
- ❖ Interpretan el significado cultural de la **vidala** a partir de la siguiente frase: “una canción de lamentos y alegrías... es más como un murmullo al viento”, indicando de acuerdo a su interpretación personal ¿qué quiere decir esta frase?
- ❖ Indagan en su familia, comunidad u otras fuentes, sobre diferentes tipos de cantos o música que se escucha en su territorio y los usos ceremoniales.

**ACTIVIDAD: REFLEXIONAN SOBRE LOS ELEMENTOS Y EL SIGNIFICADO CULTURAL Y SIMBÓLICO DE LA CEREMONIA DE LA APACHETA.**

Ejemplos:

- ❖ Observan y comentan el video “Pueblo **Colla**- III región de Atacama” disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3FIHsBBsOKI> (minuto 5:22 a 7:00), el educador tradicional y/o docente los guía con preguntas como las siguientes: ¿cuáles son las principales actividades que realizan los colla y que se observan en el video?, ¿cómo es el lugar dónde viven?, ¿qué es la **apacheta**?, ¿por qué se considera un lugar sagrado?, según el narrador del video ¿quiénes se encuentran en la **apacheta**?, ¿por qué depositan una piedra en ella?, ¿a quiénes se les hace tributo en esta ceremonia?
- ❖ Guiados por el educador tradicional y/o docente, leen el texto ceremonial que se utiliza durante la ceremonia de la **apacheta**. Este texto les puede ser entregado de manera individual o bien por medio de su escritura en la pizarra (ver texto en Orientaciones para el educador tradicional y/o docente).
- ❖ Describen las características de la ceremonia, elementos que se encuentran presentes, características del espacio y forma de realizar la ceremonia, guiados por las siguientes preguntas: ¿a quiénes se nombra en esta rogativa **colla**?, ¿por qué se les ofrece tributo?, ¿cuál será su importancia?, ¿qué se les pide?, ¿cómo se participa en esta ceremonia?, ¿qué elementos simbólicos se encuentran presentes en esta ceremonia?

**ACTIVIDAD:** COMPARTEN CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS CULTURALES COMUNES EN TERRITORIO CHILENO Y ARGENTINO.

Ejemplos:

- ❖ Conversan junto al educador tradicional y/o docente, acerca de la “trashumancia” del pueblo **colla** y cómo a través de su práctica, se establecieron recorridos por la cordillera que vincularon un extenso territorio, entre ellos, el territorio que abarca los actuales países de Chile y Argentina.
- ❖ Observan video de Serie «El País de la **Vidala**» Capítulo 3: “La **Vidala** de los Cerros”, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2AN-4bmY2LQ>. Utilizan sus conocimientos culturales sobre la **vidala** para resaltarla como una expresión de canto que aborda las características del territorio y que se usa en prácticas culturales del pueblo **colla**.
- ❖ Reflexionan guiados por el educador tradicional y/o docente a partir de preguntas como las siguientes: ¿dónde se aprende la **vidala**?, ¿cómo aprenden a cantar las personas?, ¿qué piensas acerca de que los niños mantengan estos conocimientos?, ¿en qué se parecen las ceremonias que se realizan en cada territorio?, ¿qué elementos comparten?
- ❖ Comparten desde su experiencia sus propias prácticas socioculturales que realizan y otras de sus amigos o de compañeros que provengan de otros territorios.

**ACTIVIDAD:** REPRESENTAN EL **ALICANTO** RELACIONÁNDOLO CON LA MINERÍA DESDE EL CONOCIMIENTO **COLLA**.

Ejemplos:

- ❖ Los estudiantes comparten sus conocimientos previos sobre la minería, guiados por el educador tradicional y/o docente, a partir de las siguientes preguntas: ¿conocen lugares donde se realiza la minería?, ¿quiénes trabajan la mina y cuáles son sus herramientas para hacerlo?, ¿cuáles son los minerales en Chile?, ¿cómo serán los lugares en los que se realiza la minería?, entre otras.
- ❖ El educador tradicional y/o docente, conversa junto a los estudiantes sobre la minería en Chile, para ello puede usar la manera más entretenida de entregar la información comentando sobre cómo la minería es una de las principales actividades de la economía chilena, siendo un productor principal a nivel mundial de cobre, renio, nitratos naturales, litio y yodo. Asimismo, comenta cómo los pueblos indígenas, particularmente el pueblo **colla** conocía de la práctica de la minería y cómo esta se presentaba en su vida diaria.
- ❖ Leen el relato del “**Alicanto**” (ver en Orientaciones para el educador tradicional y/o docente). Comentan su contenido guiados por las siguientes preguntas: ¿cómo es el **alicanto**?, ¿a qué se parece?, ¿cómo influye su color en el tipo de metal que se observe?
- ❖ Dibujan cómo se imaginan al **Alicanto** y comparten sus trabajos en el diario mural de la sala de clases, resaltando el valor cultural que tiene para el pueblo **colla**.

**ACTIVIDAD:** REALIZAN UNA INVESTIGACIÓN PARA COMPARAR LA MINERÍA DESDE EL CONOCIMIENTO **COLLA** Y LA MINERÍA ACTUAL.

Ejemplos:

- ❖ El educador tradicional y/o docente comparte con los estudiantes la lectura de un relato sobre la faena minera del pueblo **colla**.
- ❖ Anotan algunas palabras del relato, y buscan su significado apoyados por el educador tradicional y/o docente o sus familias, por ejemplo: pirquinero, cateador, vetas mineras, faenas mineras, recursos hídricos, vegas y quebradas.

- ❖ Investigan sobre la minería que se desarrolla actualmente en el territorio de Atacama, apoyados por preguntas como las siguientes: ¿cómo se realiza la minería?, ¿qué maquinaria usan?, ¿cómo se ve el lugar del que se extrae los materiales?, entre otras.
- ❖ Comparan guiados por el educador tradicional y/o docente la faena minera del pueblo **colla** con la minería actual, a través de algunas preguntas, tales como: ¿cómo cambió el paisaje con la intervención de la minería?, ¿cuál era el trabajo del catador y de qué forma fue reemplazado? ¿qué otros cambios se pueden apreciar en el desarrollo de esta actividad?, entre otras.

## Orientaciones para el educador tradicional y/o docente

### Contenido Cultural: El entorno natural, prácticas culturales y relatos tradicionales de los pueblos **lickanantay** y **colla**.

Para esta unidad, la invitación es a profundizar en conocimientos culturales presentes en los territorios habitados por los pueblos **colla** y **lickanantay**, por medio de relatos y/o material visual en los que se observarán las características de sus territorios y los elementos culturales presentes en él. Asimismo, es importante considerar que siempre los ejemplos de actividades que se presentan en este Programa de Estudio podrán ser reemplazados o fortalecidos, con aquellos conocimientos culturales propios de los territorios en los que viven los estudiantes, los cuales además podrán ser transmitidos por sus familias o el educador tradicional y/o docente.

Para el caso de los contenidos culturales que se abordarán del pueblo **lickanantay** se espera que los estudiantes logren reconocer el paisaje natural y cultural presente en los relatos y la importancia de este para las personas que conviven en él. A través de la lectura del relato asociado a la laguna “**Inka Coya**”, se desarrollará el conocimiento asociado a la flora presente en el territorio, con las mencionadas plantas cortaderas, que se presentan en este, y que los estudiantes podrán reconocer tanto en el relato como también a través de imágenes.

Ver link <http://www.chileflora.com/Florachilena/FloraSpanish/HighResPages/SH0902.htm>

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes identifiquen cómo los pueblos indígenas, en este caso el pueblo **lickanantay**, dan cuenta a través de sus relatos del entorno que los rodea y los elementos naturales que se presentan en él, por otro lado, de qué forma estos se relacionan con su forma de ver y explicar el mundo.

#### La laguna Inka Coya

Relatado en 2013 por Cristina Hrepich Chávez, 63 años, de Chiu-Chiu, recordando la historia que le contara su madre.

De la laguna **Inka Coya** hay hartas historias, po’(...) mi mamá contaba otras historias de unas niñas que tenían ganado, porque está la laguna y después está río Salado, por lo general antes siempre se iba a pastorear al río Salado. Y eran tres hermanas que se fueron a pastorear y ellas se vinieron a bañar a la laguna, y no llegaban en la tarde, no llegaban, no llegaban. Después fueron a buscarlas, y no las encontraron, porque como antes uno se amarraba la cabeza, los pañuelos de las niñas volaban, volaban en las breas [sic] que están arriba de la laguna y nada po’, nunca las encontraron. Pero en el lugar de esas niñas, pero si ustedes van hay tres cortaderas, que sea verdad que eran las niñas no sé, pero las tres están... hay tres cortaderas juntitas, así. Ahí dicen que aparecieron los pañuelos de las niñas, pero las niñas nunca aparecieron.

(Fucoa. Atacameño. Serie Introducción Histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile. 2014:57).

Por otra parte, para esta unidad resulta significativo el reconocimiento de las culturas que fundaron los orígenes del pueblo **lickanantay**, como lo es la cultura San Pedro, permitiendo a los estudiantes comprender que las culturas se permean de los diferentes elementos con los que conviven y que van definiendo las identidades a través de esta convivencia. Esta reflexión permite abordar la diversidad cultural que se encuentra en el país, no solo con los pueblos indígenas, sino también con las comunidades inmigrantes que se encuentran en el

territorio y junto a las cuales se desarrollan nuevas culturas que nutren nuestras identidades y comunidades.

### Cultura San Pedro

Esta cultura se desarrolló entre los años 400 y 700 d.C., en la cuenca del Salar de Atacama y en la hoya hidrográfica del río Loa. Estaba formada por poblaciones que vivían alrededor de los salares y oasis en grandes aldeas. Una de las más antiguas es Tular, con recintos que tenían complejos sistemas de conexión, y que abarcan un área de aproximadamente un kilómetro de extensión. También se han encontrado **pukaras** (fortalezas), siendo uno de los más representativos el de Quito.

En la cultura de San Pedro, es posible observar la influencia del **Tiwanaku** a partir de a partir de la confección de prendas textiles con iconografía de esta Cultura: “Sus representaciones de aves y seres humanos con atributos zoomorfos parecen ser parte de una misma asociación simbólica e identitaria, en la que se incluyen San Pedro y los valles orientales bolivianos”.

Su economía estaba basada en la agricultura y ganadería, complementada con frutos del algarrobo y el chañar. Manejaban incipientes sistemas de riego, inundando campos en las cercanías de los salares, donde cultivaban maíz, frijoles, ají, zapallo y calabaza. La domesticación de camélidos convirtió a San Pedro en un activo centro de intercambio entre grupos trashumantes que provenían principalmente del borde costero de Chile, del noroeste de Argentina, de Perú y Bolivia.

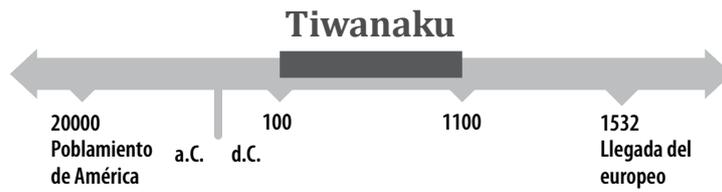
La cultura San Pedro destaca por su fina artesanía; ya que se han encontrado piezas de gran confección, como hachas y vasos de oro repujado, y mantas hechas a telar. Su cerámica era monocroma (de un solo color), con un fino pulido en la superficie. La cultura San Pedro alcanzó gran parte de Atacama, y llegó hasta Copiapó, por el sur. De ella descienden los atacameños, atacamas, o **licanantay**, presentes en el territorio a la llegada del **Inka**.

(Fuente: Fucoa. Atacameño, Serie de Introducción histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile. 2014:18. Disponible en: <https://www.fucoa.cl/que-hacemos/que-hacemos/cultura/pueblo-originarios/atacameno/>).

El educador tradicional y/o docente, puede intencionar un aprendizaje más profundo de la cultura, guiando hacia la reflexión a partir de la observación de la cerámica del **Tiwanaku** y San Pedro, por ejemplo, sobre la iconografía presente en ella y cómo se asemejan o no entre sí, incorporando en su explicación cómo se observa la relación del territorio (a partir de elementos propios de la naturaleza como los animales), por medio de su presencia en los diseños de las cerámicas. Asimismo, esto le permitiría comparar los periodos de desarrollo de cada cultura, tanto del **Tiwanaku** como de la cultura San Pedro, identificando sus encuentros durante el periodo y reconociendo a partir de este antecedente la influencia de una sobre otra, para finalmente reflexionar y comparar las técnicas y actividades de producción realizadas por pueblos indígenas y no indígenas, considerando conocimientos astronómicos, simbólicos, matemáticos y/o espaciales, entre otros. Para motivar la reflexión puede usar preguntas tales como: ¿en qué se inspiran los diseños de las cerámicas de los pueblos indígenas?, ¿qué símbolos se repiten?, ¿por qué crees que ocurre esto?, ¿cuáles eran las materialidades usadas por estos?, ¿de qué manera crees que influye el territorio en el uso de esos materiales?, ¿por qué se expresan en las cerámicas u otras producciones de los pueblos originarios conocimientos astronómicos, simbólicos, matemáticos y/o espaciales?; entre otras, y adicionalmente, orientarlos hacia otras culturas, por ejemplo: ¿cuáles son los diseños que inspiran las cerámicas no indígenas?, ¿qué tipo de materialidades se usan?, ¿son particulares del territorio?, ¿son comunes a cualquier territorio?

### Galería de imágenes:

- Cerámica del **Tiwanaku**



<http://www.precolombino.cl/culturas-americanas/culturas-precolombinas/andes-centrales/tiwanaku/#!prettyPhoto>



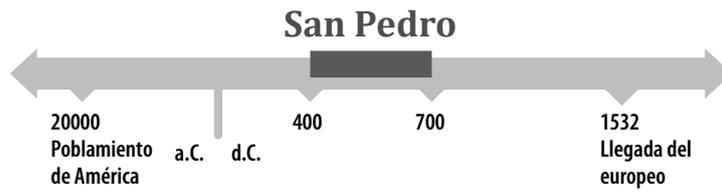
"Kero". Vaso. Disponible en <http://www.precolombino.cl/coleccion/kero-vaso-4/>



<http://www.precolombino.cl/coleccion/figura-zoomorfa-llama/>



<http://www.precolombino.cl/coleccion/jarro-antropomorfo-3/>



<http://chileprecolombino.cl/prehistoria/culturas/norte-arido/san-pedro/ambiente-y-localizacion/>



<http://chileprecolombino.cl/coleccion/botella-con-rostro-antropomorfo/>



<http://chileprecolombino.cl/coleccion/vaso/>



<http://chileprecolombino.cl/coleccion/botella-antropomorfa/>



<http://chileprecolombino.cl/coleccion/escudilla-incisa/>

Para acceder a otras imágenes y a más información puede revisar <http://chileprecolombino.cl/prehistoria/culturas/norte-arido/san-pedro/ambiente-y-localizacion/> y <http://www.precolombino.cl/culturas-americanas/culturas-precolombinas/andes-centrales/tiwanaku/#!prettyPhoto>

Por otra parte, es importante abordar en esta unidad la extensión de los pueblos indígenas en un territorio mucho más amplio que el comprendido dentro del país, lo cual se puede observar, por ejemplo, por medio de elementos culturales compartidos, en este caso entre Chile y Argentina donde el pueblo **colla** se expresa musicalmente a través de la **vidala**. De esta manera, se observa que los collas tienen dos cantos tradicionales: la **baguala** y la **vidala**, que también son cantadas en las provincias al norte de Argentina. En el caso de la **baguala**, las letras son inventadas en el momento de la interpretación por una o más personas. Muchos colla recuerdan haber escuchado cantar la **vidala** a sus padres. Marcos Bordones es uno de ellos: “Lo que me recuerdo más de la gente del campo donde cantaban la **vidala**, donde tomaban harto mate...”. La **vidala** es descrita por Nolfi Palacio como “una canción de lamentos y alegrías [...] es más como un murmullo al viento, es bien lamentoso el canto que tiene la **vidala**”. Zoilo Jerónimo, uno de los pocos cultores de la música **colla**, explica: “La **vidala** es un clamor, cantarle **vidala** a la naturaleza, de esa manera se hacen los rezos, con ese clamor, le rinde tributo, acompañado de un tambor”. Los presentes acompañan el canto con desplazamientos realizados en círculo al ritmo del tambor vidalero.

(Fuente: Fucoa. **Colla**, Serie de Introducción histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile (2014). Disponible en: <https://www.fucoa.cl/que-hacemos/que-hacemos/cultura/pueblo-originarios/colla/>).

De esta manera, reconocer el territorio indígena como un espacio mucho más amplio y previo a la constitución de los estados, permite también visibilizar las migraciones como un derecho humano garantizado el cual históricamente ha sido aplicado por quienes habitaban estos territorios y les ha permitido generar redes de colaboración y resistencia cultural que los mantiene actualmente como pueblos originarios vivos y presentes.

Al igual que los otros pueblos indígenas, en el caso del pueblo **colla**, es posible observar la relación de estos con su entorno natural, lo que comúnmente se denomina la flora y fauna, pero que es mucho más que eso, pues se trata de la convivencia, el cuidado, el respeto, la complementariedad con toda la naturaleza; por ejemplo, a través del agradecimiento a esta en instancias ceremoniales y la práctica de la minería artesanal que responde a un conocimiento profundo del territorio y los recursos que este les provee, lo cual se puede observar en el siguiente relato tradicional del **Alicanto**.

### Texto El Alicanto

Entrevista a Alejandro Aracena.

«El **alicanto** siempre salió desde acá y de toda la gente que lo vio hay testimonios de que ese pájaro vuela y vuela por la minas, pero era grande era como un pterosaurio así, claro, como con escamas arriba así como peineta, sí que era muy lento para volar porque era muy... y con colores, si era plateado iba a mostrar una riqueza de plata, y verde, cobre, o bien oro, dorado, porque ese es el animal que se alimenta de minerales.»

(Fuente: Hamilton Natalia (2015). Patrimonio Cultural Inmaterial Tierra Amarilla. III Región Atacama, Provincia Copiapó, Comuna Tierra Amarilla. Procultura).

Siguiendo con la minería y la vinculación al pueblo **colla**, a continuación, se presenta otro texto que puede servir como apoyo para reflexionar en torno a esta práctica como parte de la identidad de este pueblo y los cambios que esta ha sufrido producto de la explotación de las faenas mineras sobre el territorio indígena.

### MINERÍA EN TERRITORIO COLLA

Charles Darwin en su visita a Copiapó el año 1835, registra en su diario de viaje que “casi todos los habitantes se ocupan en minas y no se oyen hablar de otra cosa que de minas y de minerales”. Estas vetas mineras, eran encontradas por mineros cateadores, leñadores y arrieros. Según afirma Héctor Salinas, cuyo bisabuelo era pirquinero: “Aquí toda la gente sabía dónde estaban los minerales grandes, pero no tenían como explotarlos. Todos los minerales grandes habían sido antes descubiertos por los indígenas **collas**...”. La minería en la región impactó a las comunidades **collas**, su conocimiento del territorio fue fundamental para la posterior instalación de faenas mineras. Finalmente, la contaminación, ocupación de los terrenos y la captación de los escasos recursos hídricos de vegas y quebradas, obligaron a las familias a hacer abandono de los territorios tradicionalmente habitados.

(Fuente: Adaptación texto Hamilton Natalia (2015:23) Patrimonio Cultural Inmaterial Tierra Amarilla. III Región Atacama, Provincia Copiapó, Comuna Tierra Amarilla. Procultura).

### Texto Ceremonial Colla

Zoilo Jerónimo, rogativa en **Apachita**.

“Hoy día entonces, haremos entre todos, un tributo a la **Pachamama**, un tributo al **tata** sol, un tributo les vamos a brindar a los cerros sagrados y a todo el fenómeno que a nosotros nos hace ser vivientes, esperando que la bendita **Pachamama** nos entregue herramientas, energías en nuestro físico material y también a nuestra alma, a nuestro cuerpo espiritual, bendito **tata** sol, bendito tata dios, bendito santo entre los santos, bendita **Pachamama** única madre bendita de la naturaleza debajo de este chamanto rico, hilado, tejido, lleno de energía, queremos darle gracias por todo eso. En esta rogativa, humilde, escasa, también le pedimos la existencia, la continuidad, la riqueza, la energía y todo aquello que sea favorable para que nosotros podamos perseverar en el tiempo, queremos estar en paz y sembrar también la paz, para eso usaremos la herramienta que nos entregas cada día bendita **Pachamama** queremos darte gracias, gracias, **Pachamama**”.

(Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3FIHsBBsOKI>).

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE OTRAS ASIGNATURAS DE CUARTO AÑO BÁSICO CON LAS QUE SE PUEDEN VINCULAR ESTAS ACTIVIDADES:

A continuación, se proponen objetivos de aprendizaje de otras asignaturas, que podrían, en el caso de que lo considere pertinente, ser abordados en conjunto con esta unidad:

- ❖ Historia, Geografía y Ciencias Sociales, OA05: Investigar en diversas fuentes (imágenes, medios audiovisuales, TIC, gráficos, textos y otras) sobre algunos temas relacionados con el presente de los pueblos indígenas americanos; por ejemplo, el protagonismo que tienen hoy, la influencia de las civilizaciones maya, azteca e inca sobre la cultura y la sociedad de los países actuales, situados donde ellos se desarrollaron, y su influencia en las comidas y en la lengua que empleamos en la actualidad, entre otros.
- ❖ Historia, Geografía y Ciencias Sociales, OA13: Mantener una conducta honesta en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar, hablando con la verdad, respetando las reglas de los juegos sin hacer trampa, evitando la copia y el plagio y reconociendo sus errores y sus acciones, entre otros.
- ❖ Lenguaje, Comunicación y Literatura, OA07: Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
- ❖ Lenguaje, Comunicación y Literatura, OA22: Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poemas, fábulas y leyendas, capítulos de novelas.
- ❖ Música, OA02: Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración, sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música escuchada usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).
- ❖ Música, OA03: Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: Tradición escrita (docta), música para variadas agrupaciones instrumentales (por ejemplo, “Entreacte” de J. Ibert, “Marcha Turca” del Septimino de L. V. Beethoven, “Sinfonía Turangalila” de O. Messiaen), música descriptiva (por ejemplo, “El tren de Caipira” de H. Villalobos, “Cuadros de una Exposición” de M. Mussorsky, “Los Peces” de J. Amenábar); Tradición oral (folclor, música de pueblos originarios); Popular (jazz, rock, fusión etc.), música de diversas agrupaciones instrumentales (por ejemplo, canciones como “El Rock del Mundial”, música de películas como “TheYellowSubmarine”, musicales como “Jesucristo Superestrella”). Escuchar apreciativamente al menos 20 músicas variadas de corta duración en el transcurso del año.

## Ejemplo de evaluación

El ejemplo de evaluación de esta unidad está relacionado con los siguientes ejes y objetivos de aprendizaje:

<b>Criterio/ Nivel de Desarrollo</b>	<b>En vías de alcanzar el desempeño</b>	<b>Desempeño medianamente logrado</b>	<b>Desempeño logrado</b>	<b>Desempeño destacado</b>
Aspectos relevantes de la cosmovisión del pueblo indígena que corresponda, utilizando algunas palabras en lengua originaria, o en castellano, culturalmente significativas.	Comenta algún aspecto de la cosmovisión del pueblo indígena que corresponda.	Comenta algún aspecto relevante de la cosmovisión del pueblo indígena que corresponda, incorporando al menos una palabra en lengua originaria.	Comenta aspectos relevantes de la cosmovisión del pueblo indígena que corresponda, utilizando algunas palabras en lengua originaria, o en castellano, culturalmente significativas.	Explica aspectos relevantes de la cosmovisión del pueblo indígena que corresponda, incluyendo detalles significativos y utilizando algunas palabras en lengua originaria.
Relación del territorio ancestral y la cultura del pueblo indígena que corresponda con el espacio natural y social.	Identifica la relación del territorio ancestral del pueblo indígena que corresponda con el espacio natural y social.	Caracteriza la relación del territorio ancestral del pueblo indígena que corresponda con el espacio natural y social.	Describe cómo se relaciona el territorio ancestral y la cultura del pueblo indígena que corresponda con el espacio natural y social.	Describe con algunos detalles significativos cómo se relaciona el territorio ancestral y la cultura del pueblo indígena que corresponda. con el espacio natural y social.
Sentido e importancia de los elementos y discursos presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo indígena que corresponda.	Identifica los elementos y discursos presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo indígena que corresponda.	Describe los elementos y discursos presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo indígena que corresponda.	Explica el sentido e importancia de los elementos y discursos presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo indígena que corresponda.	Explica con ejemplos y algunos detalles el sentido e importancia de los elementos y discursos presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo indígena que corresponda.

<p>Técnicas y actividades de producción realizadas por personas del pueblo indígena y no indígena.</p>	<p>Identifica alguna técnica o actividad de producción realizada por personas del pueblo indígena y no indígena.</p>	<p>Describe alguna técnica y actividad de producción realizada por personas del pueblo indígena y no indígena.</p>	<p>Compara técnicas y actividades de producción realizadas por personas del pueblo indígena y no indígena.</p>	<p>Compara técnicas y actividades de producción realizadas por personas del pueblo indígena y no indígena, entregando una opinión propia sobre los aspectos analizados.</p>
--	--	--	--	---

# UNIDAD 3



UNIDAD 3

# UNIDAD 3

UNIDAD 3

**CONTENIDO CULTURAL:**

❖ Relatos ancestrales y patrimonio alimentario de los pueblos **Diaguita** y **Rapa Nui**.

**EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.**

CONTEXTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Sensibilización sobre la lengua	Comprender textos breves que incluyan algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas, planteando y fundamentando opiniones respecto de su contenido cultural.	<p>Distinguen contenidos culturales significativos presentes en los textos escuchados o leídos, que contienen palabras en lengua indígena, o en castellano.</p> <p>Opinan, dando fundamentos, acerca de la importancia del significado cultural que releva el texto leído o escuchado, empleando algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas.</p>
	Desarrollar la escritura para transmitir mensajes que incluyan algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas, en diversas situaciones del medio natural, social y cultural.	<p>Seleccionan palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas, para transmitir mensajes escritos pertinentes a diversas situaciones del medio social, natural y/o cultural.</p> <p>Escriben textos breves, incorporando algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas, con mensajes pertinentes a diversas situaciones del medio social, natural y/o cultural.</p>

**EJE: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.**

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Reflexionar sobre la identidad del pueblo indígena que corresponda y los aspectos que han contribuido a formarla, comprendiendo que las identidades son dinámicas.	<p>Describen aspectos del territorio que otorgan identidad al pueblo <b>diaguita</b> o <b>rapa nui</b>.</p> <p>Expresan con sus palabras los aspectos centrales que han contribuido a formar la identidad del pueblo indígena <b>diaguita</b> o <b>rapa nui</b> y que están presentes en la actualidad.</p> <p>Distinguen los aspectos que han cambiado a lo largo de la historia y que han contribuido a formar la actual identidad cultural del pueblo <b>diaguita</b> o <b>rapa nui</b>.</p>

EJE: Cosmovisión de los pueblos originarios.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Comprender que los saberes y conocimientos se construyen y validan en la comunidad, considerando la relación armónica con la naturaleza.	Indagan cómo los saberes y conocimientos se construyen y validan en la comunidad.
	Describen cómo los principios y valores de respeto a la naturaleza, forman parte de los conocimientos y saberes de su comunidad.
	Explican la forma en que los saberes y conocimientos comunitarios se relacionan con los principios y valores de respeto a la naturaleza (complementariedad, reciprocidad, agradecimiento, etc.).
EJE: Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Valorar y recrear expresiones del patrimonio cultural de su comunidad, territorio y pueblo indígena que corresponda, como manifestaciones propias, relativas a: comidas, música, ceremonias, espacios naturales, sitios arqueológicos, entre otras.	Ejemplifican el concepto de patrimonio a través de diversas expresiones culturales de su territorio.
	Distinguen qué elementos o expresiones de su patrimonio cultural son reconocidos por otras culturas como pertenecientes al pueblo <b>diaguita</b> o <b>rapa nui</b> .
	Recrean expresiones relevantes del patrimonio cultural presentes en su comunidad o territorio.
<p><b>Actitudes intencionadas en la unidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Propender hacia un desarrollo integral de los estudiantes en su relación con el entorno natural, social, cultural, espiritual y el cuidado de los recursos naturales y medio ambiente, el valor de la palabra empeñada, el respeto mutuo, el respeto a los mayores, reciprocidad comunitaria y la importancia de estas prácticas ancestrales en la actualidad y en el territorio.</li> <li>❖ Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</li> </ul>	

Para esta unidad, se ha abordado el pueblo **rapa nui** y el pueblo **diaguita**, desde su memoria ancestral la cual se encuentra contenida en los relatos tradicionales y también en el patrimonio alimentario de los pueblos indígenas, el cual permite dar cuenta de los productos que se obtienen en su relación con el territorio y con las prácticas culturales que se desarrollan en él.

## Ejemplos de actividades

**EJES:** Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios. Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica.

### Contexto: Sensibilización sobre la lengua

**ACTIVIDAD:** ESCUCHAN Y COMENTAN RELATO TRADICIONAL RAPA NUI SOBRE LOS “ÚLTIMOS TRABAJOS Y MUERTE DE **HOTU MATU’A**”.

Ejemplos:

- ❖ Escuchan el relato “**He aña hope’a ‘e he mate ena o Hotu Matu’a**” / “Últimos trabajos y muerte de **Hotu Matu’a**” (Englert 1936).
- ❖ Expresan las emociones experimentadas a partir de este relato y realizan inferencias sobre los sentimientos que pudo haber provocado en las diversas personas de la época la muerte del Rey **Hotu Matu’a** (en sus hijos, parientes, niños, ancianos, etc.).
- ❖ Investigan sobre **Hotu Matu’a** y su vida, comentan: ¿por qué es importante él para la vida y cultura del pueblo **rapa nui**?
- ❖ Escriben el nombre de **Hotu Matu’a** y realizan un dibujo en el que ubiquen junto a él a su descendencia y escriben los nombres de cada uno de ellos, respetando su escritura.
- ❖ Comparan la composición familiar de **Hotu Matu’a** con su propia familia y comentan con sus compañeros sus reflexiones al respecto.

**ACTIVIDAD:** CONVERSAN SOBRE EL VALOR CULTURAL DE LA DISTRIBUCIÓN QUE HIZO **HOTU MATU’A** DEL TERRITORIO.

Ejemplos:

- ❖ Escuchan el relato: “Leyenda de los siete exploradores” (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente), guiados por preguntas como las siguientes: ¿Por qué **Hotu Matu’a** les pidió a los exploradores buscar un nuevo lugar para vivir?, ¿cómo se transportaron a ese lugar y encontraron el lugar?, ¿cómo prepararon el lugar para la llegada de **Hotu Matu’a** los exploradores?, ¿por qué crees que era importante preparar el lugar?
- ❖ Observan el mapa con la distribución del territorio para los **Tupa Hotu** y los **Miru** y el mapa con los nombres de los volcanes (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente). Localizan en ellos los nombres de los volcanes, espacios ceremoniales y ubicación de los **moai** y los van marcando en el mapa correspondiente con la distribución **Tupa Hotu** y territorio **Miru**.
- ❖ Junto al educador tradicional y/o docente, conversan sobre la distribución que realizó **Hotu Matu’a**, y los objetos que actualmente se encuentran en cada espacio.
- ❖ Investigan la importancia de los sitios como **Anakena** y **Orongo** para el pueblo **rapa nui** y su relación con el tema en estudio.
- ❖ Junto al educador tradicional y/o docente conversan sobre la distribución que hizo **Hotu Matu’a** del territorio, diferenciando el territorio usado por su descendencia y por quienes conformaban el pueblo y no tenían vínculo sanguíneo, apoyados por las siguientes preguntas: ¿cómo podemos ver estas diferencias actualmente en nuestra sociedad?, ¿cuáles son las diferencias sociales que actualmente ellos observan en sus territorios?

**ACTIVIDAD:** COMPARTEN EN UN MURAL SIGNIFICADOS CON VALOR CULTURAL USANDO PALABRAS EN LENGUA RAPA NUI.

Ejemplos:

- ❖ A partir de la lectura del texto “Leyenda de los siete exploradores” reflexionan guiados por el educador tradicional y/o docente sobre su contenido.
- ❖ Los estudiantes identifican en la lectura las siguientes palabras: **Hotu Matu’a, Ariki, Ava Rei Pua, Anakena, Hiva.**
- ❖ En grupos escriben tarjetas con el significado que se le atribuye a cada uno de los nombres.
- ❖ En los mismos grupos crean e ilustran un nuevo relato usando las palabras anteriormente identificadas.
- ❖ Exponen su trabajo en un mural de la escuela e incorporan las tarjetas con el significado de las palabras para que las personas que lean el relato puedan conocer su significado.

**ACTIVIDAD:** CREAN UN LIBRO ÁLBUM SOBRE RELATOS INDÍGENAS DE SU COMUNIDAD Y LOS VINCULAN CON LA MEMORIA DE SU FAMILIA.

Ejemplos:

- ❖ Con apoyo del educador tradicional y/o docente, investigan relatos indígenas que se encuentren en su territorio. En el caso de no lograr identificar relatos indígenas, considerar relatos que sean tradicionales y en los que sea posible observar elementos ancestrales asociados al territorio en el que actualmente viven.
- ❖ Escogen un relato y lo dan a conocer en sus casas, comentando con sus familias los eventos y contenidos de la historia.
- ❖ Apoyados por su familia y guiados por el educador tradicional y/o docente, realizan un “Libro Álbum”<sup>5</sup> que relacione el contenido del relato escogido, con conocimientos o situaciones asociadas con sus familias y/o experiencias, conteniendo al menos:
  - Una portada con la imagen y el nombre del relato elegido.
  - Ilustraciones y/o fotografías alusivas al relato.
  - En el caso de ser posible, considerar la presencia de la lengua indígena en el territorio, por medio de oraciones y/o expresiones alusivas a la historia del relato.
  - Ilustraciones y/o fotografías alusivas a aspectos de la familia o experiencias personales relacionada con el relato, como, por ejemplo: mención de alguna zona geográfica del relato que sea significativa para la familia o para los estudiantes, alusión a formas de cultivo, comida, recetas, mención de algún valor o emoción vinculado a una experiencia familiar o personal, características u oficios de los personajes relacionados con conocimientos o tradiciones familiares, etc.
- ❖ Intercambian los “Libros Álbum” en el curso, para que todos los estudiantes conozcan el resultado de sus creaciones, e incorporen conocimientos familiares y personales relacionados con la cultura y relatos de las familias en sus territorios, comprendiendo que la historia del lugar la conforma la memoria de cada una de las personas que convive en ese espacio.

---

**5** Un libro álbum tiene como característica el diálogo entre texto e imagen, así ambos lenguajes se complementan y relacionan: En ocasiones el lenguaje textual puede tener más peso que el lenguaje visual o viceversa. No obstante, generalmente la imagen cobra un mayor protagonismo, llegando en ocasiones a dominar completamente la obra como ocurre en el caso de los álbumes sin palabras. <https://www.galimatazo.com/blog/el-libro-album-y-el-libro-ilustrado>

**EJES: Cosmovisión de los pueblos originarios.  
Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales.**

**ACTIVIDAD:** INDAGAN EN SU FAMILIA Y/O COMUNIDAD EXPERIENCIAS EN TORNO A LA ALIMENTACIÓN Y ACTIVIDADES PRODUCTIVAS.

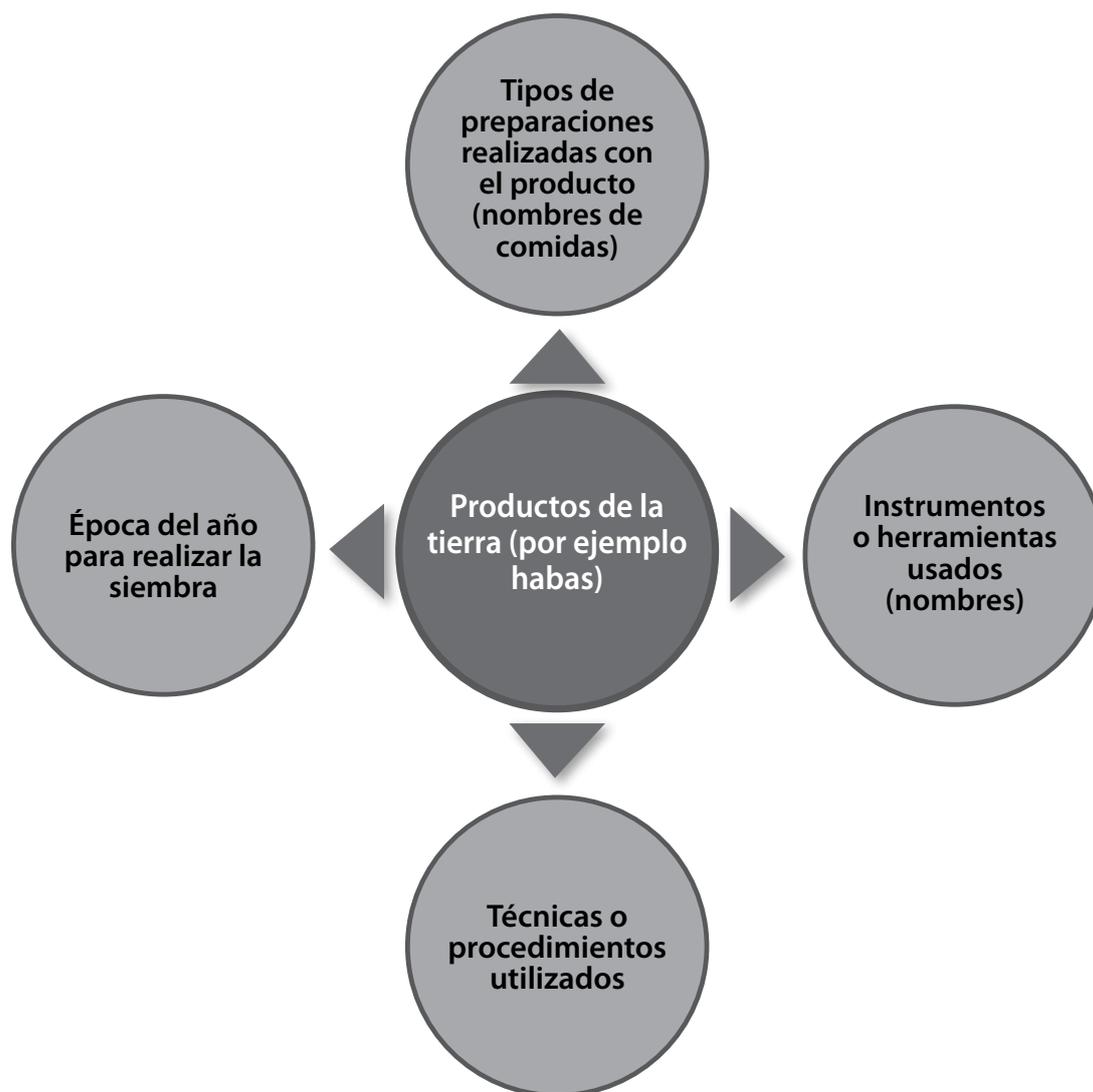
Ejemplos:

- ❖ Escuchan el relato del pueblo diaguíta: **Rinká, Wil-Llay** y la luna, y conversan respecto al significado de la siguiente expresión del relato: “miró los caminos de sus amigos bichitos y les prometió lo que su abuelo le enseñó a ella, que se volverían a encontrar, que vendría otra luna de siembra y asomaría el comienzo de un brote, una hojita, una flor, un fruto y muchas, muchas Lunas.”
- ❖ Llevan el relato a casa y en familia conversan sobre el significado de ese fragmento de la narración.
- ❖ Indagan en su familia y/ o comunidad las comidas que se preparan en casa, las listan, y mencionan su plato preferido.
- ❖ En grupo, comparten los aportes de cada familia sobre el significado del fragmento y realizan un dibujo colaborativo (u otra expresión artística) que exprese dichos aportes.
- ❖ De forma conjunta reflexionan en torno a cómo la observación de los astros, particularmente la ciclicidad de la luna genera un conocimiento que se utiliza en el desarrollo de actividades productivas, en este caso, la siembra.
- ❖ Comentan cómo esta relación se aprecia en el relato y comparten sus conocimientos acerca de este saber ancestral visto en años anteriores, o por sus experiencias de tipo familiar.

**ACTIVIDAD:** CREAN Y COMPARTEN AFICHES SOBRE ALIMENTOS Y PREPARACIONES PRESENTES EN SU FAMILIA Y COMUNIDAD.

Ejemplos:

- ❖ En grupos de cuatro niños realizan el juego de “adivina qué comida me gusta”.
- ❖ Cada integrante nombra los ingredientes que tiene su comida preferida. El resto de los participantes adivina de qué plato se trata. El niño que adivina primero es quien continúa el juego.
- ❖ Escriben en tarjetas o papeles los platos preferidos del grupo.
- ❖ En grupos, indagan sobre: productos de la tierra que los pueblos indígenas presentes en su territorio consumen desde tiempos ancestrales, instrumentos que ocupaban para la caza, trabajo agrícola y/o pesca: anzuelos, paletas, molinillos, morteros, etc.
- ❖ En clase, cada grupo hace un afiche, organizador gráfico, mapa mental u otra estrategia para dar cuenta, de manera visual, sobre la información recogida. Estas producciones de los niños quedan a la vista, en un muro de la sala, mientras dure la secuencia de aprendizaje referida al tema. Para ello se pueden guiar por el ejemplo que se entrega a continuación:



**ACTIVIDAD:** ELABORAN UN RECETARIO DE ALIMENTOS QUE FORMAN PARTE DEL PATRIMONIO DEL TERRITORIO.

Ejemplos:

- ❖ Cada estudiante lleva un alimento que consumía o consume un pueblo indígena presente en su territorio desde tiempos ancestrales. Lo presenta al curso, señalando si son raíces, tallos, ramas, hojas, frutos, semillas, productos marinos, entre otros, y los usos que se les da en la cocina.
- ❖ Con apoyo del educador tradicional y/o docente, recopilan palabras de alimentos en lengua indígena para elaborar un diccionario con los nombres.
- ❖ Invitan a familiares a realizar clases de cocina de alimentos ancestrales y comparten las preparaciones.
- ❖ Elaboran un recetario del curso, en el que incluyen las recetas de las diferentes familias que las realizaron, incorporando las palabras en lengua indígena que recopilaron en su diccionario.
- ❖ Conversan sobre cómo los alimentos forman parte del patrimonio cultural de sus territorios, dado que ha-

blan de la memoria de las generaciones que conservan el conocimiento, los elementos que se encuentran o se encontraban en el territorio, los oficios detrás de ellos y la lengua que aún se conserva en sus preparaciones.

**ACTIVIDAD:** REALIZAN UNA EXPOSICIÓN SOBRE EL PATRIMONIO ALIMENTARIO DE DIFERENTES PUEBLOS INDÍGENAS.

Ejemplos:

- ❖ En grupo organizan una investigación sobre el patrimonio alimentario de los pueblos indígenas. Eligen un pueblo sobre el cual indagar en relación a su alimentación, identificando un plato que deberán exponer al curso.
- ❖ Preparan una exposición sobre la alimentación del pueblo escogido. Para organizar la exposición puede considerar las siguientes preguntas: ¿cuál es el nombre del plato escogido?, ¿de dónde provienen sus ingredientes?, ¿cuál es su relación con el territorio del pueblo indígena?, ¿su preparación se realiza en un momento especial para el pueblo indígena?
- ❖ De ser posible, realizan la preparación y comparten los alimentos con cada uno de sus compañeros, distinguiendo los sabores y colores que se presentan en cada uno de los platos.
- ❖ Establecen conclusiones considerando el valor patrimonial de los alimentos para los pueblos indígenas y para las culturas, en general; respondiendo preguntas como las siguientes: ¿por qué se considera que las comidas, sus ingredientes y preparaciones son parte del patrimonio de las culturas?, ¿cómo se expresa la interculturalidad en la alimentación de las diferentes culturas?, entre otras.

## Orientaciones para el educador tradicional y/o docente

**Contenido cultural:** Relatos de origen, territorio, creación y alimentación de los pueblos **diaguita** y **rapa nui**.

Las características del territorio natural, en el que habitan los pueblos indígenas influye en el desarrollo cultural de estos, es decir parte de su memoria, su lengua, su música y/o alimentación está directamente relacionada con su entorno natural y sus características climáticas y geográficas. Para esta unidad se propone abordar los conocimientos culturales de los pueblos **diaguita** y **rapa nui**, a partir de algunos de sus relatos tradicionales y su patrimonio alimentario, el cual evidencia la relación de los pueblos indígenas con su territorio. De esta manera, se proponen como ejemplos para profundizar los conocimientos y saberes de estos pueblos, pero pueden ser reemplazados por aquellos conocimientos propios de los territorios en los que habitan los estudiantes o de los pueblos indígenas a los cuales pertenece el educador tradicional y/o docente.

Para el caso del pueblo **rapa nui**, en esta unidad se abordarán relatos vinculados a los linajes que se originan a partir de la llegada del rey **Hotu Matu'a** y la ocupación del territorio **rapa nui** a partir de la organización social que se conoce históricamente, para identificar quiénes pertenecían a la descendencia del rey y quiénes no, pudiendo comprender cómo estos conocimientos culturales se encuentran presentes hasta el día de hoy en la isla, por ejemplo, a partir del patrimonio arqueológico que es posible observar, o también a través de la memoria de las familias y los linajes a los cuales pertenecen según su procedencia.

### LEYENDA DE LOS SIETE EXPLORADORES

Según la tradición Rapa Nui, los primeros colonizadores llegaron de **Hiva** que era el nombre de la tierra o isla, desde donde habría llegado el primer rey de la isla, **Hotu Matu'a**. La leyenda cuenta que debido a los sucesivos cataclismos y maremotos que sufría **Hiva**, con miles de muertes desde generaciones anteriores de reyes, el **'ariki** (rey) **Hotu Matu'a** debió abandonar su tierra y buscar un nuevo hogar en las aguas del Océano Pacífico; por ello, envió con esta misión a unos exploradores que debían hallar un territorio que había sido avistado en sueños por el **ma'ori Hau Maka**. De esta forma, los siete enviados de **Hotu Matu'a** llegaron hasta **Kahu Kahu** o **Hera** actualmente **Rapa Nui**; posteriormente, los adelantados del **'ariki** recorrieron y exploraron la isla plantando **names**, y eligieron la playa de **'Anakena** como lugar de desembarco para el rey. Unos meses más tarde, y guiadas por las estrellas, arribaron a la isla dos enormes canoas de totora que traían en ellas al rey **Hotu Matu'a** y la reina **Ava Rei Pua**, su hermana. Venían junto a ellos, además, un centenar de hombres, mujeres y niños; estos primeros colonos traían consigo herramientas, instrumentos, enseres domésticos, reliquias religiosas, plantas y animales, todo lo necesario para asegurar el sustento de la población. Cuando el **'Ariki Hotu Matu'a** llega a la isla distribuye la tierra entre los distintos **Mata** o grupos familiares de manera equitativa. La distribución fue: Zona poniente-norte: es habitada por los **Miru** o clanes del **Tu'u aro ko te mata nui**, clanes consanguíneos de la realeza. Zona oriental: se asignó a los clanes plebeyos o **Tupa Hotu, Tu'u hotu'iti ko te mata 'iti**, encargados de la producción económica, bajo la tutela de la realeza. La calidad de la tierra, en ese entonces, no era considerada buena para la agricultura, ya que abundaba la maleza lo cual dificultaba el cultivo, pero **Hotu Matu'a** les recuerda que, si bien ese motivo era de consideración, esta nueva tierra otorgaba la seguridad de vida que ellos no tuvieron en **Hiva**, debido a los continuos maremotos.

(Fuente: Ministerio de Educación, Programa de Estudio Lengua **Rapa Nui** 2do año básico (2011). Págs. 31 y 32).

## ÚLTIMOS TRABAJOS Y MUERTE DE **HOTU MATU'A**

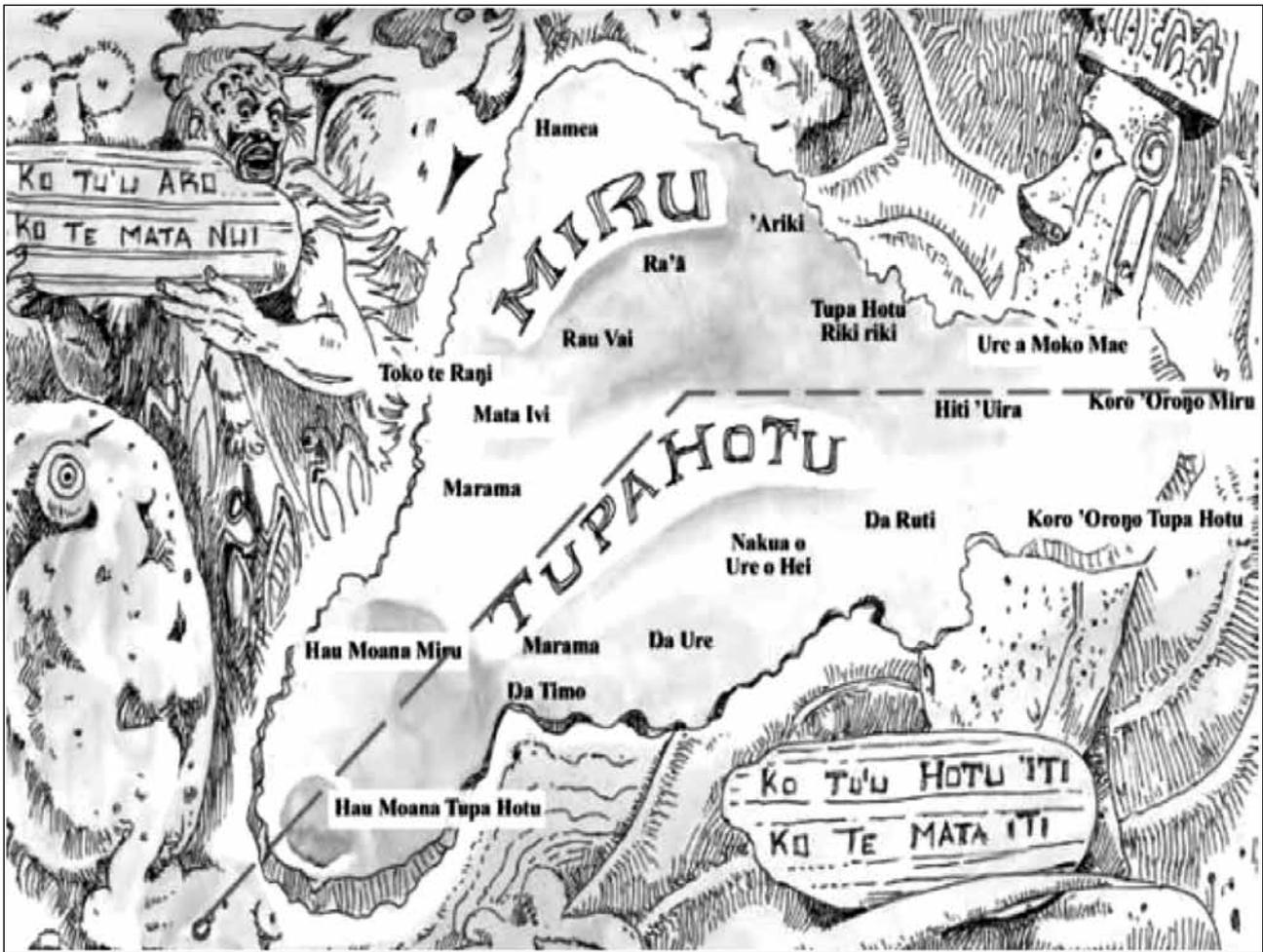
El rey **Hotu Matu'a** se quedó en **Akahanga** con toda su gente para hacer pozos de agua. El primer hijo de **Hotu Matu'a** es **Tu'u Maheke**, el segundo hijo **Miru te Matanui**, el tercer hijo **Tu'u Matanui**, el cuarto hijo **Hotu Ite te Mataiti**. Al envejecer se fue el rey arriba al volcán y quedó allí. El nombre de la casa era "**Ko Te Vare Te Rengataki**". Tomó una piedra que estaba quebrada y compuso la piedra, diciendo: "la piedra compuesta de **Hotu Matu'a**". Era su último trabajo. Enfermó el rey. Toda su gente vino (a la casa de él), centenares y miles de personas. El rey dijo a sus hijos: "Venid vosotros todos aquí, yo voy a morir". Vinieron los hijos, llegaron donde **Hotu Matu'a** y lo saludaron. El rey preguntó: "¿Quién eres tú? Contestó el hijo mayor: "Soy yo, **Tu'u Maheke**". Dijo el rey: "¿Que tengas buena suerte, oh, hijo mayor! Mucha es la arena en **Anakena**, en tu tierra, muchos los insectos en tu tierra". Salió el hijo mayor y entró el segundo hijo. **Miru te Matanui**, a saludarlo. El rey le dijo: "¿Que tengas buena suerte para que cuides tu gente!". Salió el segundo hijo. Entró el tercer hijo, **Tu'u te Matanui** y saludó. El rey le dijo: "¿Quién eres tú?, Contestó el hijo: "Soy yo, **Tu'u te Matanui**, hijo de **Hotu Matu'a**". Le dijo el rey: "¿Que tengas buena suerte, muchas piedras hay en **Hanga Tepau**, muchos caracoles en **Te Hue**". Salió el hijo. Entró el hijo menor **Hotu Ite te Mataiti** y lo saludó. Preguntó el rey: "¿Quién eres tú?". Le dijo "Soy yo, **Hotu Ite te Mataiti**, hijo de **Hotu Matu'a**. Los **niuhi** se encuentran en **Motu Toremo** en **Hiva**, en tu tierra". Dijo el rey (a sus hijos): "Quedaos aquí mis hijos, al lado de mi cabeza, de mis pies, de mi costado". Se quedaron. Entonces dijo el rey a su hijo adoptivo: "Vete a **Huareva** a buscar la última agua para mí, para tomar. Cuando yo tome esa agua moriré". Fue el niño, sacó agua, la llevó y fue a la casa a dejarla adentro. Entonces dijo el rey **Hotu Matu'a**: "¿Dadme de beber"! Cuando le dieron de beber, tragó el agua y dijo nuevamente: "¿Qué escuchen vuestros oídos mis últimas palabras ¡Yo grito ahora hacia **Hiva** nuestra tierra, al rey (de allá)! Los hijos dijeron esto a toda la gente. El rey gritó hacia **Hiva**: "**E Kuihi e Kuahai**. ¡Has cantar un poco el gallo de **Ariane**!". Cantó el gallo, desde **Hiva**, llegó su voz hasta esta isla: "**o'oa take heuheu**". Murió el rey. Estas eran las últimas palabras del rey **Hotu Matu'a**.

(Fuente: Leyendas de Isla de Pascua. (2001). **Rapa Nui**: Editado por Museum Store **Rapanui** Press, Museo Antropológico Padre Sebastián Englert).

Los relatos del pueblo **rapa nui**, tienen vinculación con la llegada del rey **Hotu Matu'a** y la organización que este hizo del territorio, dividiéndolo entre su descendencia y quienes no procedían directamente de su linaje. Esta forma de organización del territorio tiene mucha importancia, ya que es un conocimiento que perdura hasta el día de hoy en la memoria del pueblo y también en las reliquias que se encuentran dispuestas en los sitios arqueológicos de la isla.

A continuación, se presentan dos mapas, uno que representa la forma de organización del territorio según la distribución que realizó **Hotu Matu'a**, considerando la distribución según **mata** (clan) y otro que visibiliza la representación actual de la isla.

Los **mata** (clanes) en la Isla **Rapa Nui**, es posible de abordar a partir de la división territorial designada por el rey **Hotu Matu'a**. Esta distribución es equitativa entre los pertenecientes a la sangre real (**Miru**) y los clanes no pertenecientes a ella (**Uru manu / Tupa hotu**) y la correspondiente subdivisión territorial y familiar entre estos dos clanes generales: los **Miru** habitaban el territorio oeste y norte en toda su extensión; y los **Uru manu** habitaban toda la zona sur y este, existiendo demarcaciones de los correspondientes territorios de cada clan menor. Estas demarcaciones (**tita'a**) eran hechas con montículos o hitos de piedras (**pipi horeko**) que definían los límites entre tribus y clanes, los cuales hoy son parte del patrimonio cultural de **Rapa Nui**. Los límites eran **tapu**/prohibidos a personas de otros **mata**.



Ministerio de Educación, Programa de estudio de lengua y Cultura del pueblo **Rapa nui**. (2011: 82)



Por otro lado, también se puede profundizar esta temática, para lo cual el educador tradicional y/o docente, puede invitar a los estudiantes a analizar reflexivamente el texto: **Rinká, Wil-Llay** y la luna, que aborda el patrimonio alimentario como elemento central de prácticas culturales que dan sentido a la identidad cultural de los pueblos, a través de algunas preguntas, tales como: ¿qué elementos de la cultura del pueblo **diaguita** se presentan en el texto?, ¿cómo se vinculan estos conocimientos a los territorios de este pueblo?, ¿cómo se expresa la relación con la naturaleza? En su reflexión, los estudiantes pueden profundizar en los conocimientos sobre los alimentos como patrimonio cultural abordados durante el año anterior, conversando sobre cómo estos forman parte de la identidad de las personas que comparten un mismo territorio, pueden indagar sobre el clima, las características geográficas, la flora y fauna presente o sobre cómo se realiza la transmisión de conocimiento de una generación a otra, identificando: ¿quiénes son los que conservan el conocimiento en ciertos territorios?, ¿cuáles son los alimentos asociados a ciertas ceremonias?, entre otras. Quienes viven en la ciudad y consideran que no tienen comunidad, pueden considerar el grupo social en el cual conviven las familias, el cual por ejemplo incluye a la escuela, todo lo cual facilitará la elaboración del organizador gráfico propuesto en el eje Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales, en el que los estudiantes deben entregar información relacionada con los productos de la tierra.

### **Rinká, Wil-Llay y la Luna**

(María Ester **Campillay**)

**Rinká** era nieta de **Wil-Llay**, **Wil-Llay** era un hombre alto, moreno de dedos largos y talentosos. Él tenía jarros donde guardaba las semillas, **Rinká** pensaba que eran mágicas, ya que las pusieron en la tierra y al darles agua creció un brote, luego hojitas y se convirtieron en tallos fuertes con muchas hojas.

A **Rinká** le gustaba internarse en ellas, se transformó en su mundo misterioso y oculto, donde había descubierto las filas que hacían unos bichitos que iban muy rápido, que caminaban en orden y sin cesar, también había descubierto, caminos brillantes, que dejaban unos sin patitas que andaban con su casa en la espalda y otros que se hacían bolitas cuando ella los tocaba.

Un día estaba allí y vio en la planta, como si muchos ojos la miraban, entonces fue a buscar a su abuelo... él sonrió y le dijo... son las flores de las habas **Rinká**... pronto vendrá el fruto. Unos días más tarde, la niña vio que las flores caían, formando en el suelo una alfombra blanca que pronto se confundió con la tierra. Como dijo el abuelo, vinieron los frutos, que cada día crecían más. Una noche de Luna luminosa, al compartir la comida alrededor del fuego su abuelo dijo al grupo: -mañana sacaremos los frutos de las plantas de habas, separaremos lo que nos comeremos y lo que guardaremos como semilla, dejaremos a un lado los tallos y hojas y moveremos la tierra.

A **Rinká** se le apretó el pecho, ¡su mundo mágico!!; ¡no, abuelo!, ¡no! -Y se puso muy triste. **Wil-Llay** la tomó de la mano, muy cariñosamente la llevó lejos del calor del fuego y bajo las estrellas le dijo: -¡¡**Rinká**!!, las plantitas ya cumplieron sus lunas... nos dieron los alimentos para nuestro grupo, ahora lo que quedó debe ser sacado y volverá a ser parte de la tierra. Todo debe tener un orden de vida-... Mira las estrellas, tu mami está en una de ellas, luego me iré yo y luego tú también irás y quedará tu semilla en la tierra y todos las cuidaremos de lo alto. Al día siguiente **Rinká** entró en lo que quedaba de su mundo misterioso, miró los caminos de sus amigos bichitos y les prometió lo que su abuelo le enseñó a ella, que se volverían a encontrar, que vendría otra luna de siembra y asomaría el comienzo de un brote, una hojita, una flor un fruto y muchas, muchas lunas.

(Fuente: Ministerio de Educación, Programa de Estudio Tercer año básico **Diaguita**. 2020).

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE OTRAS ASIGNATURAS DE CUARTO AÑO BÁSICO CON LAS QUE SE PUEDEN VINCULAR ESTAS ACTIVIDADES:

A continuación, se proponen Objetivos de Aprendizaje de otras asignaturas, que podrían, en el caso de que lo considere pertinente, ser abordados en conjunto con esta unidad:

- ❖ Historia, Geografía y Ciencias sociales OA05: Investigar en diversas fuentes (imágenes, medios audiovisuales, TIC, gráficos, textos y otras) sobre algunos temas relacionados con el presente de los pueblos indígenas americanos; por ejemplo, el protagonismo que tienen hoy, la influencia de las civilizaciones maya, azteca e inca sobre la cultura y la sociedad de los países actuales, situados donde ellos se desarrollaron, y su influencia en las comidas y en la lengua que empleamos en la actualidad, entre otros.
- ❖ Historia, Geografía y Ciencias sociales OA13: Mantener una conducta honesta en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar, hablando con la verdad, respetando las reglas de los juegos sin hacer trampa, evitando la copia y el plagio y reconociendo sus errores y sus acciones, entre otros.
- ❖ Artes visuales OA03: Crear trabajos de arte a partir de experiencias, intereses y temas del entorno natural, cultural y artístico, demostrando manejo de: materiales de modelado, de reciclaje, naturales, papeles, cartones, pegamentos, lápices, pinturas, textiles e imágenes digitales; herramientas para dibujar, pintar, cortar, unir, modelar y tecnológicas (pincel, tijera, mirete, computador, cámara fotográfica, entre otras); procedimientos de dibujo, pintura, grabado, escultura, técnicas mixtas, artesanía, fotografía, entre otros.
- ❖ Tecnología OA04: Probar y evaluar la calidad de los trabajos propios o de otros, de forma individual o en equipos, aplicando criterios de funcionamiento, técnicos, medioambientales y de seguridad, y dialogando sobre sus resultados e ideas de mejoramiento.
- ❖ Lenguaje, Comunicación y Literatura OA07: Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
- ❖ Lenguaje, Comunicación y Literatura OA22: Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poemas, fábulas y leyendas, capítulos de novelas.
- ❖ Lenguaje, Comunicación y Literatura OA08: Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libros, estudiar o trabajar), cuidando el material en favor del uso común.

## Ejemplo de evaluación

Se sugiere evaluar a partir de la observación y puesta en práctica de los conocimientos transmitidos a los y las estudiantes, a partir de una rúbrica como la siguiente:

<b>Criterio/ Nivel de Desarrollo</b>	<b>En vías de alcanzar el desempeño</b>	<b>Desempeño medianamente logrado</b>	<b>Desempeño logrado</b>	<b>Desempeño destacado</b>
Contenidos culturales significativos presentes en los textos escuchados o leídos, que contienen palabras en lengua indígena o en castellano.	Identifica algún contenido cultural referido al pueblo indígena presente en los textos escuchados o leídos.	Identifica algún aspecto significativo de un contenido cultural referido al pueblo indígena, presente en los textos escuchados o leídos.	Distingue contenidos culturales significativos presentes en los textos escuchados o leídos, que contienen palabras en lengua indígena o en castellano.	Explica, incluyendo detalles significativos, distintos contenidos culturales presentes en los textos escuchados o leídos, que contienen palabras en lengua indígena o en castellano.
Aspectos del territorio que otorgan identidad al pueblo indígena que corresponda.	Identifica algunas características del territorio ancestral del pueblo indígena que corresponda.	Identifica al menos un aspecto del territorio que otorga identidad al pueblo indígena que corresponda.	Describe aspectos del territorio que otorgan identidad al pueblo indígena que corresponda.	Explica aspectos del territorio que otorgan identidad al pueblo indígena que corresponda.
Saberes y conocimientos se construyen y validan en la comunidad.	Identifica algún conocimiento que se transmite en la comunidad.	Indaga algún saber y/o conocimiento que se transmite en la comunidad	Indaga cómo los saberes y conocimientos se construyen y validan en la comunidad.	Indaga cómo los saberes y conocimientos se construyen y validan en la comunidad, explicando de qué forma se transmiten y se encuentran vigentes.
Concepto de patrimonio a través de expresiones culturales de su territorio.	Identifica el concepto de patrimonio a través de una expresión cultural.	Relaciona el concepto de patrimonio con alguna expresión cultural de su territorio.	Ejemplifica el concepto de patrimonio, a través de expresiones culturales de su territorio.	Explica el concepto de patrimonio a través de expresiones culturales de su territorio, y de otros pueblos indígenas.

# UNIDAD 4



UNIDAD 4

# UNIDAD 4

<b>CONTENIDO CULTURAL:</b>		
❖ Poesía y memoria del territorio <b>mapuche, kawésqar y yagán</b>		
<b>EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.</b>		
CONTEXTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Sensibilización sobre la lengua	Reconocer la presencia de la lengua indígena en expresiones artísticas –textiles, musicales, literarias, entre otros contextos–, valorando su importancia para la identidad del pueblo que corresponda.	Identifican la presencia de la lengua indígena en las diversas manifestaciones artísticas propias del pueblo que corresponda.  Explican la importancia de la lengua indígena presente en las diversas expresiones artísticas que contribuyen a la identidad del pueblo que corresponda.
	Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para contar y registrar experiencias cotidianas y significativas de la vida familiar y comunitaria, incorporando algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas.	Registran, empleando TIC, experiencias cotidianas o comunitarias relevantes, incluyendo algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas.  Comunican, empleando TIC, experiencias cotidianas o comunitarias relevantes, incluyendo algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativas.
<b>EJE: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.</b>		
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES	
Reflexionar sobre la identidad del pueblo indígena que corresponda y los aspectos que han contribuido a formarla, comprendiendo que las identidades son dinámicas.	Comparan los aspectos que han cambiado a lo largo de la historia con los que se han mantenido y que han contribuido a formar la actual identidad cultural del pueblo que corresponda.  Analizan las razones y factores que han contribuido a formar la actual identidad cultural del pueblo que corresponda.	

UNIDAD 4

EJE: Cosmovisión de los pueblos originarios.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Reconocer la importancia de los valores y principios en la formación de una persona íntegra, según la concepción de cada pueblo indígena.	Identifican los comportamientos que son coherentes con valores y principios del pueblo originario que corresponda.
	Expresan con sus palabras la importancia de mantener los principios y valores que dan identidad a su pueblo, para la formación de personas íntegras.
EJE: Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
Comprender el significado y sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, vinculado a la ciencia desde la perspectiva indígena.	Explican el significado y sentido que los pueblos originarios otorgan a su relación con la naturaleza y el cosmos, desde la perspectiva indígena de la ciencia.
	Representan el significado y sentido que los pueblos originarios otorgan a su relación con la naturaleza y el cosmos, desde la perspectiva indígena de la ciencia.
<p><b>Actitudes intencionadas en la unidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante de acuerdo con la enseñanza ancestral, los espacios físicos reales (familiares), ambientales, materiales y simbólicos, dando énfasis a la oralidad, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a la forma de vida de cada pueblo con el propósito de educar personas más respetuosas, en su vinculación permanente con los otros y con el desarrollo de una ciudadanía más intercultural.</li> <li>❖ Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</li> </ul>	

Para esta unidad, se ejemplificarán las actividades de aprendizaje con los conocimientos culturales y saberes de los pueblos **mapuche, kawésqar y yagán**, abordando la poesía y la memoria. Sin embargo, al igual que las otras unidades, estos ejemplos de actividades pueden ser complementados o abordados desde los conocimientos de otros pueblos indígenas. Además, de considerar en las actividades a los estudiantes que no pertenecen a pueblos originarios, para que se pueda dar un diálogo de saberes y la interculturalidad se ponga en práctica, en la diversidad de culturas coexistentes en el espacio escolar.

## Ejemplos de actividades

**EJES:** Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios. Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica.

### Contexto: Sensibilización sobre la lengua

**ACTIVIDAD:** ESCRIBEN UNA POESÍA USANDO PALABRAS SIGNIFICATIVAS QUE ESTÁN PRESENTES EN EL POEMA “ÜY”.

Ejemplos:

- ❖ Escuchan y siguen la lectura del poema de María Lara Millapan “Üy/Nombre” (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente).
- ❖ Conversan acerca de las siguientes preguntas: a qué se refiere la siguiente expresión “¿Cuándo nos cambiaron los nombres?”, según el poema, ¿qué nombres tenían los mapuche antes?, ¿qué elementos de la naturaleza los inspiraba?
- ❖ El educador tradicional y/o docente habla sobre el proceso de evangelización y cómo los nombres pasaron a formar parte de los apellidos de las personas **mapuche**, al ser bautizados con nombres cristianos (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente).
- ❖ Escriben las siguientes palabras en **mapuzugun** con su interpretación en castellano: **uñum** (ave); **kujiñ** (animal), **küra** (piedra), **anümka** (árboles), **ko** (agua); **kuyfi keche** (gente antigua, ancestros).
- ❖ Releen el poema “Üy”. Reemplazan las palabras en lengua castellana, por las que se entregan en **mapuzugun**. Releen el poema con estas nuevas palabras.
- ❖ Usando el PowerPoint u otro medio disponible escriben un poema en castellano, incorporando el uso de las palabras en **mapuzugun** anteriormente identificadas.
- ❖ Leen su poesía a sus compañeros e indican cuál fue su inspiración al crear su poema.

**ACTIVIDAD:** INVESTIGAN Y EXPONEN OBRAS DE DIFERENTES POETAS **MAPUCHE**.

Ejemplos:

- ❖ En grupos, usan páginas web para investigar la obra de diferentes poetas **mapuche**. Eligen un poeta para realizar una presentación usando las herramientas digitales disponibles en su establecimiento. En el caso de que cuenten con celulares, pueden usarlos para trabajar con ellos en la edición de un video o imágenes que sirvan para su presentación.
- ❖ La presentación en cualquiera sea su soporte, deberá considerar:
  - Nombre del poeta
  - Territorio: ¿dónde se crió?, ¿dónde vive actualmente?, ¿su territorio se refleja en su poesía?, ¿cómo?
  - Fuente de inspiración: ¿sobre qué habla su obra?, ¿cuáles son los temas que le gusta tratar en su poesía?
  - Elección del poeta: ¿por qué lo elegí?, ¿qué me gusta de su poesía?
- ❖ Comparten los aspectos indagados en una presentación, valorando la presencia del territorio e identidad en la poesía **mapuche**.

**ACTIVIDAD:** ESCRIBEN POEMAS INSPIRADOS EN SU TERRITORIO Y EN SU VIDA COTIDIANA.

Ejemplos:

- ❖ Conversan sobre la inspiración de los poetas que investigaron, y cómo sus poemas hablan de sus territorios o de las situaciones que vivían cotidianamente.
- ❖ Con apoyo del educador tradicional y/o docente, identifican palabras en lengua indígena que usen cotidianamente, pueden ser nombres de alimentos, lugares que aún conservan sus nombres en lengua indígena, apellidos indígenas, u otras palabras.
- ❖ Seleccionan palabras en lengua indígena que usarán en sus escritos.
- ❖ Escriben sus poemas y con apoyo del educador tradicional y/o docente, preparan una presentación a sus familias y/o establecimiento. Usan herramientas digitales para su presentación.
- ❖ Comentan: ¿les costó mucho identificar palabras en lengua indígena?; si es así ¿por qué creen que la lengua se ha ido perdiendo en su territorio?, y en el caso de las palabras que se conservan ¿por qué creen que se conservan estas palabras?, ¿por qué serán importantes para el lugar?, ¿conocen su significado?
- ❖ Elaboran, con apoyo del educador tradicional y/o docente, personas de la comunidad, la familia o fuentes escritas debidamente validadas, un diccionario con términos de origen indígena de diferentes pueblos originarios que han sido traspasados al español de Chile, de modo de valorizar la riqueza lingüística intercultural presente en el país.
- ❖ Exponen sus trabajos en alguna actividad de la escuela para dar a conocer sus diccionarios que pueden quedar como registro y consulta en la biblioteca de la escuela.

**ACTIVIDAD:** REALIZAN UNA PROPUESTA AUDIOVISUAL PARA UNA CANCIÓN CON PRESENCIA DE LA LENGUA MAPUCHE.

Ejemplos:

- ❖ Escuchan y observan las imágenes del video “Música y cantos mapuche” disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DHmpGnBDIA>
- ❖ Reflexionan guiados por el educador tradicional y/o docente, a partir de preguntas como las siguientes: ¿qué instrumentos se escuchan en la música?, ¿los conoces?, ¿en qué idioma está la canción?, ¿entiendes lo que dice?, ¿cómo son las personas que aparecen en las imágenes?, ¿cuáles son sus características?, ¿cómo se visten?
- ❖ Escuchan y observan el video del grupo **Wechekeche ñi Trawün - Mapudungufinge** - (Video Oficial) disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=h1-OzMy7hpY>
- ❖ Comentan guiados por el educador tradicional y/o docente, a partir de preguntas como las siguientes: ¿en qué idioma cantan?, ¿cuál es la importancia que tiene la lengua **mapuche** para ellos?, ¿cómo es el lugar desde el cual cantan?, ¿se parece al lugar en el que tú vives?, según lo que ellos cuentan en su canción ¿se puede ser mapuche en la ciudad?
- ❖ Junto al educador tradicional y/o docente, reflexionan sobre cómo la cultura **mapuche** se desarrolla en diferentes espacios, y cómo adquiere otros elementos para su continuidad y desarrollo por ejemplo en este caso se hace uso del hip hop para abordar la identidad y su valoración.
- ❖ Con apoyo del educador tradicional y/o docente y en grupos, realizan un nuevo video para esta canción, para ello pueden usar sus celulares u otras herramientas tecnológicas de su establecimiento que les permita grabar una nueva propuesta audiovisual. Para esta actividad se puede realizar un trabajo colaborativo con las asignaturas de Tecnología y Música.

**ACTIVIDAD:** CREAN UNA CANCIÓN USANDO INSTRUMENTOS Y PALABRAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE SU TERRITORIO.

Ejemplos:

- ❖ Junto al educador tradicional y/o docente invitan a miembros de pueblos originarios de su territorio, o visitan algún lugar de reunión de ellos, en los cuales puedan conocer instrumentos y formas de hacer y disfrutar de la música.
- ❖ Conversan sobre los instrumentos musicales indígenas que se usan en su territorio y cómo estos han ido modificándose a través del tiempo, incorporando nuevas sonoridades. Opinan sobre estos cambios y sus posibles causas.
- ❖ En grupo, crean una canción usando diferentes instrumentos musicales, e incorporan palabras en lengua indígena significativas para ellos, sus familias y/o sus territorios, en el caso de los estudiantes migrantes, su participación enriquecerá la actividad con el aporte de conceptos e instrumentos musicales usados en su cultura.
- ❖ Preparan evento, en el que puedan presentar sus creaciones, invitando a las familias y a los miembros de los pueblos indígenas que visitaron. Además, esta instancia puede considerar la exposición de sus trabajos utilizando la lengua indígena, o ser un espacio para compartir con las familias y la comunidad.

**EJES: Cosmovisión de los pueblos originarios.  
Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales.**

**ACTIVIDAD:** ELABORAN UN AFICHE SOBRE EL ARPÓN **YAGÁN**, REPRESENTANDO LA RELACIÓN DE ESTE PUEBLO CON LA NATURALEZA.

Ejemplos:

- ❖ Observan el video “Cabo de Hornos: Cultura y naturaleza, el arpón **yagán**”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vjbmlhQSkOg>.  
Y comentan guiados por las siguientes preguntas: ¿cuál es la relación del pueblo **yagán** con el mar?, ¿cómo se adaptaron a ese territorio?, ¿cómo crees que aprovecharon los recursos del territorio?, ¿cuál era su alimentación?, ¿de qué se hacían los arpones?, ¿cómo aprovechaban las ballenas los **yagán**?, ¿cómo trabajaba el hueso Martín González?, ¿cómo te imaginas que es su textura?
- ❖ En grupos responden estas preguntas a partir del conocimiento identificado en el video.
- ❖ En el mismo grupo crean un afiche sobre el arpón **yagán**, en el que se exponga la relación del pueblo con la naturaleza.
- ❖ Exponen sus afiches a los cursos menores y explican la relación del pueblo **yagán** con la naturaleza.

**ACTIVIDAD:** CONVERSAN SOBRE VALORES Y PRINCIPIOS DEL PUEBLO YAGÁN EN SU RELACIÓN CON LA NATURALEZA, Y LOS RELACIONAN CON LOS SUYOS.

Ejemplos:

- ❖ Observan el video “El niño y la ballena (cuento basado en un relato **yamana**)” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=kC2dJ6djAJs>
- ❖ Para guiar la observación del video, el educador tradicional y/o docente resalta a los estudiantes, que la denominación para el pueblo **yagán** no es **yamana**, aunque en algunos momentos de la historia fueron denominados de esa manera.

- ❖ Junto al educador tradicional y/o docente comentan el relato del video, considerando la información anterior observada en el video de Martín González. El educador tradicional y/o docente motiva a los estudiantes a conversar sobre las características personales que ellos pueden distinguir en las formas de actuar de Martín y **Lasix** para eso puede usar las siguientes preguntas:
  - ¿qué características puede tener una persona que aprende a realizar arpones con los elementos de la naturaleza?, ¿es un trabajo difícil, por qué?, ¿dónde se aprende ese conocimiento?
- ❖ El educador tradicional y/o docente puede apoyar a los estudiantes a identificar características de la personalidad de ambos, Martín y **Lasix**, por ejemplo, la capacidad de observar el entorno, la curiosidad para explorarlo, la investigación de los recursos naturales presentes en él. Así también puede abordar la valentía al enfrentarse a la caza de los animales y la preocupación por los demás al buscar sustento, siempre considerando el equilibrio en su relación con la naturaleza y la no explotación indiscriminada de esta.
- ❖ En grupos pequeños los estudiantes conversan sobre sus propias características, reconociendo situaciones difíciles que hayan tenido que enfrentar, en las que reconozcan algunas de las características anteriormente identificadas en el pueblo **yagán**. A partir de la conversación, cada niño o niña escoge a un compañero del grupo (cuidando que no se repitan), y lo dibuja incorporando en su trabajo aquellas características identificadas previamente.
- ❖ Reflexionan sobre el valor de las características personales y el aporte que hacen a la vida en comunidad, asimismo, reconocen la capacidad de los pueblos indígenas en este caso del pueblo **yagán** para observar su entorno, explorarlo y dialogar con él, por medio de las herramientas creadas.

#### **ACTIVIDAD:** CONSTRUYEN RÉPLICAS Y TARJETAS INFORMATIVAS DE ARPONES **YAGÁN**.

Ejemplos:

- ❖ Junto al educador tradicional y/o docente, observan nuevamente el video de Martín González, y revisan los tres tipos de arpón presentados allí.
  - **Aoea** (Arpón mono dentado o espaldón)
  - **Shushoea** (Arpón aserrado)
  - Arpón de dos dientes. Revisar las Orientaciones para el educador tradicional y/o docente para observar imágenes e información extra de cada uno de ellos.
- ❖ Comentan sobre los usos de los arpones, su materialidad y sus formas y cómo estas formas inciden en sus usos.
- ❖ Usan greda u otro material similar para crear réplicas de los arpones, organizados en grupos o de manera individual.
- ❖ Realizan una exposición de sus réplicas para los niños y niñas de otros cursos.
- ❖ Elaboran tarjetas de información complementaria a sus réplicas y participan explicando sus usos a quienes visitan su exposición, incorporando una reflexión personal sobre el valor que tiene para el pueblo **yagán** la relación con el mar, y particularmente las ballenas.

#### **ACTIVIDAD:** CREAN UN RELATO BREVE INSPIRADO EN EL PAISAJE CULTURAL **KAWÉSQAR**.

Ejemplos:

- ❖ Observan un video “Pueblos Originarios: **kawésqar** (Parte I)” disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2DVoL8SXIsQ>
- ❖ Comentan guiados por el educador tradicional y/o docente, a partir de preguntas tales como: ¿cómo es el territorio habitado por el pueblo **kawésqar**?, ¿se parece al lugar en el que vives?, ¿qué animales se observan? y ¿cuáles son sus características climáticas?, ¿cuál es el hacha del pájaro carpintero?, ¿en qué se parece el trabajo del pájaro carpintero y el trabajo de quien hace la canoa?

- ❖ Comentan el relato de la señora Gabriela Paterito: ¿hacia dónde navegaron?, ¿cuánto se demoraron?, ¿cómo sería navegar en embarcaciones sin motor por esas aguas?
- ❖ Observan en un mapa la ubicación de la isla Guarello que es mencionada por Gabriela Paterito en su relato. Pueden usar Google maps:  
<https://www.google.com/maps/place/Isla+Guarello/@-50.4257997,75.3911888,11.21z/data=!4m5!3m4!1s0xbda14cf330e3f9f5:0x73522168394487c7!8m2!3d-50.3852778!4d-75.3527778>
- ❖ Eligen algún elemento del paisaje **kawésqar** observado en el video, lo dibujan, y escriben un breve relato, con apoyo del educador tradicional y/o docente, utilizando el ejemplo del relato de la señora Gabriela Paterito, para construir una narración sobre el conocimiento que tienen las personas pertenecientes a este pueblo sobre su entorno y la forma en que se relacionan con él.
- ❖ Leen su relato a los compañeros, los que escuchan en silencio y con los ojos cerrados, posteriormente comentan lo que fueron imaginando mientras el autor leía.

**ACTIVIDAD:** CONVERSAN Y REFLEXIONAN SOBRE CÓMO EL ENTORNO NATURAL DEL PUEBLO **KAWÉSQAR** LE OTORGA SU IDENTIDAD.

Ejemplos:

- ❖ A partir del video “Cosmo y los **Kawésqar**”, disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=Orz6ZiC6k\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=Orz6ZiC6k_0), comentan sobre el entorno natural con el que se relacionó y se relaciona el pueblo **kawésqar**, reconociendo sus saberes y conocimientos vinculados al mar.
- ❖ Es importante que antes de observar el video, el educador tradicional y/o docente, explique a los estudiantes que en este se habla de los **kawésqar** como un pueblo en tiempo pasado, por ejemplo “habitaban”, “eran personas” y “vive la última comunidad de **kawésqar**”, sin embargo el pueblo **kawésqar** a través de sus actuales descendientes se encuentra realizando una tarea de visibilización de su existencia, por lo que estos materiales deben ser mediados en su uso con los estudiantes, pudiendo permitir que estos reconozcan la existencia actual del pueblo tanto en Puerto Edén, como también en aquellas zonas urbanas u otras localidades de la región de Magallanes donde se encuentran (Punta Arenas, Puerto Natales, Porvenir, Puerto Williams).
- ❖ Con apoyo del educador tradicional y/o docente, conversan guiados por las siguientes preguntas: ¿qué significa que el pueblo **kawésqar** sea un pueblo nómada?, ¿cuál es el uso que le dan a las canoas?, ¿cómo se dice canoa en su lengua? En el video habla de los roles de las mujeres y los hombres ¿cuáles eran estos roles?
- ❖ Reflexionan sobre las características que ellos identifican en los **kawésqar** que muestra el video de Cosmo, a partir de preguntas como las siguientes: ¿cómo se imaginan que debe ser una persona que navega?, ¿cuáles son las características de un explorador?, ¿se imaginan bucear para sacar mariscos?, ¿qué destrezas o habilidades identifican que deben tener?
- ❖ El educador tradicional y/o docente puede orientar a los estudiantes, explicando que la navegación y exploración del territorio se expresan en el video como una característica fundamental de este pueblo, por lo que puede invitarlos a imaginar cómo creen ellos que debe ser una persona que realice estas actividades en el extremo sur del territorio, considerando las condiciones climáticas. Para ello es importante reforzar la idea de la vinculación del pueblo con el territorio, a través de la exploración de este y el conocimiento profundo de cada uno de sus elementos, entre ellos el mar.

**ACTIVIDAD:** DIBUJAN ESPECÍMENES DE LA FLORA PRESENTE EN EL TERRITORIO **KAWÉSQAR**, COMENTAN SUS CARACTERÍSTICAS Y LAS COMPARAN CON LAS DE SU TERRITORIO.

Ejemplos:

- ❖ El educador tradicional y/o docente conversa junto a los estudiantes sobre la flora y fauna, el conocimiento del pueblo **kawésqar** sobre esta y los usos que le otorga (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente).

- ❖ Observan imágenes sobre dos tipos de helechos que se encuentran en territorio **kawésqar**. El educador tradicional y/o docente explica que el *Blechnum magellanicum*<sup>6</sup>, también llamado “helecho palmita”, en idioma **kawésqar** se llama **xaána**, el cual tiene hojitas pegadas al tallo, terminadas en punta y un tronquito grueso. El otro tipo de helecho es el *Blechnum chilense*<sup>7</sup>, también llamado “costilla de vaca”, el que en **kawésqar** se llama **sætawajérjok** y tiene las hojitas sujetas al tallo con una pequeña patita que se llama peciolo.
- ❖ El educador tradicional y/o docente comenta junto a los estudiantes, a partir de preguntas como las siguientes: ¿en tu territorio existe este tipo de helecho?, ¿qué tipo de flora es la característica de tu territorio?, ¿para qué se usa?, entre otras.
- ❖ Dibujan ambos tipos de helecho, siguiendo las imágenes presentadas. En el caso de que se viva en territorio donde estos helechos crezcan se puede realizar una salida para observarlos in situ e incluso fotografiarlos o realizar una pequeña filmación o video.
- ❖ Comparten sus trabajos en el curso y comentan la experiencia, considerando lo que les llamó la atención y qué otros aspectos sobre el tema les gustaría seguir profundizando.

**ACTIVIDAD:** JUEGAN USANDO MAPAS PARA DESCUBRIR LOS MENSAJES ALUSIVOS A LA VALORACIÓN DEL TERRITORIO Y LA NATURALEZA PARA LA CULTURA **KAWÉSQAR**.

Ejemplos:

- ❖ Junto al educador tradicional y/o docente leen texto: “Uso de **Xaána** por el pueblo **kawésqar**”, disponible en Orientaciones para el educador tradicional y/o docente.
- ❖ Comentan junto al educador tradicional y/o docente, apoyados por preguntas como las siguientes: ¿para qué usaban el **xaána**?, ¿cómo lo usaban?, ¿has tenido que usar en algún momento un método de orientación?, ¿cuál usas y en qué momentos?, ¿qué elemento de la naturaleza crees que podrías usar para orientarte o marcar tu recorrido y poder guiar tu retorno? En conjunto reflexionan cómo las personas han usado desde tiempos remotos, algunos elementos de la naturaleza para guiarse en sus travesías, tales como las estrellas, o en este caso, plantas.
- ❖ El educador tradicional y/o docente, prepara diferentes equipos, a los cuales puede entregarles un tesoro a esconder. El tesoro puede ser un mensaje para reflexionar, u otro elemento que sea importante para abordar con los estudiantes, pueden ser alusivos a valorar la flora y fauna del territorio, como parte del patrimonio e identidad de quienes viven en él. Cada grupo deberá esconderlo en el establecimiento y crear un mapa que permita orientar al grupo contrario para llegar a él. Para que este juego sea posible, es importante que el educador tradicional y/o docente pueda mediar que todos participen.
- ❖ Al finalizar comentan los mensajes encontrados y sus dificultades durante la realización del juego, lo que más les gustó, y reflexionan en torno al mapa como documento de orientación el cual permite entregar información a quienes lo usan, adicionalmente valoran las distintas formas que encontraron los pueblos indígenas para poder recorrer los espacios naturales.

6 Imagen de *Blechnum Magellanicum* disponible en: [http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum\\_magellanicum.html](http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum_magellanicum.html)

7 Imagen de *Blechnum chilense* disponible en: [http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum\\_chilense.html](http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum_chilense.html)

## Orientaciones para el educador tradicional y/o docente

### CONTENIDO CULTURAL: Poesía y memoria del territorio **mapuche, kawésqar y yagán**.

Esta unidad aborda conocimientos culturales de los pueblos **mapuche, kawésqar y yagán**, como una forma de ejemplificar las actividades de aprendizaje, sin embargo, el docente y/o educador tradicional podrá modificar los ejemplos de actividades para incorporar aquellos conocimientos y saberes relativos al territorio en el que habitan los estudiantes. Durante esta unidad, se podrá conocer algunos aspectos de la lengua de los pueblos indígenas, **kawésqar, yagán y mapuche**, sin embargo, es una oportunidad para indagar en otras lenguas que se encuentran presentes en el entorno y cotidianidad de los estudiantes, como lenguas extranjeras de familias vecindadas en el territorio. En este sentido se sugiere a los docentes, promover la identificación y comprensión de la diversidad cultural presente en el país, a través del conocimiento de relatos, tradiciones o intereses de las familias de los y las estudiantes.

La poesía en esta unidad se abordará como un soporte sobre el cual se visibilizará la lengua de los pueblos indígenas y especialmente el pueblo **mapuche**, pudiendo a través de ella identificar las transformaciones de los pueblos, como por ejemplo, la pérdida de los nombres y adopción de nombres cristianos a partir de prácticas como el bautizo en su relación con la colonización y posterior creación de estado chileno. Se espera que los estudiantes puedan reflexionar sobre cómo el entorno natural y la relación que los pueblos indígenas, especialmente el pueblo **mapuche** estableció con él, les permitió nombrarse a partir de los diferentes elementos naturales de su territorio y también las características que del territorio se reflejaban en ellos. En este sentido, se sugiere mediar entre los nombres y apellidos que se encuentran en el curso, preguntar sobre sus significados, la valoración que tienen estos para sus familias (por ejemplo, si alguno de los nombres es heredado de sus madres, padres, abuelos u otros) y preguntarse por las procedencias, con la finalidad de identificar los territorios desde los cuales estos se originaron.

#### Üy/Nombre

Cuando nos cambiaron los nombres. Teníamos nombres de aves, de animales y de piedras, nombres de árboles y de flores del territorio donde nacimos, teníamos nombres de agua, de barro y de nieve los mismos nombres de los abuelos se quedaban heredados en sus hijos y en sus nietos.

Vamos a preguntar por el nombre que nos pertenece.

María Isabel Lara Millapan. Libro **Trekan Antü** (2017)

Para esta unidad se escogió el poema **Üy** de María Isabel Lara Millapan, quien es mujer **mapuche** oriunda de la comunidad **Chihuimpilli**, al interior de **Quepe**, en la comuna de Freire. Su poesía aborda el territorio, y con él es una invitación a reflexionar sobre la cultura que el pueblo **mapuche** ha desarrollado en él. Para profundizar en su poesía, puede revisar el disco **Kintu Rayen** de Felipe Porflitt /**Aukiñko**. En el cual sus poemas se musicalizan y se declaman en mapuzugun y en castellano. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=HstGHjayhdc>

Asimismo se propone la revisión de la poesía como punto de partida para la comprensión de nuevos soportes identificados por el pueblo mapuche para construir su identidad en diferentes espacios, de esta manera, la música aparece también como una oportunidad para comparar aspectos tradicionales y contemporáneos de la cultura, identificando por ejemplo instrumentos musicales usados por el pueblo **mapuche** y descubriendo nuevas interpretaciones desarrolladas por las generaciones urbanas del pueblo en su búsqueda por fortalecer

la cultura y su identidad en espacios urbanos. Este es el caso del colectivo musical **Wechekeche ñi Trawün** a través de su canción **Mapudungufinge**, la cual aborda la necesidad de hablar la lengua como acto de resistencia, resignificando su uso en cualquier lugar, desde un género musical urbano.

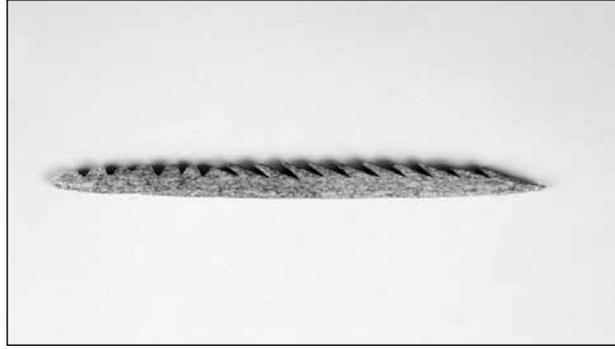
Por otra parte, las actividades de aprendizaje propuestas para los pueblos **yagán** y **kawésqar** ponen énfasis en la ciencia y en el desarrollo de competencias científicas de los pueblos indígenas como por ejemplo la exploración, observación e investigación del entorno, las cuales se pueden reconocer a través de los artefactos que hoy forman parte de su patrimonio cultural, poniendo en valor los conocimientos y saberes locales e indígenas del territorio **kawésqar** y **yagán**, sin embargo será labor del educador tradicional y/o docente, identificar dichos conocimientos y saberes que quiera profundizar en esta unidad, de acuerdo también a los Contenidos Culturales que se proponen abordar.

### ¿Qué son los conocimientos locales e indígenas?

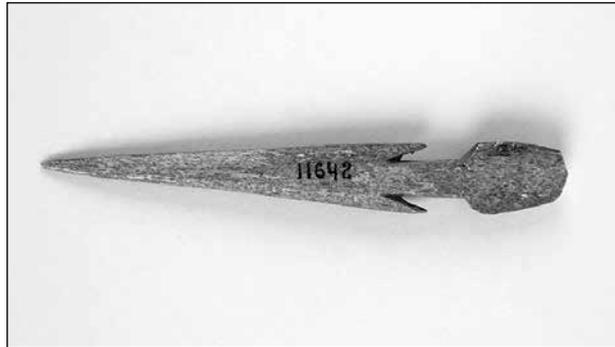
Los conocimientos locales e indígenas hacen referencia al saber, habilidades y filosofías que han sido desarrolladas por sociedades de larga historia de interacción con su medio ambiente. Para los pueblos rurales e indígenas, el conocimiento local establece la base para la toma de decisiones en aspectos fundamentales de la vida cotidiana. Este conocimiento forma parte integral de un sistema cultural que combina la lengua, los sistemas de clasificación, las prácticas de utilización de recursos, las interacciones sociales, los rituales y la espiritualidad. Estos sistemas únicos de conocimiento son elementos importantes de la diversidad cultural mundial y son la base de un desarrollo sostenible adaptado al modo de vida local. <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/priority-areas/links/related-information/what-is-local-and-indigenous-knowledge/>



Arpón **Aoea** (Arpón mono dentado o espaldón) monodentado. Caleta **Wulaia** (isla Navarino), 6000 años AP. Tallado en hueso (<https://www.museomartingusinde.gob.cl/sitio/Contenido/Galerias/81415:Arpones-yaganes>).



Arpón **Shushoea** (Arpón aserrado) multidentado de hueso con un extremo aguzado y el opuesto redondeado. Corresponde a un instrumento de pesca (<https://www.museomartingusinde.gob.cl/sitio/Contenido/Galerias/81415:Arpones-yaganes>).



Arpón bidentado o de dos dientes. De hueso con extremo apuntado de terminación aguzada. Hacia el otro extremo tiene aletas punzantes en ambos bordes. Su terminación es biselada de borde redondeado. Corresponde a un instrumento de pesca (<https://www.museomartingusinde.gob.cl/sitio/Contenido/Galerias/81415:Arpones-yaganes>).

Para trabajar las actividades de aprendizaje en relación al pueblo **kawésqar**, se proponen dos videos, uno que aborda el conocimiento de personas kawésqar en la actualidad, visualizando su trabajo y su conocimiento sobre el bosque y el mar. Además, se propone un video animado que ilustra sobre su territorio y sus características. Para presentar este último, resulta necesario que el educador tradicional y/o docente converse previamente sobre la importancia de reconocer la existencia del pueblo **Kawésqar**, dado que en el video se tiende a hablar de ellos como extintos o en pasado, ya que si bien se han dejado de realizar algunas de estas prácticas culturales, aún se conservan en la actualidad, conocimientos tradicionales en personas **kawésqar** quienes siguen transmitiendo estos conocimientos y saberes a las nuevas generaciones, dándole vigencia y presencia al pueblo en la actualidad.

Por otra parte, las actividades relacionadas con este pueblo tienen como objetivo reflexionar en torno a los principios de formación de persona de los pueblos indígenas, por lo que será necesario que el educador tradicional y/o docente pueda invitar a los estudiantes a pensar en las características de los **kawésqar** para enfrentar el mar en su exploración o periodos de caza, a partir de una pregunta como la siguiente: ¿cómo debe ser una persona para enfrentar esos desafíos? Para esto, el educador tradicional y/o docente deberá orientar la conversación hacia la capacidad de los pueblos indígenas para observar el territorio y explorar sus características adquiriendo conocimiento sobre él, por lo que la exploración, la observación, la investigación, se aprecian

como competencias que los miembros de los pueblos indígenas han desarrollado desde muy pequeños y que se pueden continuar fortaleciendo a lo largo de la vida.

La flora y fauna de la Patagonia occidental, territorio de los **kawésqar**, es riquísima. Aves y mamíferos formaron parte de su dieta alimenticia, proporcionándoles además materiales para la construcción de utensilios y herramientas en la antigüedad, que ahora han sido reemplazados por objetos modernos. La flora proporcionaba materiales para la confección de canastos, sogas, elementos para calafatear las embarcaciones, es decir, tapar las juntas de la madera para que no entre el agua; construcción de canoas, remos, la vivienda temporal, etc.

De los animales, pieles, cuero para confección de cuerdas, bolsas para almacenar alimentos, collares y adornos hechos con conchas de moluscos, etc., un gran número de objetos que eran parte de la vida cotidiana de los ancestrales habitantes de los canales.

(Fuente: Guía para educadores tradicionales cultura y lengua **Kawésqar**, segunda edición año 2016. Aguilera Oscar. Pág. 47).

### Uso de **Xaána** por el pueblo **kawésqar**

Los **kawésqar** usaban el **xaána** como señal para no perder el camino cuando andaban por el bosque de la costa exterior. El bosque allí es más ralo y es fácil perderse, por ello, quebraban ramas de **xaána** y las dejaban con la parte del reverso, que es más clara, hacia arriba, así podían seguir el rastro de helechos y volver al campamento.

(Fuente: Guía para educadores tradicionales cultura y lengua **Kawésqar**, segunda edición año 2016. Aguilera Oscar. Pág. 49).

A continuación, se presentan imágenes de helechos presentes en el territorio: el **xaána** (*Blechnum Magellanicum*), que tiene hojitas pegadas al tallo terminadas en punta y un tronquito grueso y el *Blechnum chilense*<sup>8</sup>, también llamado “costilla de vaca” que en **kawésqar** se llama **sætawajérjok**.



**Xaána** (*Blechnum Magellanicum* disponible en: [http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum\\_magellanicum.html](http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum_magellanicum.html))

**8** Imagen de *Blechnum chilense* disponible en: [http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum\\_chilense.html](http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum_chilense.html)



**Sætawajérjok.** Blechnum chilense disponible en: [http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum\\_magellanicum.html](http://www.chilebosque.cl/gfer/blechnum_magellanicum.html)

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE OTRAS ASIGNATURAS DE CUARTO AÑO BÁSICO CON LAS QUE SE PUEDEN VINCULAR ESTAS ACTIVIDADES:

A continuación, se proponen Objetivos de Aprendizaje de otras asignaturas, que podrían, en el caso de que lo considere pertinente, ser abordados en conjunto con esta unidad:

- ❖ Ciencias Naturales, OA01: Reconocer, por medio de la exploración, que un ecosistema está compuesto por elementos vivos (animales, plantas, etc.) y no vivos (piedras, aguas, tierra, etc.) que interactúan entre sí.
- ❖ Ciencias Naturales, OA02: Observar y comparar adaptaciones de plantas y animales para sobrevivir en los ecosistemas en relación con su estructura y conducta; por ejemplo: cubierta corporal, camuflaje, tipo de hojas, hibernación, entre otras.
- ❖ Ciencias Naturales, OA04: Analizar los efectos de la actividad humana en ecosistemas de Chile, proponiendo medidas para protegerlos (parques nacionales y vedas, entre otras).
- ❖ Historia, Geografía y Ciencias sociales, OA14: Demostrar respeto por todas las personas mediante acciones en su vida diaria, sin discriminar por condiciones físicas, sociales, económicas, étnicas o culturales.
- ❖ Artes visuales, OA01: Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del: entorno natural: naturaleza y paisaje americano; entorno cultural: América y sus tradiciones (cultura precolombina, tradiciones y artesanía americana); entorno artístico: arte precolombino y de movimientos artísticos como muralismo mexicano, naif y surrealismo en Chile, Latinoamérica y en el resto del mundo.
- ❖ Artes visuales, OA02: Aplicar elementos del lenguaje visual (incluidos los de niveles anteriores) en sus trabajos de arte, con diversos propósitos expresivos y creativos: líneas de contorno; color (tono y matiz); forma (figurativa y no figurativa).
- ❖ Lenguaje, Comunicación y Literatura, OA07: Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.
- ❖ Lenguaje, Comunicación y Literatura, OA22: Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poemas, fábulas y leyendas, capítulos de novelas.

UNIDAD 4

## Ejemplo de evaluación

Se sugiere evaluar a partir de la observación y puesta en práctica, los conocimientos transmitidos a los y las estudiantes, a partir de una rúbrica como la siguiente:

<b>Criterio/ Nivel de Desarrollo</b>	<b>En vías de alcanzar el desempeño</b>	<b>Desempeño medianamente logrado</b>	<b>Desempeño logrado</b>	<b>Desempeño destacado</b>
Presencia de la lengua indígena en manifestaciones artísticas propias de los pueblos.	Identifica una palabra en lengua indígena alguna manifestación artística.	Identifica palabras en lengua indígena en manifestaciones artísticas propias de un pueblo.	Identifica la presencia de la lengua indígena en manifestaciones artísticas propias de los pueblos.	Identifica la presencia de la lengua originaria manifestaciones artísticas, explicando su importancia para la identidad de los pueblos.
Aspectos que han cambiado a lo largo de la historia con los que se han mantenido y que han contribuido a formar la actual identidad cultural del pueblo indígena que corresponda.	Identifica algún aspecto que ha cambiado a lo largo de la historia y que ha contribuido a formar la actual identidad del pueblo indígena que corresponda.	Describe algún aspecto que ha cambiado a lo largo de la historia con alguno que se ha mantenido y que han contribuido a formar la actual identidad cultural del pueblo indígena que corresponda.	Compara los aspectos que han cambiado a lo largo de la historia con los que se han mantenido y que han contribuido a formar la actual identidad cultural del pueblo que corresponda.	Explica aspectos que han cambiado a lo largo de la historia con los que se han mantenido y que han contribuido a formar la actual identidad cultural del pueblo que corresponda.
Importancia de mantener los principios y valores que dan identidad a su pueblo, para la formación de personas íntegras.	Identifica los principios y valores que conforman la identidad de un pueblo indígena	Describe los principios y valores que conforman la identidad de un pueblo indígena.	Expresa con sus palabras la importancia de mantener los principios y valores que dan identidad a su pueblo, para la formación de personas íntegras.	Expresa con sus palabras y con detalles significativos, la importancia de mantener los principios y valores que dan identidad a su pueblo, para la formación de personas íntegras.

<p>Significado y sentido que los pueblos originarios otorgan a su relación con la naturaleza y el cosmos, desde la perspectiva indígena de la ciencia.</p>	<p>Describe la relación que los pueblos originarios establecen con la naturaleza y el cosmos, desde la perspectiva indígena de la ciencia.</p>	<p>Describe el significado que los pueblos originarios otorgan a su relación con la naturaleza y el cosmos, desde la perspectiva indígena de la ciencia.</p>	<p>Explica el significado y sentido que los pueblos originarios otorgan a su relación con la naturaleza y el cosmos, desde la perspectiva indígena de la ciencia.</p>	<p>Explica con detalles significativos el significado y sentido que los pueblos originarios otorgan a su relación con la naturaleza y el cosmos, desde la perspectiva indígena de la ciencia.</p>
--	--	--	---	---

# BIBLIOGRAFÍA Y SITIOS WEB

- Conadi Nacional. Cosmo y los Kawesqar [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=Orz6ZiC6k\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=Orz6ZiC6k_0)
- Englert, Sebastián. Leyendas de Isla de Pascua-1936. En Programa de Estudio Lengua Rapa nui 5º año básico (2016) Ministerio de Educación.
- Editorial Amanuta. El niño y la ballena (cuento basado en un relato yámana). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kC2dJ6djAJs>
- Fucoa (2014). Aymara, Serie Introducción Histórica y Relatos de los Pueblos Originarios de Chile Disponible en: [http://www.fucoa.cl/publicaciones/pueblos\\_originarios/aymara.pdf](http://www.fucoa.cl/publicaciones/pueblos_originarios/aymara.pdf)
- Fucoa (2014) Atacameño, Serie de Introducción histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile. Disponible en: <https://www.fucoa.cl/que-hacemos/que-hacemos/cultura/pueblo-originarios/atacameno/>
- Fucoa (2014) Colla, Serie de Introducción histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile. Disponible en: <https://www.fucoa.cl/que-hacemos/que-hacemos/cultura/pueblo-originarios/colla/>
- Guía pedagógica del Sector de Lengua Quechua (2014). Material de apoyo para la enseñanza.
- Guía para Educadores Tradicionales Cultura y lengua Kawésqar (2016), Segunda edición. Ministerio de Educación.
- Hamilton Natalia (2015). Patrimonio Cultural Inmaterial Tierra Amarilla. III Región Atacama, Provincia Copiapó, Comuna Tierra Amarilla. Procultura
- Lara Millapan María Isabel (2017). Trekan Antü.
- La zapatería Producciones (2016) Pueblo Colla- III región de Atacama [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3FIHsBBsOkI>
- Lovell, Ignacio (2018) El País de la Vidala" Cap 3: "La Vidala de los Cerros. Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2AN-4bmY2LQ>
- Mineduc. Currículum en línea. Pueblos Originarios: kawésqar (Parte I) [Archivo de video]. Recuperado de de: <https://www.youtube.com/watch?v=2DVoL8SXIsQ>
- Ministerio de Educación. Currículum Nacional. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.curriculum-nacional.cl/614/w3channel.html>
- Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). Propuesta de Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1º a 6º año básico. Presentación al CNED.
- Ministerio de Educación y Unicef. Guía Pedagógica del Sector de Lengua Indígena Aymara, Segundo Básico, 2012.
- Ministerio de Educación (2020) Unidad de Currículum y Evaluación. Programa 3er año básico de lengua y cultura del pueblo Aymara.
- Ministerio de Educación (2020) Unidad de Currículum y Evaluación. Programa de estudio Tercer año básico Diaguita.

- Ministerio de educación (2011). Unidad de Curriculum y Evaluación. Programa de estudio Lengua Rapa nui 2do año básico.
- Ministerio de Educación (2016). Unidad de Curriculum y Evaluación. Programa de Estudio 5to año básico. Sector de lengua indígena Rapa nui.
- Museogusinde (2017) Cabo de Hornos: Cultura y naturaleza, el arpón yagán". [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vjbmlhQSkOg>.
- Museogusinde, (2019, agosto 6). Documental Tánata estar listo para zarpar. [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3z9ekNH8wtE>
- Vera, Gonzalo (2019). Música y cantos mapuche" [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DHpmpGnBDIA>
- Wetruwe Mapuche Wechekeche ñi Trawün - Mapudungufinge - (Video Oficial) [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=h1-OzMy7hpY>







