



PROGRAMA DE ESTUDIO LENGUA Y CULTURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS ANCESTRALES

6° BÁSICO: INTERCULTURALIDAD

Unidad de Currículum y Evaluación
Junio 2023

Programa de Estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales
6° básico: Interculturalidad

Aprobado por el CNED mediante Acuerdo N°50/2023

Equipo de Desarrollo Curricular
Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación 2023

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

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN..... | 5 |
| Participación de los pueblos originarios en la elaboración de los Programas de Estudio..... | 6 |
| NOCIONES BÁSICAS..... | 7 |
| Objetivos de Aprendizaje como integración de conocimientos, habilidades y actitudes..... | 7 |
| ORIENTACIONES PARA IMPLEMENTAR EL PROGRAMA..... | 9 |
| Los estudiantes como centro del aprendizaje..... | 9 |
| La comunidad como recurso y fuente de saberes..... | 9 |
| Uso de nuevas tecnologías..... | 10 |
| Aprendizaje interdisciplinario..... | 10 |
| Orientaciones para la contextualización curricular..... | 11 |
| Tratamiento de la lengua en los Programas de Estudio..... | 12 |
| Orientaciones para evaluar los aprendizajes..... | 15 |
| ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO..... | 17 |
| Organización curricular de los Programas de Estudio..... | 18 |
| Enfoque de los programas..... | 18 |
| Ejes de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales..... | 18 |
| Objetivos de aprendizaje transversales y actitudes..... | 24 |
| Componentes de los Programas de Estudio..... | 25 |
| ESPECIFICIDADES PROGRAMA DE ESTUDIO 6° BÁSICO INTERCULTURALIDAD..... | 27 |
| VISIÓN GLOBAL DEL AÑO..... | 28 |
| UNIDAD 1..... | 31 |
| Ejemplos de actividades..... | 33 |
| Orientaciones para el educador tradicional y/o docente..... | 39 |
| Ejemplo de evaluación..... | 46 |
| UNIDAD 2..... | 47 |
| Ejemplos de actividades..... | 49 |

| | |
|---|----|
| Orientaciones para el educador tradicional y/o docente..... | 61 |
| Ejemplo de evaluación..... | 67 |
| UNIDAD 3..... | 68 |
| Ejemplos de actividades..... | 70 |
| Orientaciones para el educador tradicional y/o docente..... | 77 |
| Ejemplo de evaluación..... | 80 |
| UNIDAD 4..... | 81 |
| Ejemplos de actividades..... | 83 |
| Orientaciones para el educador tradicional y/o docente..... | 94 |
| Ejemplo de evaluación..... | 98 |
| BIBLIOGRAFÍA Y SITIOS WEB..... | 99 |

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 (CNED), 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 5° y 6° año básico.

En coherencia con lo anterior, la implementación de esta asignatura considera que para el caso de los Programas de Estudio de 1° a 6° año básico se operará según lo definido por el Ministerio de Educación en la etapa IV del Diálogo Nacional de la Consulta Indígena¹: Desarrollo por parte del Ministerio de Educación de Programas de Estudio de 1° a 6° 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 (que hasta ese momento (2019) estaban reconocidos por la Ley Indígena N° 19.253/1993), incluyendo además 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 1° y 2° año básico.

Por la situación de pandemia que hemos estado viviendo desde el año 2020 y 2021, para dar continuidad a este proceso, con 3° y 4° año básico, se realizaron encuentros virtuales y por vía digital obtener la participación de los diferentes pueblos originarios, lo cual debido a condiciones y situaciones de diversa índole permitió recoger solo algunos insumos y apoyos más focalizados para la elaboración de estos programas.

Por lo anterior, y considerando las mejoras sanitarias se retomó el trabajo participativo de manera presencial con los diferentes pueblos originarios durante el año 2022, realizando jornadas regionales para dar continuidad al desarrollo de los Programas de Estudio de 5° y 6° año básico.

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

Los educadores tradicionales, docentes de educación intercultural bilingüe y algunos sabios de los pueblos originarios 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 los 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.

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 intencionado, 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 Lenguaje 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 construidos 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 y aprendizaje (la oralidad y la relación de la lengua con la espiritualidad y la naturaleza), resultando fundamental la integración 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, quechua, 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 intencione 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 intencione 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 azümcheffe, 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 misma institución, 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.

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”².

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.

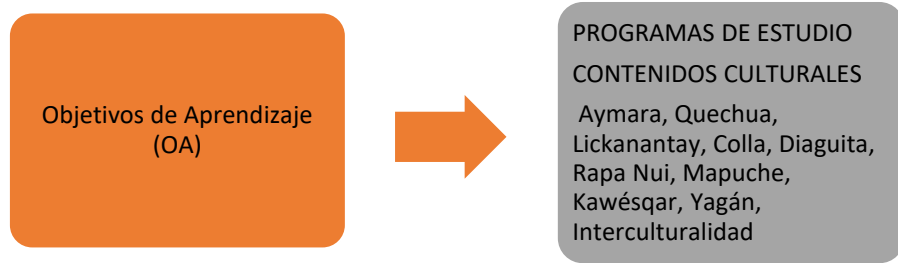
Se propone que el educador tradicional retroalimente continuamente el desarrollo de las actividades de aprendizaje, contestando dudas, modelando y orientando la pertinencia cultural de las expresiones y vocabulario usados por los estudiantes. Además, puede proponer preguntas de autoevaluación que permitan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

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.

² <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-89343.html>

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:

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

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 interrelacionados, 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)³. 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.
- 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.

³ Objetivos de Aprendizaje Transversales en: Bases Curriculares Educación Básica 2012. Ministerio de Educación, págs. 26-29.

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 para su desarrollo didáctico. 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. 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 6° BÁSICO INTERCULTURALIDAD

El programa de estudio de Interculturalidad para 6º año básico está diseñado desde una perspectiva intra e interdisciplinaria y que pone en diálogo los saberes y la situación actual de los pueblos originarios en Chile. En este sentido, a lo largo de las cuatro unidades se trabajan distintos ámbitos del conocimiento, pensamiento, lengua y cultura de los pueblos originarios desde una visión contemporánea en conexión con lo tradicional y ancestral.

Así, las unidades que aquí se presentan contienen una propuesta de actividades que tienen como característica principal su versatilidad y capacidad de adaptarse y contextualizar los saberes y enfoques de los distintos pueblos originarios. En este sentido, en cada una de las actividades propuestas el educador tradicional y/o docente podrá ejecutarlas de acuerdo a sus propias decisiones pedagógicas y realizando las modificaciones que estime conveniente para su espacio socioeducativo. La ruta de actividades de las cuatro unidades busca de este modo colaborar con propuestas dinámicas y adaptables, y entregar una perspectiva actual y vital de los pueblos originarios.

Adicionalmente, el programa de este nivel pone foco en profundizar en ámbitos de la historia de los pueblos originarios respecto de los procesos de colonización que han experimentado y que han tenido consecuencias en su desarrollo como naciones originarias preexistentes al Estado nación chileno. El uso de fuentes históricas y de estudios de carácter lingüístico descriptivo es considerado en este programa, así como las fuentes escritas y orales de los propios pueblos originarios. Esto para proponer actividades y apoyar los contenidos culturales, que puedan poner en diálogo ambas formas de referir e interpretar la historia. Interesa de esta forma, generar una conciencia crítica en los estudiantes respecto de la situación actual de los pueblos originarios a partir de una revisión de algunos hechos históricos.

Otro de los énfasis de este programa está en la revitalización de las lenguas originarias, de tal manera, se entregan diversas actividades orientadas a generar acciones de concientización y de uso de las lenguas originarias por medio de diversas estrategias. En este sentido, se busca convocar a educadores tradicionales y docentes a promover desde la práctica, es decir, desde el trabajo de la asignatura el uso de las lenguas y su visibilización de manera pertinente, significativa y contextualizada.

Visión global del año

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE POR SEMESTRE Y UNIDAD

| SEMESTRE 1 | | | | SEMESTRE 2 | |
|--|---------------------------------|--|---|---|---|
| EJE | CONTEXTO | UNIDAD 1 | UNIDAD 2 | UNIDAD 3 | UNIDAD 4 |
| Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios | Sensibilización sobre la lengua | Describir oralmente diferentes aspectos socioculturales y espirituales de los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, en diálogos, conversaciones o exposiciones, incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo. | Comprender textos orales y escritos propios de otras culturas, interpretando elementos significativos presentes en ellos, vinculándolos con su propia experiencia y conocimientos, e incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo. | Escribir oraciones y textos breves en castellano, incorporando conceptos en lengua indígena, en diversas situaciones comunicativas (ceremonias, rogativas, salidas a terreno, entre otras). | Explicar el sentido de la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua para su propia identidad, reconociendo distintos préstamos lingüísticos de uso cotidiano. |
| | | Disfrutar y comprender diferentes historias y experiencias, relacionadas con algún evento sociocultural o espiritual de otros pueblos y culturas significativas para su contexto, reflexionando y expresando opiniones sobre las distintas cosmovisiones, utilizando lenguajes artísticos propios del pueblo indígena que corresponda. | | | Producir creaciones audiovisuales o escritas, en castellano, incorporando palabras en lengua indígena, utilizando recursos tecnológicos (TIC) disponibles, para contar o referirse a situaciones personales, familiares o comunitarias. |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica | Problematizar la relación entre la cultura global, la cultura de los pueblos indígenas y la de otras culturas presentes en el entorno local y nacional, desde la perspectiva de la interculturalidad. | Valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas, como portadoras de una visión del pasado que puede ayudar a problematizar la historia nacional. | Problematizar la relación entre la cultura global, la cultura de los pueblos indígenas y la de otras culturas presentes en el entorno local y nacional, desde la perspectiva de la interculturalidad. | Reflexionar sobre los distintos procesos que han afectado el territorio de los pueblos indígenas, comprendiendo sus consecuencias sobre la situación actual de los distintos pueblos. |
| Cosmovisión de los pueblos originarios | Valorar la importancia de las actividades espirituales y socioculturales de distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, como una forma de mantener el equilibrio entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos. | Valorar las distintas formas de concepción de mundo de los diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, considerando las significaciones propias que explican y le dan sentido en cada cultura. | Valorar la importancia de la formación de una persona íntegra según la concepción de cada pueblo indígena en tensión con otros sistemas de valores presentes en la sociedad global. | Analizar la importancia de la relación armónica, física y espiritual de uno mismo y la naturaleza, considerando la visión de otros pueblos indígenas. |
| Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales. | Valorar y expresar a través de distintas manifestaciones el significado y sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, vinculado a la ciencia desde la perspectiva indígena. | Valorar la importancia de algunas técnicas y actividades de producción de otros pueblos indígenas y de otras culturas significativas para su contexto, considerando semejanzas y diferencias con las propias. | Expresar, mediante distintos lenguajes artísticos propios de su pueblo, las posibilidades que el arte ofrece para dialogar con otras culturas significativas para su contexto, considerando los sentidos que estos le otorgan. | Conocer y valorar el patrimonio cultural de otros pueblos indígenas y de otras culturas significativas para su contexto. |
| Actitudes | 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 | 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. | 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. | 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 |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | <p>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>Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</p> | <p>Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</p> | <p>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>TIEMPO TOTAL: 38 SEMANAS</p> | <p>10 semanas</p> | <p>9 semanas</p> | <p>9 semanas</p> | <p>10 semanas</p> |

UNIDAD 1

CONTENIDOS CULTURALES:

Préstamos lingüísticos.

Astronomía andina.

Relatos quechua y aymara.

Noción de tiempo, ritualidad y conocimiento agrícola desde el pueblo aymara.

EJE: LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

| CONTEXTO | OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
|---------------------------------|--|---|
| Sensibilización sobre la lengua | Describir oralmente diferentes aspectos socioculturales y espirituales de los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, en diálogos, conversaciones o exposiciones, incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo. | Seleccionan vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales y espirituales del propio pueblo. |
| | | Utilizan vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo, en exposiciones sobre aspectos socioculturales y espirituales de otros pueblos originarios y culturas. |
| | Disfrutar y comprender diferentes historias y experiencias, relacionadas con algún evento sociocultural o espiritual de otros pueblos y culturas significativas para su contexto, reflexionando y expresando opiniones sobre las distintas cosmovisiones, utilizando lenguajes artísticos propios del pueblo indígena que corresponda. | Interpretan los elementos de la cosmovisión presentes en historias y experiencias de otros pueblos y culturas significativas referidas a algún evento sociocultural o espiritual. |
| | | Explican la relación entre los hechos presentes en las historias y experiencias de eventos socioculturales o espirituales, con la cosmovisión de los diferentes pueblos y culturas afines. |
| | | Crean expresiones artísticas referidas a la cosmovisión de otros pueblos y culturas significativas para su contexto. |

| EJE: TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | |
|---|---|
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
| <p>Problematizar la relación entre la cultura global, la cultura de los pueblos indígenas y la de otras culturas presentes en el entorno local y nacional, desde la perspectiva de la interculturalidad.</p> | <p>Explican las características culturales que le son propias y que provienen del pueblo originario al que pertenecen.</p> |
| | <p>Diferencian las características culturales del pueblo originario al que pertenecen de las que corresponden a otras culturas.</p> |
| | <p>Evalúan los efectos de una cultura global en los pueblos originarios y cómo afecta al diálogo intercultural.</p> |
| EJE: COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
| <p>Valorar la importancia de las actividades espirituales y socioculturales de distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, como una forma de mantener el equilibrio entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos.</p> | <p>Caracterizan las actividades espirituales y socioculturales más importantes para los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto.</p> |
| | <p>Fundamentan por qué las actividades espirituales y socioculturales de los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, contribuyen a mantener el equilibrio entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos.</p> |
| EJE: PATRIMONIO, TECNOLOGÍAS, TÉCNICAS, CIENCIAS Y ARTES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
| <p>Valorar y expresar a través de distintas manifestaciones 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>Crean manifestaciones artísticas y/o tecnológicas que presenten la perspectiva indígena de la ciencia.</p> |
| | <p>Evalúan cómo las distintas manifestaciones del patrimonio de los pueblos originarios dan cuenta del significado y sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos.</p> |
| ACTITUDES INTENCIONADAS EN LA UNIDAD | |
| <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas. | |

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

EJE: LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

Contexto: Sensibilización sobre la lengua

ACTIVIDAD: Reflexionan y conversan cómo los pueblos originarios se han relacionado desde la evidencia lingüística (préstamos quechua y aymara en la lengua mapuche).

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente releva los conocimientos previos de los estudiantes por medio de una pregunta como la siguiente: ¿qué aspectos socioculturales comunes poseen los pueblos originarios?
- Los estudiantes con el educador tradicional y/o docente repasarán algunos aspectos comunes que poseen los pueblos indígenas respecto de sus identidades y su espiritualidad, por medio de recordar los contenidos revisados en años anteriores. A continuación se proponen algunos temas a analizar:
 - Relación de respeto y reciprocidad con la naturaleza como un ser vivo y sujeta de derecho.
 - Filosofía del buen vivir de los pueblos originarios.
 - Concepción del tiempo y el espacio. Ejemplo: ceremonias de los solsticios y su rol en el buen vivir de los pueblos.
 - Relatos fundacionales desde el pensamiento indígena.
- El educador tradicional y/o docente anotará en la pizarra los elementos culturales que los estudiantes recuerden en torno a los temas propuestos. El objetivo es relevar la visión de mundo común que los pueblos originarios poseen respecto a su desarrollo en la tierra con la naturaleza. En este marco, el educador tradicional y/o docente dará cuenta que históricamente los pueblos en el mundo se han vinculado por diversas razones y que en el caso de los pueblos originarios, la naturaleza y el territorio han sido ámbitos desde los cuales se han relacionado históricamente. En este punto, se dará cuenta de las evidencias que existen en las lenguas de los contactos y lazos entre pueblos. Así se expondrá que el contacto entre pueblos se constata no solo en la cosmovisión y pensamiento indígena, sino que también en las propias lenguas.
- Junto con esta reflexión, el educador tradicional y/o docente consultará a los estudiantes: ¿qué palabra en quechua o aymara recuerdan?, ¿podrían compartir lo que recuerdan sobre estas lenguas en particular?, ¿sabían que en el español existen préstamos de las lenguas originarias?, ¿conoces alguna palabra que usemos en español que pertenezca a una lengua originaria?, ¿sabían que incluso en la lengua mapuche podemos encontrar préstamos del quechua y del aymara?
- A continuación, el educador tradicional y/o docente entregará una lista de préstamos del quechua en el español y del quechua y aymara en la lengua mapuche, previamente seleccionados de las siguientes fuentes:

Prieto, L. (2006). Quechuismos en el léxico de la prensa de Santiago de Chile. *Boletín de filología*, XLI, 97 – 196. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123148/Quechuismos-en-el-lexico-de-la-prensa-de-Santiago-de-Chile.pdf>

Moulian, R.; Catrileo, M. y Landeo, P. (2015). Afines quechua en el vocabulario mapuche de Luis de Valdivia. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53(2), 73-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000200004>

Moulian, R. y Catrileo, M. (2013). Kamaska, kamarikun y müchulla: préstamos lingüísticos y encrucijadas de sentido en el espacio centro y sur andino. *Alpha*, 37, 249-263. https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n37/art_18.pdf

- Los estudiantes leen la lista junto al educador y/o docente y comentan las que conocían pero no sabían que eran de lenguas originarias.
- Luego de revisar la lista, los estudiantes crearán materiales para difundir estas palabras y su origen. Como alternativas se sugieren distintas actividades para trabajar en la difusión de los préstamos:
 - Diseño de fichas/afiches que incluyan estos préstamos lingüísticos, su definición y origen para visibilizar al interior de la escuela en distintos espacios. Esta actividad puede realizarse en colaboración con la asignatura de Lenguaje y Comunicación.
 - Diseño de un tríptico ilustrado con las palabras que prefieran y seleccionen los estudiantes para regalar en la reunión de madres, padres, apoderados y cuidadores. Esta actividad puede realizarse en colaboración con la asignatura de Artes Visuales.
 - Diseño de collages que incluyan palabras representativas de los préstamos lingüísticos, para realizar una exposición artística. Esta actividad puede realizarse en colaboración con la asignatura de Artes Visuales.
 - Construcción de un vocabulario audiovisual donde los estudiantes, en grupos, por medio del uso de un dispositivo digital (cámara o celular) que permita la grabación, puedan producir videos donde presenten ejemplos de los préstamos lingüísticos seleccionados. Esto puede ser a partir de una dramatización breve, un TikTok, una representación gráfica, entre otras posibilidades. Esta actividad puede realizarse en colaboración con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Artes Visuales y/o Tecnología.
- Al finalizar la actividad de difusión de los préstamos, el educador tradicional y/o docente invita a los estudiantes a reflexionar y conversar en un plenario, sobre la importancia de visibilizar la herencia lingüística de los pueblos y sus expresiones de contacto entre ellos.

EJES:

- **TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**
- **COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**

ACTIVIDAD: Problematizan cómo la cultura global ha tenido consecuencias en la pérdida de saberes de los pueblos originarios.

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente invita a los estudiantes, a partir de una lluvia de ideas, a conversar sobre el concepto de “cultura global” para establecer su relación con la cultura de los pueblos originarios desde la interculturalidad. El educador tradicional y/o docente puede profundizar el concepto con su conocimiento y apoyo de fuentes revisadas o seleccionadas previamente.
- Luego, el educador tradicional y/o docente indaga en los conocimientos previos de los estudiantes con preguntas, tales como: ¿recuerdan lo revisado en la asignatura sobre astronomía andina?, ¿podrían comentar los principales saberes de la astronomía andina?, ¿qué visiones y elementos comparten los pueblos originarios del norte en su conocimiento sobre los astros y cielo?, ¿podríamos pensar en el cielo como un territorio según el pensamiento andino?
- A continuación, los estudiantes indagan en los textos del autor Tomás Vilca Vilca, disponibles en: <https://issuu.com/patrimoniocultural123/docs/astronomia>, los valores de la astronomía andina y en la sabiduría y las prácticas asociadas a ella. Para esto, trabajarán junto al educador y/o docente el contenido de las páginas 20-35. Por grupos, se les otorgará una práctica para realizar una síntesis y breve exposición al resto de los alumnos.
- En relación a lo anterior, junto al educador y/o docente reflexionarán en torno a cómo el territorio de la Cordillera de los Andes y el Desierto de Atacama son un territorio común donde los pueblos originarios comparten visiones de mundo que han sido determinantes en sus expresiones culturales.
- Con la colaboración de la Asignatura de Artes Visuales, los estudiantes realizarán un mural con las constelaciones andinas. Cada grupo representará en el mural colectivo la práctica que le fue determinada. Este puede realizarse en una muralla disponible para tal fin o en una serie de papelógrafos dispuestos en un muro para su exhibición.
- Una vez finalizado el mural, los estudiantes realizarán una presentación de su trabajo a la comunidad socioeducativa con el propósito de compartir las reflexiones realizadas y el contenido que el mural representa.
- Como cierre de la actividad, reflexionarán en torno a cómo se han perdido estos saberes en contraposición con los saberes de la astronomía occidental. Sin embargo, se propone que el educador tradicional y/o docente destaque la importancia de relevar y de potenciar la difusión del conocimiento andino, en diálogo con los conocimientos de la cultura global.

EJE: COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

ACTIVIDAD: Escriben textos acerca de cómo la relación con los mayores es central en la cosmovisión de los pueblos originarios.

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente trabajan los conocimientos previos de los estudiantes antes de iniciar la actividad. Por medio de las siguientes interrogantes indagan en sus saberes: ¿podrían comentar por qué los mayores y/o abuelos son tan relevantes en la cosmovisión de los pueblos originarios?, ¿para ustedes sus personas mayores y/o abuelos son importantes?, ¿por qué?, ¿podrían compartir alguna anécdota con ellos?, ¿o algo que les hayan transmitido y/o enseñado?
- Los estudiantes reflexionan sobre la importancia sociocultural que tienen las personas mayores y/o abuelos desde la perspectiva de los pueblos originarios y su espiritualidad. Comentan desde su experiencia y desde lo visto en otras unidades ejemplos que dan cuenta de esta relevancia y el rol de los abuelos y de las personas mayores. Se profundiza en la transmisión y mantención de los saberes y en cómo estos los han mantenido a pesar de los procesos históricos que han vivido.
- A partir de la reflexión el educador tradicional y/o docente invita a los estudiantes a leer dos textos de manera silenciosa e individual:
 - **Jach'a tatajan phusawipa**/ La música de mi abuelo. Recopilación y traducción de Elizabeth Ramírez Huanca, docente intercultural.
 - Carmen **mamaypa awasqan**/El tejido de la mamá Carmen de Jeannette Pacheco Campos.
- Posterior a la lectura, los estudiantes comentan qué les gustó e interesó de los textos leídos. El educador y/o docente indaga: ¿qué rol cumplen las personas mayores desde la perspectiva de los textos leídos?, ¿qué importancia le da el narrador a las personas mayores?, ¿por qué son importantes los conocimientos de las personas mayores y su transmisión desde los relatos revisados?
- El educador tradicional y/o docente invita a los estudiantes a escribir la historia de una de sus personas mayores significativas. Puede ser de su familia o de su círculo cercano. El objetivo es que usando términos de parentesco en aymara y quechua, escriban la historia de esta persona y por qué es importante para ellos. Por ejemplo, mencionar qué les ha enseñado, qué valoran ellos de estas personas, por qué son importantes para ellos, entre otros aspectos.
- Los estudiantes trabajarán la escritura y redacción por medio de dos borradores que serán revisados por el educador tradicional y/o docente y recibirán retroalimentación para mejorar sus escritos hasta tener un tercer manuscrito definitivo. Se sugiere trabajar en esta actividad con la asignatura de Lenguaje y Comunicación.
- Una vez listo los textos en español y usando diccionarios de la lengua aymara y quechua, los estudiantes reemplazarán las palabras que tienen relación con la familia y el parentesco, entre otras que consideren relevantes. Diccionarios que se proponen:
 - Diccionario ilustrado de la lengua quechua. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-134497_recurso_pdf.pdf

- Diccionario ilustrado de la lengua aymara. Disponible en: https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/diccionario_aymara_145_230.pdf
- Los textos serán compilados por el educador tradicional y/o docente. Se sugiere trabajar la edición con la asignatura de Artes Visuales en formato digital con imágenes que los estudiantes escojan en Calameo (<https://es.calameo.com/>) u otra plataforma de libre uso. Una vez listo el compilado, este será compartido con las familias de los estudiantes.
- Posterior al trabajo de escritura creativa de los estudiantes, el educador tradicional y/o docente les invitará a revisar los relatos aymara y quechua que han conocido en la asignatura para analizar el rol de los abuelos y personas mayores en las actividades espirituales. Por ejemplo, analizando quiénes son las personas que dirigen y poseen el conocimiento de las ceremonias indígenas o reflexionando sobre quiénes son las personas que poseen los conocimientos asociados a la naturaleza y el cosmos.
- Los estudiantes reflexionarán sobre estas relaciones y cómo los niños y jóvenes aprenden de estas.

| |
|---|
| EJE: PATRIMONIO, TECNOLOGÍAS, TÉCNICAS, CIENCIAS Y ARTES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS. |
|---|

ACTIVIDAD: Reflexionan y explican los saberes científicos de los pueblos originarios asociados a la naturaleza, el cosmos y al territorio.

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente trabaja los conocimientos previos de los estudiantes por medio de las siguientes preguntas: ¿qué conocimientos científicos de los pueblos originarios pueden mencionar?, ¿en qué ámbitos se desarrolló este conocimiento científico?, entre otras.
- Los estudiantes retoman sus conocimientos y comentan al curso los aspectos que recuerdan.
- El educador tradicional y/o docente registra los aportes de los estudiantes en algún formato como papelógrafo, un PowerPoint o en la pizarra para tenerlos a la vista durante el desarrollo de las siguientes actividades.

- El educador tradicional y/o docente muestra la siguiente figura:

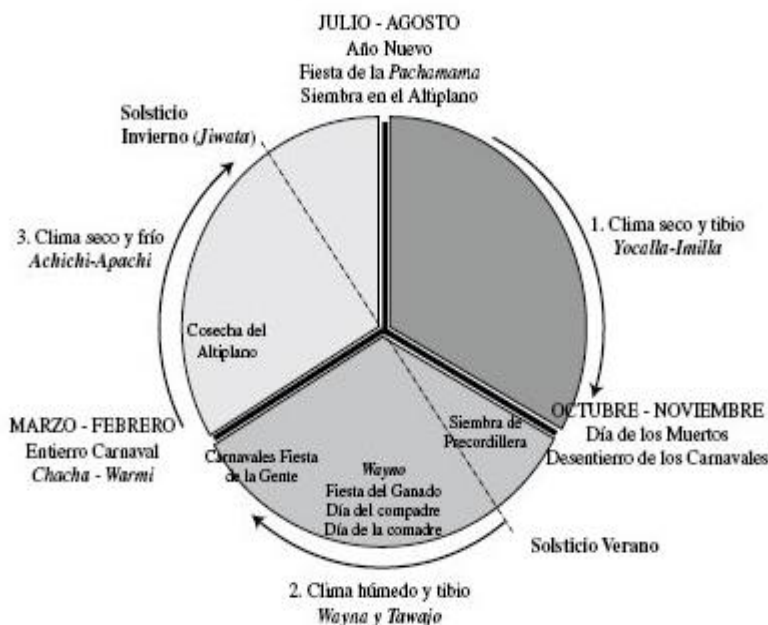


Figura 2. Reconstrucción gráfica del tiempo y fiestas asociadas a las transiciones climáticas.

Graphic depiction of the temporary work and festivities associated with transitions weather.

(Fuente: Gavilán Vega, A. y Carrasco, A.M. (2009). Festividades andinas y religiosidad en el norte chileno. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 41(1), 101-112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562009000100007>).

- En la figura de Gavilán y Carrasco (2009) se observa el año, las celebraciones y ceremonias y las labores agrícolas. En este sentido, la invitación es a que los estudiantes puedan analizar la conexión entre ceremonias, el momento del año en que se hacen y la funcionalidad de estas ceremonias en relación con la agricultura. De tal modo, que los estudiantes puedan analizar cómo la espiritualidad ejercida en las ceremonias se conecta íntimamente con los conocimientos sobre el territorio y su desarrollo agrícola en función del clima y las estaciones del año.
- A partir de esta figura, se invita a los estudiantes a hacer una recopilación de las ceremonias de los pueblos originarios estudiadas en la asignatura con el fin de hacer una tabla comparativa contemplando los siguientes elementos (los estudiantes pueden agregar otros adicionales si lo consideran necesario):
 - Nombre de la ceremonia.
 - Tiempo en que se realiza.
 - Funcionalidad de la ceremonia.
 - Agentes que llevan a cabo la ceremonia.

- Conocimientos asociados a la ceremonia.
- Para cerrar la actividad, el educador tradicional y/o docente invita a los estudiantes a reflexionar sobre la interrelación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos: ¿cómo se relacionan las personas, su entorno natural y los fenómenos del cosmos?, ¿cómo influye el cosmos en la vida de los pueblos y en la naturaleza?, ¿cómo se comunica el cosmos con la naturaleza y los pueblos?, entre otras.

ORIENTACIONES PARA EL EDUCADOR TRADICIONAL Y/O DOCENTE

Para el trabajo de esta primera unidad, se recomienda al educador tradicional y/o docente revisar previamente los recursos sugeridos para cada actividad de tal manera de poder familiarizarse con los contenidos a trabajar en cada iniciativa propuesta.

Cada actividad, en los casos donde se requiere diseño de materiales, entrega una alternativa manual o análoga y una alternativa digital con una batería de aplicaciones o plataformas de libre uso que el educador y/o docente puedan indagar y utilizar según sus preferencias y habilidades.

Las actividades están diseñadas para potenciar un trabajo interdisciplinar, por lo que en cada una de ellas se indica con qué asignatura es posible establecer un trabajo colaborativo para la puesta en práctica. Esto bajo la perspectiva intercultural, es decir, basado en el diálogo de saberes de las distintas áreas que aportan en igualdad de condiciones al tratamiento, profundización y ampliación de los aprendizajes de los estudiantes.

Contenido cultural

Préstamos lingüísticos.

En el periodo pre-hispánico, gran parte de la población de los pueblos originarios se caracterizó por su plurilingüismo, es decir por el uso de más de dos lenguas a causa de diversas razones de carácter sociocultural, político y económico. Así se señala en Prieto (2006):

“Debido a sus frecuentes reciprocidades económicas con los pueblos vecinos los atacameños hablaban el kunza⁴ como lengua dominante, junto al aymara y el quechua en calidad de segunda y tercera lengua. Eran, por tanto trilingües. A partir del siglo XVII se impuso el dominio hispano con lo cual se agregó gradualmente una cuarta lengua: el español. El influjo creciente de esta lengua contribuyó al retroceso del kunza, que se extinguió durante las primeras décadas del siglo XX”. Por tanto, hablaremos de préstamos lingüísticos cuando distingamos léxico o palabras provenientes de otras lenguas” (p. 105).

Así, previo a la llegada de la conquista española, las relaciones interculturales permitieron el uso y contacto entre los idiomas presentes en Los Andes, llegando incluso algunos a ser considerados como lenguas francas, ya que permitían tener un código en común para distintas transacciones de índole económica y política.

⁴ Se ha respetado el modo de escritura de este término según el autor citado; sin embargo, más adelante en este Programa de Estudio se hace referencia a la lengua del pueblo lickanantay como lo ha definido el propio pueblo en la actualidad: **kunsa/ckunsa**.

El contacto entre las distintas lenguas indígenas del territorio generó que las de más frecuente uso plasmarán un número significativo de léxico en las otras lenguas, vocabulario que se identifica y utiliza hasta la actualidad. Tal fue el caso del quechua, el aymara, el mapuche, y el **kunsa/ckunsa** por ejemplo, que plasmaron parte de su léxico entre ellas y en el castellano.

De tal manera, consideraremos como préstamo lingüístico a toda palabra proveniente de otra lengua. Estas pueden haber traspasado íntegramente o con algunas modificaciones como podemos ver respectivamente en los siguientes ejemplos:

Callampa (Prieto, 2006):

- Traspasado del quechua “K’allánpa” (hongo comestible) al español.

Kamarikun o kamariko (Moulián y Catrileo, 2013):

- Etnónimo con el que se denomina a las rogativas mapuche en la zona de la Región de Los Lagos en Chile y en la provincia de Neuquén Río Negro en Argentina.
- Es un préstamo quechua de la lengua mapuche, específicamente presente en su variante williche.
- Deriva del quechua “kamarrikuk” que designa a quien se prepara para visitar a una autoridad o entidad. La palabra se compone de la raíz “kama”, que connota poder, autoridad, y “rikuk” que alude al que ve.

Contenido cultural

Astronomía Andina.

Los pueblos originarios presentes en Los Andes poseen un conocimiento científico del cosmos que ha sido poco valorado desde la ciencia y la cultural global occidental. Este conocimiento tiene estrecha relación con la capacidad de observación y asociación del movimiento de los astros, de la naturaleza y sus fenómenos.

Dentro de los valores que posee la astronomía andina se encuentran la observación de las señales de los cuerpos celestes y la naturaleza y la percepción del universo como una unidad compleja de interrelaciones de sus elementos. Esta perspectiva de la astronomía ha permitido a los pueblos generar un conocimiento específico en torno al cosmos y vinculado a su espiritualidad y filosofía de vida.

Tomás Vilca afirma: “Las estrellas nos indican ciertos mensajes que nos vienen a prevenir sobre ciertos sucesos. Eso nos vienen a dar una lectura y una enseñanza. Los **yatiris** y **cantales** también se guían por eso” (p. 21).

Pozo y Canio (2014) recogen diversos saberes de la astronomía mapuche para dar cuenta de la complejidad de las interrelaciones entre el cosmos y la tierra. Así recogen distintos saberes a partir de la memoria viva de sabios, dentro de ellos es posible destacar lo referido a los eclipses en el siguiente relato:

“La experiencia de vivir un eclipse de Luna, hace unos 50 años atrás, fue una situación muy preocupante; la gente sufría, tenía miedo. El eclipse se vivía con tristeza cuando lo observaban. Del mismo modo, Clementina Neculfilu comentó que en su juventud vivió un eclipse de Luna junto con su familia, lo cual recuerda muy bien ya que en aquel tiempo se produjo el terremoto más fuerte que ha presenciado. Se registra que aquellos dos fenómenos tuvieron lugar en las siguientes fechas: el eclipse ocurrió el 13 de marzo, comenzó a las 1:35 y terminó a las 5:15 aproximadamente; mientras que el terremoto fue el 22 de mayo (1960, con una magnitud de 9,5 grados), solo dos meses después”. (p. 59).

De tal manera, es posible ahondar en la astronomía de los pueblos originarios y encontrar puntos comunes y una metodología y filosofía de la observación que es clave para comprender el cosmos. Así, los pueblos han desarrollado sitios astronómicos y templos dedicados al cielo y sus elementos, así como también expresiones artísticas desde el arte rupestre que han permitido plasmar conocimientos de larga data.

Contenido cultural

Relatos quechua y aymara.

A continuación se entregan dos textos: aymara y quechua, respectivamente, que reflejan la importancia y rol de los mayores o abuelos en la transmisión de saberes y valores a las nuevas generaciones:

| Jach’a tatajan phusawipa | La música de mi abuelo |
|--|--|
| <p>Uka jach’a Arcangel urux purjanwa, San Miguel markana, tatajaxa, tiyunakaxa suma phusirinakawa, taqpacha jaqinakax suma wakichasjapxana, suma isi ucht’asiñataki ukat suma thujt’asiñataki. Jach’a tataja manq’awi utana utaski tarka lluskachasji, nayarú winakaña jausitu pututiñataki, nayajan jach’atatan kikiña tarkana, jupan kiru lawa tarka utaski thanthata, tintupan kiru lawa tarka utaski, tintu ukumasa arkaja walisumawa. Jiliri primuja José purirakiwa charankupanti yantañakaqi, primuja yaqha machaqa kirkiwi apsiri ukat tiyuñaj arxatiriwa, jach’a tatasti siriwa jupax wali llamp’u chuymaniwa ukat jupax kirkiñch ajayuniwa.</p> <p>Jach’a tatakax utan istaña, thajtasiña, thajtasiña, jaylliña muniri wiñaya tajpacha jaqinaka munasiri, ukata wawanakaru yatichi pututiña, wali kusisita</p> | <p>Faltaba apenas una semana para comenzar la celebración de la Fiesta Patronal de San Miguel Arcángel del Valle de Azapa, y ya mi papá y mis tíos que son músicos, estaban cansados y muy ajetreados. Su preocupación era que los instrumentos estuviesen afinados y adornados, para el gran día, además de la correcta presentación de los trajes; bien planchados y correctamente uniformados. Uno de esos días, mi abuelo que estaba afinando su tarka, me pidió que lo acompañara a tocar una melodía. Me sorprendió comparar mi tarka con la de mi abuelo. La de él era de madera descolorida y los orificios ya estaban gastados, sin embargo, no se veía mal, al contrario, la impresión que daba era la de un instrumento noble y romántico. Esa vez, como muchas otras, José, mi primo mayor, se unió a nosotros con su charango. José, sabe improvisar y culmina una melodía, con nuevas notas musicales que nacen de su charango. Generalmente su padre lo regaña, pero mi abuelo lo defiende diciendo que él es libre y creativo, por eso interpreta tan bien este instrumento. Es el espíritu del quirquincho el que renace en mi primo. Mi abuelo formó a una generación completa en la</p> |

| | |
|---|---|
| <p>allchhinakanutjaski Jupax yatiwa tarkanaxa, kina, charanku, siku, thujt'asiña qaltaña Santo Patrono wali lyaysaña ukata suma tajtasiña janipuniwa tukusispati.</p> | <p>música. Siempre ha añorado que en el ambiente familiar se ame la música, se cante y baile. Él dice que esa es la forma en que las personas sean amables y cariñosas, por esa razón, enseñó a sus hijos a interpretar la música. Sabe que, en la Fiesta Patronal, las tarkas, quenás, charangos, zampoñas y todos los instrumentos se interpretan con devoción al Santo Patrono. El sueño de mi abuelo es que estos sonidos ancestrales, nunca dejen de escucharse y continúen por siempre.</p> |
|---|---|

(Fuente: Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación (2019). *Wawanakatak markasan siw sawinakapa. Relatos aymara para niños y niñas*. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/4-basico/134494:Relatos-Aymara-para-Ninos-y-Ninas>).

| |
|---|
| <p>Carmen mamaypa awasqan (El tejido de la mamá Carmen)</p> |
| <p>Mi abuela Carmen cada cierto tiempo se reunía durante la noche a tejer con las mujeres de la familia. Tejer mantas de lana, tejer ponchos y tejer historias femeninas.</p> <p>Siempre vi a las mujeres trabajando durante todo el día en las chacras, junto a sus esposos. Salían de la casa muy temprano por la mañana y regresaban en las tardes, con los animales, los hijos y el marido. De mañana preparaban sopa y leche con quinua; luego guardaban el cocaví que sería consumido durante la jornada de trabajo que se realizaba en el campo. Cargaban a los hijos más pequeños en sus llicllas y se los echaban a la espalda. Los que caminaban se iban a su lado, ayudando a encaminar las vacas y los terneros hacia los terrenos sembrados. El marido se encargaba de arrear los toros y preocuparse de que ninguno de ellos fuese haciendo destrozos por el camino. Cruzaban la plaza del pueblo y seguían rumbo a sus terrenos, a veces se demoran minutos y otras veces, cuando la lluvia no había sido abundante, se dirigían a la parte alta de los cerros en búsqueda de pastos para los animales.</p> <p>Mis tías nunca querían llevarme a las chacras, me cuidaban mucho, decían que eso no era para mí. Era la hija del hermano mayor, a la que cuidaban con mucho esmero. Pero yo siempre quería ir, quería saber qué hacían todo el día, cómo se entretenían mis primas, qué hacían con los animales, quería saber qué era ir a las chacras, qué se sentía en ese lugar.</p> <p>Un día, después de mucho pedirlo, me llevaron. ¡Faltó poco para que le pidieran a la Pachamama que me cuidara! Una de mis primas, Mary, fue la encargada de llevarme. Salimos de la casa más tarde que los demás, tomamos la sopa de costumbre y nos pusimos las polleras y el sombrero. Me encantaba usar esas polleras, aunque las mías eran copias mal hechas de las que usaban mis tías, pero igual me gustaban. Se usaban (y se siguen usando) dos polleras, la de abajo con muchos bordados y la que se usa encima se toma de las puntas y se mete en la cintura quedando como un bolsillo. Creo que eso era lo que más me gustaba, ese gran bolsillo en el cual podía guardar de todo y las manos quedaban libres, libres para tocar y sentir todo aquello que encontrábamos por el camino.</p> |

Después de caminar algunos minutos, llegamos a la tan ansiada chacra. Era verde, llena de flores blancas, flores de habas. ¡Era inmensa! Al frente se veía majestuoso un murallón de montaña. Entre este y la chacra corría bullicioso el río Colca. Hacia donde mirase era verde, había chacras por todos lados, de los vecinos, de los tíos, de los abuelos, de todo el pueblo. Era un gran paño verde sobre la tierra que contrastaba con el azul del cielo, limpio y silencioso. El aroma era a pasto mojado, a flores; el cielo parecía que nos sonreía, me saludaba la **Pachamama**. Era la primera vez en ese lugar y para mí fue mágico. Me abrió una puerta a los sentidos, el despertar del amor por lo natural, por el aroma de lo simple, del cielo inmenso, del verde que envuelve, de la naturaleza que se impregna en el alma y la acaricia. Nunca he olvidado las sensaciones de ese día que estuve en la chacra, la tierra de mis abuelos, de mi padre, de una parte mía.

Al rato, llegó mi tía Maxi, la mamá de Mary. Traía el cocaví. Abrió su gran **lliclla** y sacó muchas cosas ricas, maíz tostado, choclo cocido y queso blanco. Me quedé mirando los colores de su tejido y ella pareció adivinar mis pensamientos.

- Lo tejí tu abuela, la mamá Carmen. Ella con otras mujeres de la familia se reunieron y tejieron toda la noche.

- ¿Y por qué durante la noche? ¿Por qué no tejieron de día?

- Porque de día se trabaja en las chacras, no hay tiempo para tejer. Aquí hilamos mientras cuidamos los animales y vemos los cultivos. Pero aquí estamos solas, no hay más mujeres, solo las niñas y el marido. Aquí no se podría tejer algo grande. Por eso nos reunimos por las noches. Tu mamá Carmen reunió a las mujeres de la familia en su casa, las invitó a todas. Ella convidó la chicha recién preparada, abundante comida y todo lo necesario para tejer.

- ¿Y en una sola noche tejieron esto tan bonito?

- Sí, en una noche tejimos esta **lliclla**. Mientras tejemos conversamos, es nuestro momento para contarnos nuestras cosas, cosas de mujeres. En ese momento, estamos lejos de los maridos, así que podemos decir lo que nos pasa y las mayores nos aconsejan. Ahí, cada una de nosotras es una mujer, dejamos de ser hijas, hermanas o sobrinas, solo somos mujeres. Nos reímos, contamos historias, lloramos, comemos, bebemos chicha y tejemos. Nos tejemos nosotras y las tejemos a ustedes. Un día, cuando sean grandes, ustedes también tejerán.

Ese será su momento y por eso deben cuidarlo. Cuando una mujer llama a tejer, hay que ir. Mañana llamará otra y ahí estaremos, es nuestro **ayni**, nuestra reciprocidad de mujeres.

Ese día, en esa hermosa chacra comenzó mi tejido de vida. Sin darme cuenta comencé a hilar mi historia personal, mi historia colectiva que se irá transformando en un tejido con hilos de linaje femenino.

Añaychayki Pachamama, gracias, Madre Tierra.

(Fuente: Loncon, E. (Ed), (2018). *Maben ñi puji. Espíritus femeninos. Relatos de mujeres originarias*. Universidad de Santiago de Chile).

Contenido cultural

Noción de tiempo, ritualidad y conocimiento agrícola desde el pueblo aymara.

Según los estudios de Gavilán y Carrasco (2009), el pueblo aymara posee una concepción del tiempo y espacio asociada a la ritualidad expresada en las festividades y al conocimiento agrícola. Al respecto afirman que:

“La celebración de las ceremonias y rituales más importantes enfatizan en los cambios climáticos, eclipsando el calendario solar. Se distinguen tres momentos en el ciclo anual, directamente asociado al trabajo agrícola y ganadero. Las fiestas marcan el tránsito de una temporada a otra a través del culto a sus deidades y antepasados y se orientan a celebrar la fertilidad como deseo de bienestar y abundancia, a la muerte-vida en un permanente ciclo del devenir”

En la evidencia recogida por los autores es posible comprender la visión circular que poseen el pueblo aymara al calendario anual guiándose por medio de los saberes científicos propios de su pensamiento asociados al cosmos y al ciclo climático y sus estaciones. Gavilán y Carrasco (2009), señalan que:

“El Sol, Inti o Dios, pensado en términos antropomorfos, se desplaza por un universo que contiene la vida (Pachamama). Este movimiento se representa como ciclo vital: Nacimiento, Desarrollo, Muerte, Renacimiento. Estos términos de las fases del ciclo vital de las personas son: wuawa (bebé dependiente)-yocalla (niño)-imilla (niña)-wayna (joven hombre)-tawajo (joven mujer)-chacha-warmi (matrimonio) achichi-apache (abuelo-abuela) jiwata ("muerte")”.

De tal modo, la representación del transcurso del tiempo en el espacio se comprende a través de la observación e interpretación de un día y su ciclo. Con ello, la ritualidad y sus festividades acompaña la observación de estos ciclos durante el año y conmemora distintos momentos que son significativos en términos de la naturaleza y el desarrollo del pueblo. Esto es posible de observar en la siguiente cita:

“En los meses de mayo-junio se prepara la papa chuñu (papa seca de guarda). Se simboliza así la etapa final de la vida (Achichi para los hombres, Apache para las mujeres). Viene pues la muerte del Sol (Jiwata¹⁰, para ambos géneros), para re-nacer e iniciar un nuevo ciclo vital (Figura 2)”

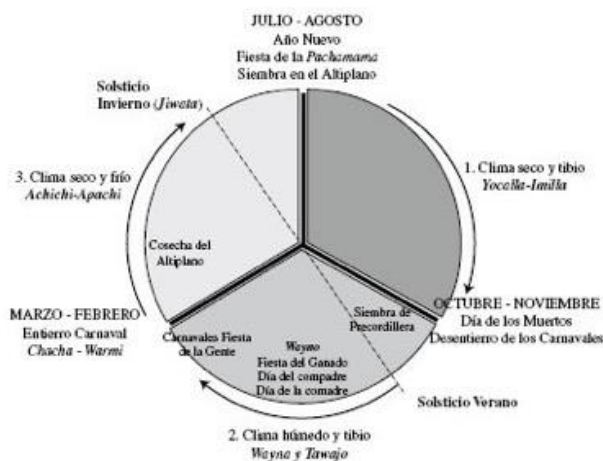


Figura 2. Reconstrucción gráfica del tiempo y fiestas asociadas a las transiciones climáticas.
Graphic depiction of the temporary work and festivities associated with transitions weather.

La figura permite analizar el vínculo y co-relación entre la ritualidad y sus festividades, la noción de tiempo y el conocimiento y la práctica agrícola del pueblo aymara.

(Fuente: Gavilán Vega, A. y Carrasco, A.M. (2009). Festividades andinas y religiosidad en el norte chileno. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 41(1), 101-112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562009000100007>).

EJEMPLO DE EVALUACIÓN

Los desempeños de los estudiantes pueden ser evaluados a medida que se va desarrollando la Unidad. En este caso se presenta un ejemplo de rúbrica con algunos criterios relacionados con los indicadores de los cuatro ejes de la unidad, considerando el contexto sociolingüístico de sensibilización sobre la lengua:

| Criterio / Nivel de desarrollo | En vías de alcanzar el desempeño | Desempeño medianamente logrado | Desempeño logrado | Desempeño destacado |
|--|--|--|---|---|
| Vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales y espirituales del pueblo aymara o quechua. | Identifica alguna palabra en lengua indígena para referirse a un aspecto sociocultural o espiritual del pueblo aymara o quechua. | Utiliza algunas palabras en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales y espirituales del pueblo aymara o quechua. | Selecciona vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales y espirituales del pueblo aymara o quechua. | Selecciona y utiliza adecuadamente vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales y espirituales del pueblo aymara o quechua. |
| Efectos de una cultura global en los pueblos originarios y cómo afecta al diálogo intercultural. | Identifica algún aspecto de la cultura global que afecta al diálogo intercultural. | Describe algunos efectos de una cultura global en los pueblos originarios y cómo afecta al diálogo intercultural. | Evalúa los efectos de una cultura global en los pueblos originarios y cómo afecta al diálogo intercultural. | Evalúa y explica los efectos de una cultura global en los pueblos originarios y cómo afecta al diálogo intercultural y realiza |
| Actividades espirituales y socioculturales más importantes para los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto. | Identifica alguna actividad espiritual o sociocultural importante para los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto | Describe alguna actividad espiritual o sociocultural importante para los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto | Caracteriza las actividades espirituales y socioculturales más importantes para los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto. | Caracteriza, dando detalles significativos, las actividades espirituales y socioculturales más importantes para los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto. |
| Manifestaciones del patrimonio de los pueblos originarios que dan cuenta del significado y sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos. | Identifica manifestaciones del patrimonio de los pueblos originarios que dan cuenta del significado y sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos. | Describe manifestaciones del patrimonio de los pueblos originarios que dan cuenta del significado y sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos. | Evalúa cómo las distintas manifestaciones del patrimonio de los pueblos originarios dan cuenta del significado y sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos. | Evalúa y explica con detalles significativos cómo las distintas manifestaciones del patrimonio de los pueblos originarios dan cuenta del significado y sentido de la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos. |

UNIDAD 2

| CONTENIDOS CULTURALES: | | |
|---|---|--|
| <p>Relatos colla.</p> <p>Colla como lengua <i>perdida</i>.</p> <p>Importancia del agua para los pueblos originarios.</p> <p>Ckunsa/kunsa como lengua <i>dormida</i>.</p> <p>Principales hitos coloniales en la historia lickanantay.</p> <p>Rol de las mujeres de pueblos originarios.</p> | | |
| 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 orales y escritos propios de otras culturas, interpretando elementos significativos presentes en ellos, vinculándolos con su propia experiencia y conocimientos, e incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo. | Relacionan textos orales y escritos propios de otras culturas, vinculando sus elementos significativos con su propia experiencia y conocimientos. |
| | | Interpretan elementos significativos de los textos orales y escritos de otras culturas, incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo. |
| EJE: TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | | INDICADORES |
| Valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas, como portadoras de una visión del pasado que puede ayudar a problematizar la historia nacional. | | Indagan procesos históricos representativos del pueblo indígena que corresponda. |
| | | Comparan distintas visiones respecto a hechos y procesos de la historia de los pueblos originarios y su relación con el Estado de Chile. |
| | | Evalúan los procesos históricos concebidos desde la perspectiva de los pueblos originarios y desde la historia nacional. |

| EJE: COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | |
|--|--|
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
| <p>Valorar las distintas formas de concepción de mundo de los diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, considerando las significaciones propias que explican y le dan sentido en cada cultura.</p> | <p>Analizan elementos significativos de la concepción de mundo de los diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto.</p> |
| | <p>Relacionan cómo las expresiones culturales explican la concepción de mundo de los pueblos indígenas en Chile y otras culturas.</p> |
| EJE: PATRIMONIO, TECNOLOGÍAS, TÉCNICAS, CIENCIAS Y ARTES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
| <p>Valorar la importancia de algunas técnicas y actividades de producción de otros pueblos indígenas y de otras culturas significativas para su contexto, considerando semejanzas y diferencias con las propias.</p> | <p>Explican la importancia de las técnicas y actividades de producción para los pueblos indígenas y otras culturas.</p> |
| | <p>Comparan, las técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias.</p> |
| ACTITUDES INTENCIONADAS EN LA UNIDAD | |
| <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas. | |

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

EJE: LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

Contexto: Sensibilización sobre la lengua

ACTIVIDAD: Realizan jornada de relatos colla con teatros de papel o kamishibai elaborados por el curso.

Ejemplos:

- Se sugiere, si las condiciones lo permiten, planificar esta actividad en conjunto con la asignatura de Lenguaje y Comunicación, Artes Visuales y/o Tecnología con el fin de fortalecer el trabajo interdisciplinario y colaborativo.
- El educador tradicional y/o docente trabaja los conocimientos previos de los estudiantes en torno al pueblo colla, con preguntas como las siguientes: ¿qué conocemos sobre el pueblo colla, de su cultura y de su lengua?, ¿qué podemos comentar de su situación actual?, entre otras.
- Luego de la sistematización de los saberes de los estudiantes, el educador tradicional y/o docente darán a conocer la biografía de Zoilo Gerónimo Escalante, reconocido como “Tesoro Humano Vivo” por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura el año 2017, y aprenderán sobre su relevancia como agente sociocultural de la cultura colla. Posteriormente, el educador tradicional y/o docente invitará al curso a formar tres grupos de estudiantes y a cada grupo les asignarán un relato colla del sabio Zoilo Gerónimo: 1) *El guanaco protector*, 2) *La protección de los animales* y 3) *Los diecisiete arrieros*.
- A continuación, los grupos se ubicarán en espacios separados y leerán en voz alta los relatos de manera conjunta. Cada grupo escogerá a un narrador para que comparta el relato al resto de los grupos, esto con el objetivo que el curso completo conozca las tres historias. Al finalizar, el educador tradicional y/o docente consultará a los estudiantes qué elementos significativos pueden identificar en estos relatos y cómo los interpretan. El objetivo es analizar el vínculo entre la naturaleza, los animales y las personas desde el pensamiento colla.
- Se les preguntará a los estudiantes si conocen la lengua de los colla. En relación con sus conocimientos previos, se dará a conocer la situación sociolingüística del pueblo colla siguiendo los últimos estudios realizados por el Centro de Estudios Mineduc. Al respecto, se dará cuenta que la lengua colla se considera una lengua “perdida” y que las comunidades colla identifican como su lengua el quechua.
- El educador y/o docente les consultará a los estudiantes qué conocen respecto de la situación de las lenguas de los pueblos originarios y si encuentran puntos comunes en relación a su situación actual. Se les invitará a reflexionar sobre la vitalidad de las lenguas y las causas de su situación actual: ¿por qué las lenguas originarias poseen bajos niveles de vitalidad respecto de otras lenguas como el español o el inglés?, ¿qué factores inciden en la pérdida de las lenguas?, ¿qué sucedería si se pierden las lenguas originarias presentes en Chile?
- Luego de la reflexión, los estudiantes retomarán sus relatos y tomarán nota de las palabras referidas a la naturaleza, fauna y flora y buscarán las traducciones al quechua utilizando el

Diccionario de la lengua quechua disponible en:
https://www.conadi.gob.cl/storage/docs/Diccionario_quechua.pdf

- Una vez sistematizadas las palabras, reemplazarán en el relato las palabras en castellano por las palabras quechua.
- Los estudiantes, con apoyo de sus familias, realizarán un tríptico ilustrado con el vocabulario quechua de sus relatos. El objetivo es que utilicen las herramientas que consideren adecuadas con sus familias y que realicen este material para compartirlo impreso con la clase en la siguiente sesión.
- Posteriormente, el educador tradicional y/o docente consultará a los estudiantes si alguna vez han visto una obra de teatro. A partir de las respuestas de los estudiantes, se consultará qué tipos de teatro conocen y si han escuchado de teatros pequeños o de títeres. Se recogerán los conocimientos previos de los estudiantes y se introducirá a la clase el kamishibai como un pequeño teatro (palabra japonesa para *teatro de papel* o *drama de papel*). El objetivo es compartir con el curso, de manera general, la historia del kamishibai, dónde y cómo surge, su uso tradicional y contemporáneo. A continuación, cada grupo deberá organizarse para realizar las siguientes tareas:
 - Creación de un kamishibai con materiales reciclados. Siguiendo las instrucciones de algunos de estos dos recursos:
<http://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-321048.html>
<https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/kamishibai>
 - Ilustración por medio de técnicas mixtas (dibujo, collage, fotografía, entre otras) del relato colla asignado.
 - Narración del relato asignado por medio del kamishibai.
- El educador tradicional y/o docente trabajará en dos a tres sesiones con los grupos, con el fin de desarrollar las tareas anteriormente mencionadas. El propósito es que cada grupo de estudiantes, según sus preferencias y habilidades, se dividan la realización de las tres tareas de manera coordinada y articulada. Mientras una parte del grupo crea el teatro de papel, otra parte se concentrará en la ilustración y el resto en preparar la narración.
- Una vez que los tres grupos hayan desarrollado las tareas, junto al educador tradicional y/o docente prepararán una jornada de narración de los relatos colla a estudiantes de niveles menores. El propósito de esta jornada es que los estudiantes puedan presentar y compartir los relatos colla y su relevancia sociocultural con estudiantes de niveles menores.
- En esta actividad, se invitará a que los estudiantes compartan fotocopias de sus vocabularios ilustrados a los compañeros de niveles menores que asistirán a la jornada de narración.
- De no ser posible realizar esta actividad con niveles menores, se recomienda organizar una instancia con los padres, madres, cuidadores y/o apoderados de los estudiantes para que puedan compartir sus narraciones en sus teatros de papel.
- Comentan diferentes aspectos de lo trabajado en las actividades, por ejemplo: lo que les llamó la atención de todo lo realizado; los nuevos aprendizajes adquiridos; lo que más les gustó de los relatos leídos; lo que más les costó comprender de los relatos o realizar en la producción del kamishibai.; lo que más les gustó de la actividad del kamishibai; lo que quisieran seguir profundizando; entre otros aspectos.

EJES:

- **TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**
- **COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**

ACTIVIDAD: Observan y comentan documental *Soy colla, el ocaso de una etnia* de José Rodrigo Hernández Lira.

Ejemplos:

- Se sugiere, realizar esta actividad en articulación con la asignatura de Artes Visuales, para promover el trabajo interdisciplinario.
- La sesión inicia trabajando con los conocimientos previos de los estudiantes, se les pregunta si han visto alguna vez un documental y si podrían explicar con sus palabras qué es un documental. En consideración con las respuestas de los estudiantes, el educador tradicional y/o docente introducirá el documental como género cinematográfico. Por medio de una lección expositiva de no más de 30 minutos, darán a conocer sus principales características y exponentes en Chile y la relevancia del documental chileno a nivel nacional e internacional. Se sugiere como recurso para esta lección, el diseño de una diapositiva que integre imágenes alusivas al género documental, sus características y sus producciones, por ejemplo.
- Una vez introducido el género, los estudiantes prepararán la sala para la presentación del documental *Soy colla, el ocaso de una etnia*. Documental disponible en: <https://web.facebook.com/watch/?v=1589691291067127>
- A continuación, uno de los estudiantes leerá la sinopsis (ver orientaciones para el educador tradicional y/o docente). Antes de proceder a la exhibición del documental, el educador tradicional y/o docente solicitará a los estudiantes tomar notas de los contenidos del documental que les llamen la atención y que les sirvan para realizar comentarios en el espacio de reflexión al finalizar el visionado.
- Una vez finalizada la exhibición del documental, el educador tradicional y/o docente conducirá el espacio de conversación con interrogantes, tales como: ¿de qué trata el documental?, ¿quién es su protagonista?, ¿qué les llamó la atención de lo observado y por qué?, ¿qué elementos de la cosmovisión colla identificaron y qué relevancia tiene el territorio en esta?, ¿qué tensiones o problemáticas observan entre la cosmovisión, pensamiento colla y la perspectiva occidental chilena?, ¿qué relevancia tiene en la actualidad la memoria histórica colla sobre el territorio?, ¿cuáles son los puntos en común que identifican con otros pueblos originarios?, entre otras.
- El propósito de este momento de reflexión es que los estudiantes puedan identificar la relevancia que posee la cosmovisión y el pensamiento colla sobre el territorio, su protección y la situación actual de estos frente a las problemáticas medioambientales. A partir de este contenido en particular, identificar puntos en común que dialogan con la situación de otros pueblos originarios, identificando los factores que cruzan sus experiencias. El educador y/o docente pregunta a los estudiantes: ¿cómo se vincula la cosmovisión colla con la defensa del territorio?, ¿cuáles son los argumentos del protagonista del documental para la defensa del territorio?

- Los estudiantes reflexionarán en torno a la defensa del territorio y la cosmovisión de los pueblos originarios y representarán, en un mapa conceptual, los principales elementos que identifican en el cruce de estos dos factores: territorio y cosmovisión.

EJE: TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

ACTIVIDAD: Representan en distintos formatos los principales hitos coloniales de la historia lickanantay.

Ejemplos:

- La sesión inicia trabajando con el conocimiento previo de los estudiantes. El educador tradicional y/o docente realiza preguntas como las siguientes: ¿qué recuerdan del pueblo lickanantay?, ¿dónde se ubican?, ¿qué aspectos de la cosmovisión, la historia, la lengua, entre otros, destacarían del pueblo lickanantay?
- A partir de las respuestas de los estudiantes, el educador tradicional y/o docente sistematiza lo respondido, complementa con información faltante y realiza una breve introducción del pueblo lickanantay. Respecto del nombre del pueblo, señalan que fueron nombrados como “atacamas” por la colonia española y posteriormente como “atacameños” por el Estado chileno. En relación con estas denominaciones coloniales, se afirma la importancia de referirse a ellos en su propia lengua (el **ckunsa/kunsa**), como lickanantay, en español “gente del pueblo o los habitantes del territorio”.
- El educador tradicional y/o docente invitará previamente al docente de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para exponer en conjunto a los estudiantes sobre los principales hitos coloniales que afectaron el devenir del pueblo lickanantay. Se propone así identificar y caracterizar cuatro periodos: periodo precolombino, periodo colonial español, anexión al Estado de Bolivia en 1825, anexión al Estado de Chile en 1883 con la Guerra del Pacífico.
- A partir de lo expuesto por el educador tradicional y docente de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los estudiantes realizarán una línea de tiempo colaborativa. De acuerdo con los conocimientos y manejo del educador tradicional y/o docente, la línea de tiempo puede realizarse de manera análoga en un muro de la sala con cartulinas y técnicas mixtas (collage, dibujo y fotografía) o de manera digital en plataformas colaborativas como Miro (<https://miro.com/es/>) o Padlet (<https://es.padlet.com/>).
- Para el desarrollo de la línea de tiempo, el curso se dividirá en cuatro grupos, uno para cada momento del proceso histórico sistematizado. Los estudiantes por medio de técnicas mixtas (collage, dibujo y fotografía), ya sea de manera análoga o digital, caracterizarán y representarán cada uno de estos momentos e hitos expuestos por el educador y/o docente.
- Una vez finalizada la línea de tiempo, cada grupo deberá preparar una presentación oral del momento asignado.
- Para compartir el trabajo realizado con la comunidad educativa se sugieren las siguientes alternativas:

- Realización de una jornada abierta con docentes y estudiantes de niveles cercanos donde el curso presente la línea de tiempo colaborativa.
- Exposición de la línea de tiempo en un lugar visible de la escuela.
- Finalmente, el educador y/o docente dará cierre al trabajo por medio de la problematización con los estudiantes de los procesos históricos de colonización y chilenización del pueblo lickanantay y las consecuencias que estos tuvieron como tal en la cultura y lengua de este pueblo. Para esto se les puede preguntar a los estudiantes lo siguiente: ¿qué entienden por chilenización?, ¿qué otros pueblos fueron “chilenizados”?, ¿qué implica la chilenización de una cultura preexistente?, ¿qué consecuencias tiene la chilenización en la lengua y cultura de un pueblo?, ¿cómo podemos analizar este proceso en relación al resto de los pueblos originarios pre existentes en Chile?, ¿cómo se evidencia el proceso de chilenización, según la visión del pueblo lickanantay u otros pueblos originarios, y desde la perspectiva de la historia nacional?

EJES:

- **TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**
- **COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**

ACTIVIDAD: Representan artísticamente la importancia del **puri** o agua desde la cosmovisión lickanantay.

Ejemplos:

- Se sugiere trabajar con la asignatura de Artes Visuales esta actividad para potenciar el trabajo interdisciplinario.
- Se requerirán cartulinas de distintos colores, pintura en spray negra y radiografías o láminas plásticas recicladas.
- Previamente, el educador tradicional y docente de Artes Visuales preparan una sesión para presentar a los estudiantes el arte rupestre lickanantay a partir del libro Camino Ancestral del Arte Rupestre Lickanantay. Recurso disponible en: <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/publicaciones/camino-ancestral-del-arte-rupestre-lickanantay#:~:text=investigaci%C3%B3n%20realizada%20en%20terreno%20sobre,cosmovisi%C3%B3n%20del%20pueblo%20Atacame%C3%B1o%20Lickanantay>.
- Se sugiere que el docente de Artes Visuales seleccione en una diapositiva las principales iconografías presentes en el recurso para compartirlas con los estudiantes.
- El educador tradicional y/o docente invita a los estudiantes a reflexionar y dialogar a partir de preguntas, tales como: ¿conocen el arte rupestre?, ¿sabían que el pueblo lickanantay se expresó por medio del arte rupestre?, ¿conocen otros pueblos originarios en Chile que se hayan expresado a través del arte rupestre, cuáles?, ¿puedes describir algunas de estas representaciones?

- A continuación, el educador tradicional y/o docente realiza la exposición sobre este tipo de arte originario, se da cuenta de su función social y cultural, su técnica y los referentes que grafica.
- Con apoyo del educador tradicional y el docente de Artes Visuales enseñarán a los estudiantes la técnica del *stencil* para que posteriormente, realicen sus propias plantillas con las iconografías lickanantay que más les hayan gustado y las reproduzcan en cartulinas.
- Las reproducciones se utilizarán como afiches para la sala y otros espacios de la escuela. A estas, los estudiantes les agregarán información correspondiente a cada iconografía para darlas a conocer con la comunidad.
- Se retoma lo realizado con la pregunta: ¿el agua estaba presente en el arte rupestre lickanantay?, ¿cómo estaba presente?, ¿qué relevancia le atribuyen al agua en las expresiones del arte rupestre?
- El educador tradicional y/o docente recoge las respuestas y reflexiones de los estudiantes y presenta a los estudiantes el capítulo: El espíritu del agua, de la serie Cielo Nocturno. Recurso audiovisual disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mWf96vQNWW4>
- Con el testimonio de Sonia Ramos Chocobar, se continúa trabajando con los estudiantes sobre el rol y la importancia del agua para el pueblo lickanantay.
- A partir de las palabras de Sonia Ramos Chocobar se invita a los estudiantes a realizar una obra artística donde representen el rol del agua y su defensa desde la perspectiva lickanantay. En esta obra se combinará la fotografía, el bordado y el arte rupestre lickanantay.
- El educador tradicional junto al docente de Artes Visuales dará a conocer brevemente la técnica del bordado en fotografías con la obra *Inakayal vuelve* de Sebastián Hacher: Reseña: <https://www.revistaanfibia.com/bordar-el-genocidio-de-los-mapuche/> Página web del proyecto *Inakayal vuelve*: <https://inakayal.revistaanfibia.com/>
- De tal manera, los estudiantes trabajarán con esta técnica combinando además en ella los referentes iconográficos del arte rupestre trabajados en la sesión anterior.
- Los estudiantes por medio de una búsqueda en sitios web, seleccionarán imágenes fotográficas del territorio y del pueblo lickanantay y las llevarán impresas a color o blanco y negro, según los recursos disponibles. Como alternativa, el educador tradicional y/o docente pueden llevar una selección de fotografías impresas para que los estudiantes escojan.
- Cada fotografía se pegará sobre una cartulina de mediano grosor que dará firmeza para posteriormente trabajar con el bordado.
- A partir de su creatividad y motivados por las reflexiones realizadas en conjunto sobre el rol y la importancia del agua o **puri**, los estudiantes intervendrán una fotografía con el objetivo que esta complete la oración "**Puri es...**".
- Para compartir con la comunidad socioeducativa los resultados de la actividad, los estudiantes organizarán una exposición artística de sus obras.
- Como una actividad adicional o complementaria, se sugiere realizar un concurso artístico y premiar en la exposición final a los cinco mejores trabajos con un incentivo de acuerdo con los recursos disponibles en la escuela.
- Adicionalmente, como cierre reflexivo, se invitará a los estudiantes a analizar el rol del agua desde el pensamiento de los pueblos originarios. A partir de lo revisado con respecto al pueblo

lickanantay, se generará un momento para revisar y analizar cómo el resto de los pueblos valoriza el agua como un elemento natural central para la vida y su cosmovisión.

EJES:

- **COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**
- **LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**

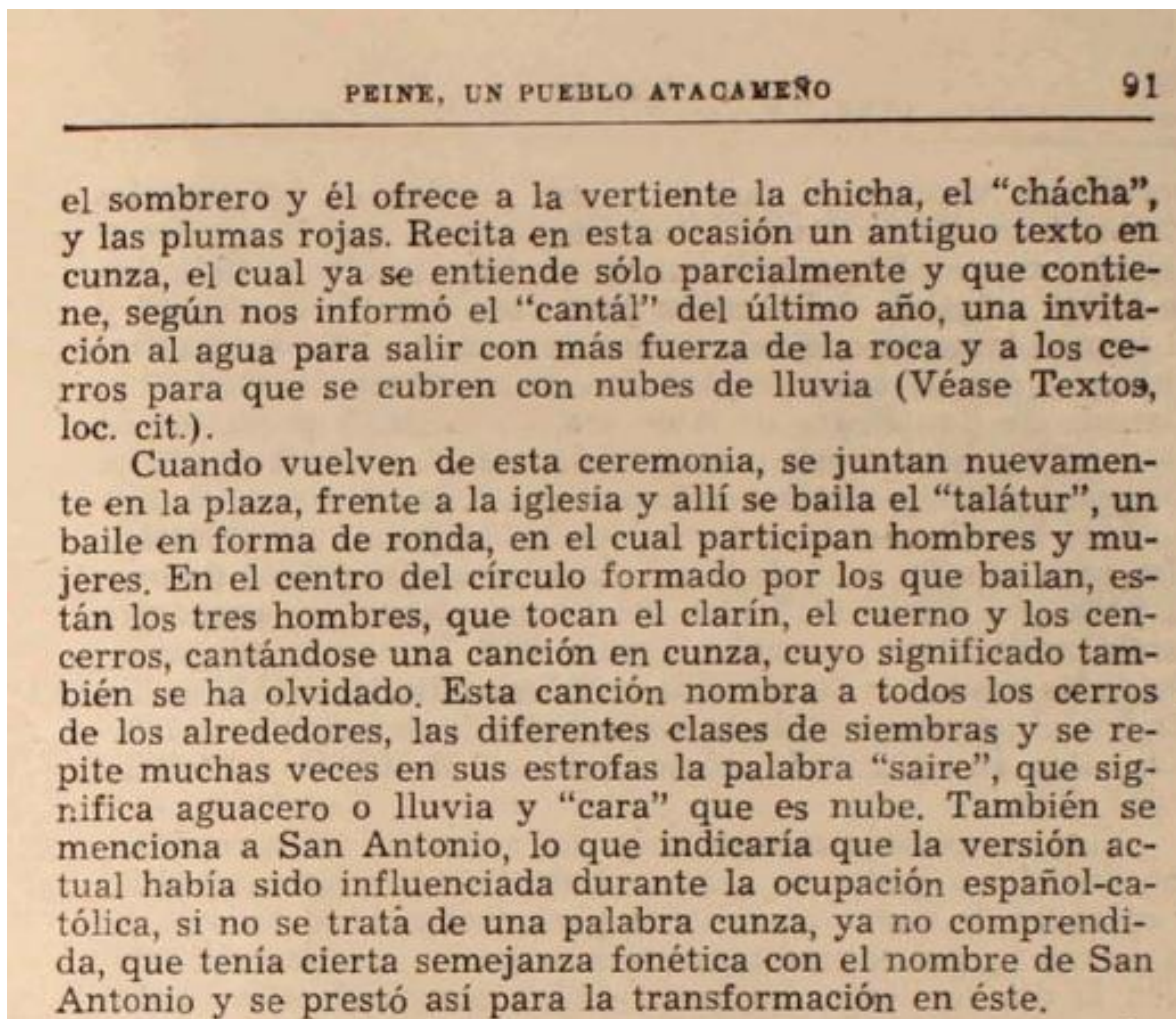
ACTIVIDAD: Reflexionan y dialogan sobre la ceremonia del *Convido al agua* y el **Talatur** del pueblo lickanantay.

Ejemplos:

- La sesión inicia con los conocimientos previos de los estudiantes. Se les pide que recuerden lo visto anteriormente en relación con el agua y al pueblo lickanantay: ¿qué relevancia posee el agua para el pueblo lickanantay?, ¿qué rol ocupa según su cosmovisión?, ¿en qué expresiones culturales está presente el agua como elemento fundamental?, entre otras.
- A partir de lo comentado por los estudiantes, el educador tradicional y/docente introducen el *Convido al agua*, ceremonia realizada por las familias lickanantay para agradecer y rogar por lluvias donde se entrega una retribución a las vertientes, nacimientos y ojos de agua, a los **Mallku** (cerros sagrados y tutelares) con su comida o **kajchar**.

- El educador tradicional y/ docente da cuenta que en esta ceremonia se baila y canta el **Talatur**, canto alusivo al agua en tiempos de siembra. Para conocer más respecto del **Talatur** se sugiere revisar el siguiente registro de Grete Mostny en su libro *Peine: un pueblo atacameño*, disponible en la plataforma Memoria Chilena de la Biblioteca Nacional de Chile:

<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-58649.html>



(Fuente: Mostny, G. (1954). *Peine, un pueblo atacameño*. Editorial Universitaria).

Apéndice C:

TEXTOS EN CUNZA

El único texto completo que pudimos anotar era el del Talátur, porque un vecino lo tiene apuntado en un cuaderno. Este texto fué copiado del de Socaire, con el cual es idéntico, salvo algunas expresiones. Así el Talátur de Peine empieza con *witti* (*owitte*) que es el nombre de la vertiente de esta localidad, mientras que el de Socaire empieza con *muya*, el nombre de la vertiente de allí.

Transcribimos a continuación el texto, tal como lo hemos copiado, con la numeración de las estrofas, tal como figura en el cuaderno que se conserva en Peine:

1.

1

*Wilti puri yuyo sai
quepe puri pachata
awai awai awai*

2

*Solar puri yuyo talu sai
tami puri pachata
awai awai awai*

3

*Echar saeta cheresner
Saque acta colcoina colcoina
awai awai awai*

4

*Yuro tucor nace coicoinar
sake tucor nace coicoinar
awai awai awai*

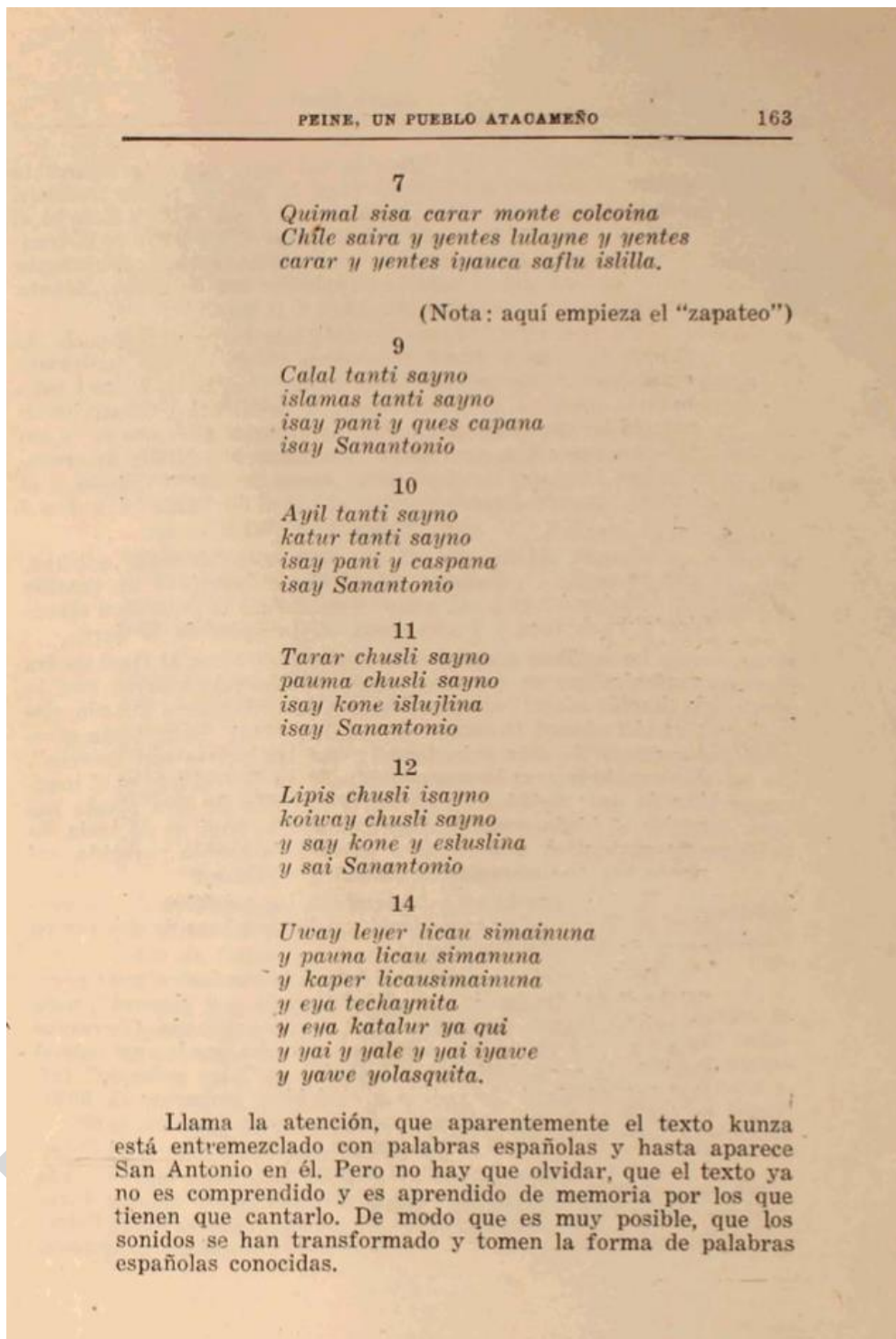
5

*Laus saisa carar monte colcoinar
chile saisa carau saire y sairina
saire sairina y yentes lulayne yentes
carar y yentes illauca saflu islilla*

6

*Tumi saisa monte colcoina
chile sisa carau sare sairina
saire sairina y yentes lulayne y yentes
carar y yentes iyauca saflu islilla.*

TECA NACIONAL
CIÓN CHILENA



(Fuente: Mostny, G. (1954). *Peine, un pueblo atacameño*. Editorial Universitaria).

- El educador tradicional y/o docente trabaja la cosmovisión o forma de ver el mundo del pueblo lickanantay respecto de la importancia del agua en su territorio. Se analiza el agua o **puri** como elemento significativo de la concepción del mundo de este pueblo y se problematiza la

situación actual respecto de este recurso y la industria extractiva en la región (específicamente la minería). Observan el adelanto del documental lickanantay para profundizar la reflexión. Recurso disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ekjMyLN9cro>

- En cuanto a la lengua **ckunsa/kunsa**, el educador tradicional y/o docente expone la situación sociolingüística de esta como una lengua “dormida” y analizan el texto del **Talatur** identificando las palabras **ckunsa/kunsa** más relevantes presentes en este. Este ejercicio, se realiza con los datos que entrega Grete Mostny en su libro *Peine, un pueblo atacameño* en las páginas 164-166. Se sugiere que educador y/o docente revisen previamente este material de libre acceso en Memoria Chilena.
- Para finalizar, los estudiantes realizan un glosario con las palabras del **Talatur** para posteriormente realizar un collage audiovisual donde presenten cada palabra y su significado. Pueden desarrollar este producto en alguna red social como TikTok o Instagram, siempre con la adecuada supervisión del educador tradicional y/o docente. Una vez realizado el collage audiovisual o *reel*, se difundirá en los medios oficiales de la escuela para compartir con la comunidad socioeducativa.
- Establecen conclusiones sobre el tema, considerando cómo los pueblos se han organizado en el presente para defender el agua y cómo la espiritualidad de los pueblos originarios ha sido una herramienta para la defensa y mantención de recursos naturales fundamentales para la vida de toda la sociedad.

EJE: PATRIMONIO, TECNOLOGÍAS, TÉCNICAS, CIENCIAS Y ARTES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

ACTIVIDAD: Investigan sobre mujeres cultoras del patrimonio cultural inmaterial colla y lickanantay.

Ejemplos:

- Para esta actividad se requerirá de acceso a una red wifi y dispositivos de conexión como celulares o tabletas.
- Se sugiere organizar y realizar la actividad con las asignaturas de Artes Visuales y/o Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- El educador tradicional y/o docente comienzan solicitando a los estudiantes que compartan lo que recuerdan sobre el concepto de patrimonio cultural inmaterial. Realizan las siguientes interrogantes para iniciar una conversación al respecto: según lo revisado anteriormente, ¿qué es para ustedes el patrimonio de un pueblo?, ¿qué consideran patrimonio de Chile?, ¿y lo inmaterial a qué refiere?
- El educador tradicional y/o docente profundizan en la noción de patrimonio cultural inmaterial por medio del trabajo de los conocimientos previos de los estudiantes. Para preparar esta actividad previamente, se sugiere visitar el sitio del Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina en: <https://crespial.org/que-es-el-patrimonio-cultural-inmaterial/>

- A continuación, el educador tradicional y/o docente retoman el concepto de “Tesoro Humano Vivo” asociado al patrimonio cultural inmaterial con el objetivo de que los estudiantes conozcan a las personas que son consideradas como tal y por qué.
- Para dar un enfoque de género a la actividad, se sugiere destacar en este ámbito la relevancia de las mujeres en la conservación del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos indígenas. Para este momento, se sugiere utilizar una presentación con material audiovisual y fotográfico para mostrar a los estudiantes distintas expresiones del patrimonio inmaterial, sus formas de transmisión y sus principales cultoras de norte a sur.
- Para comenzar la actividad de investigación, el educador tradicional y/o docente invita a los estudiantes a formar grupos de 4 a 5 personas. A cada grupo se le asignará una cultora de los pueblos colla y lickanantay para que puedan investigar la práctica y/o técnica que salvaguardan, buscar materiales para conocer de qué se trata su técnica o actividad cultural e indagar en cómo aprendieron y mantuvieron ese conocimiento. Se sugieren algunos nombres:
 - Pueblo Colla: Basilia Santos Escalante; Rosario Luna Munizaga.
 - Pueblo Lickanantay: Elena Bruna Tito Tito, Margarita Chocobar.
- Cada grupo sistematiza la información recogida en distintas fuentes de información (digitales o impresas) en una tabla como la siguiente:

| | |
|--|--|
| Nombre de la cultora: | |
| Origen (pueblo originario): | |
| Origen territorial: | |
| Práctica y/o actividad que salvaguarda: | |
| Quién le transmitió el conocimiento: | |
| Forma de adquisición y transmisión de la práctica: | |
| Razones y causas de la pérdida de esta práctica/actividad: | |
| Cómo podemos colaborar con la mantención de este conocimiento en la escuela: | |
| Otra información que deseen agregar: | |

- Para finalizar, cada grupo diseñará un afiche, un PowerPoint o poster sobre la cultora asignada y expondrá al resto de la clase la información recopilada.
- Con el objetivo de compartir con la comunidad educativa, se realizará una exhibición de los afiches en un lugar visible de la escuela. Por ejemplo, los estudiantes pueden exponer sus posters en una reunión de apoderados como actividad de difusión complementaria.
- Como cierre de la actividad, el educador tradicional y/o docente abrirá un espacio de reflexión con los estudiantes para conversar sobre la relevancia de las mujeres de pueblos originarios en los procesos de mantención, recuperación, fortalecimiento y promoción de los saberes y del

patrimonio indígena. Con ello, profundizar en lo central que ha sido su trabajo para que muchas prácticas y conocimientos se hayan mantenido y que actualmente sea posible aprender de esto.

ORIENTACIONES PARA EL EDUCADOR TRADICIONAL Y/O DOCENTE

Para el trabajo de esta segunda unidad, se recomienda al educador tradicional y/o docente revisar previamente los recursos sugeridos para cada actividad, de tal manera de familiarizarse con los contenidos a trabajar en cada iniciativa propuesta.

Cada actividad, en los casos donde se requiere diseño de materiales, se entrega una alternativa manual o análoga y una alternativa digital con una batería de aplicaciones o plataformas de libre uso que el educador y/o docente puedan indagar según sus preferencias y habilidades.

Las actividades están diseñadas para potenciar un trabajo interdisciplinario, por lo que en cada una de ellas se indica con qué asignatura(as) es posible establecer un trabajo colaborativo para la puesta en práctica.

En el caso particular de la primera actividad Realizan jornada de relatos colla con teatros de papel o kamishibai elaborados por el curso, se recomienda profundizar en qué es el kamishibai y cómo se realizan las narraciones, entre otros detalles de la puesta en escena, con el siguiente recurso de la artista escénica y contadora de historias, Vicky Silva, de Compañía Alumbra: <https://www.youtube.com/watch?v=L6b6ZhnnMas>

Para la realización de la actividad del documental Soy colla, el ocaso de una etnia de José Rodrigo Hernández Lira, se recomienda al educador y/o docente revisar la sinopsis de la pieza audiovisual y trabajarla de manera previa con los estudiantes:

Sinopsis:

Una colisión entre dos mundos: un mundo moderno y poderoso, lleno de ambición desmedida, sin rostro ni alma; por otro lado, el mundo de nuestro protagonista, el cual tiene el ritmo de la naturaleza, de los ritos ancestrales llenos de sabiduría. Soy Colla es la lucha y tenacidad de un hombre, que se encuentra en el lugar y tiempo menos indicado, mientras observa cómo su forma de vida es destruida, su entorno contaminado y sus recursos degradados, inicia un peregrinar en busca de los lugares sagrados donde alzar un ruego para detener su desaparición. Este es un viaje a lo más profundo del altiplano, pero también, a la naturaleza humana. Duración: 15 minutos.

(Fuente: <https://www.ficwallmapu.cl/pelicula/soy-colla-el-ocaso-de-una-etnia/>).

Con respecto a la actividad sobre el Convido al agua y el Talatur del pueblo lickanantay, se sugiere trabajar con fuentes de documentación lingüística con el objetivo que los estudiantes puedan conocer las distintas formas en las que se ha logrado mantener ciertos conocimientos específicos. Con ello dar cuenta de lo fundamental que es que en la actualidad que sean los propios agentes de los pueblos originarios quienes realicen estas acciones de salvaguardia por la pertinente comprensión filosófica, espiritual y lingüística que esto requiere.

En la actividad sobre mujeres cultoras se recomienda al educador tradicional y/o docente, que los estudiantes puedan replicar la actividad de los afiches y realizarlo nuevamente con distintas mujeres de pueblos originarios que han sido fundamentales para la mantención y fortalecimiento del acervo cultural indígena, en alguna fecha conmemorativa relevante como el Día Internacional de la Mujer Trabajadora (8 de marzo) o de la Mujer Indígena (5 de septiembre).

Contenido cultural

Relatos colla

A continuación, se presentan tres relatos colla del cultor Zoilo Jerónimo Escalante, declarado Tesoro humano vivo por el Ministerio de las Culturas y las Artes.

El guanaco protector

(Relatado en 2013 por Zoilo Jerónimo, 67 años, en Tierra Amarilla).

Yo no sé de dónde salió el nombre Yastay, no sé quién le puso el nombre Yastay, por algún motivo tiene que ser, pero yo no tengo la información, el tema de nombrarlo así. Sólo yo le puedo avalar, que el guanaco entre material y espíritu, sí existe, está, está vivo, y actúa. [Es] el vigilante que tiene los poblados de guanaco, es un vigilante... Ese existe y también un día, si vamos un día si vamos a la flora nativa, es re-fácil encontrarlo porque yo sé a' onde se encuentra, anda haciéndola de pastor, de protector. No cumple ninguna otra función más, sino que de protección. Él nos protege, él los pastorea y él vigila. Aparte del dueño de la manada, si hay un riesgo él se expone porque tiene todas las capacidades para que no le pase nada. Si el cazador va a cazarlo con alguna arma, eh, él se expone, porque no le hace nada, no le hace una flecha, no le hace una bala, no le hace nada. Si le echa los perros tampoco, no, si no hay nada, no le hace nada. Porque como le digo, es más espíritu que materia. Es un guanaco común. Sólo que cambia con facilidad, por eso que lo nota usted, primero que nada, de usted no se asusta, se familiariza rápido, y usted de repente lo ve, está más grande, está más chico, está más lanudo, está menos lanudo, está más blanco, 'ta así. Pero cuando quiere hacerle algo no, no pasa nada, no, no se puede, no se puede. Hay muchas historias con él, cuando han querido hacerle algo. Cuando han querido hacerle algo, ehm, se ha llevado los perros por ejemplo, perros cazadores, de guanaco, se los ha llevado, no han aparecido nunca más. Si alguien lo sigue a él, es peligroso, a veces han vuelto los perros, pero el perro quedó hipnotizado de una manera diferente, que nunca más cumplió la función de cazar un guanaco. Y otras veces se pierden los perros, no aparecen nunca más. Y a las personas les pasan muchas cosas. Se les ha cortado la honda, se han hecho tira las hondas, las escopetas se han hecho pedazos, y así, cosas así, eh. Esa es la historia del guanaco protector.

La protección de los animales

(Relatado en 2013 por Zoilo Jerónimo, 67 años, en Tierra Amarilla).

Cuando nosotros tenemos problemas y estamos en un territorio que no es el adecuado para sobrevivir debajo de un temporal, ya sea de viento, nieve y todos esos temporales de invierno, nosotros solemos tener una protección, y esa protección es el actuar de los seres que andamos trayendo, si somos arrieros andamos trayendo los burros. Y el burro, tiene una mente muy desarrollada, el burro vive conectado con la naturaleza. Usted mira su tropa, su comportamiento de cada día y va sabiendo realmente que clima, o que situación climática va a haber, que cambio va a haber, en favor o en contra. Cuando va a haber un cambio negativo, va a ver un temporal de viento, un temporal de nieve, de esos que uno no puede sobrevivir, el animal avisa. ¿Cómo avisa? El animal se pone a jugar, se pone contento, juega, pero juega eso que llamamos nosotros, juega con el poto suelto, porque le suena el poto, eh, ese es la seña más rica que uno ve, y al sentir eso no tiene más que buscar los climas favorables, porque si busca ese mismo clima difícilmente va a vivir, va a quedar debajo de la nieve, se va a ahogar, o se le van a tapar sus pastizales y finalmente se le va a tapar el camino, no va a poder avanzar. Cuando uno va viajando le sale un zorro en el camino, tiene que ver el zorro para adonde arranca, si se va a la derecha o se va a la izquierda. Si se va a la derecha, es bueno. Si se va a la izquierda tiene que prevenir mucho. Tienen que detenerse, rezar y hacer varias cosas, porque si se va a la izquierda, el zorro le está enseñando, le está enseñando que usted tiene que prevenir por alguna dificultad va a tener. También puede poner usted los ojos en su perro... [Uno] siempre anda con un perro, porque es la mejor protección. Usted cuando sale del campamento donde ha acampado, usted va con el ojo a su perro, porque el perro va haciendo cosas, no va como nosotros así distraído de la vida, sino que el perro va investigando, va olfateando los caminos, encuentra una huella, un olor raro, vuelve y lo vuelve a olfatear, y lo sigue pa'onde va, va conectado. Ahora si el perro, se entra a revolcar muy rápido, se vuelve a revolcar más de una vez, ojo con eso, ojo cuando el perro se revuelca. Algo hay que saber, hay que saber si se está revolcando por bueno, o se está revolcando porque va a haber alguna dificultad. También es una seña para prevenir, también es una seña para prevenir. Pa'l lado de Argentina también lo mismo: hay un pajarito que se llaman, eh, nosotros lo llamamos pisaca², pa'l sur se llaman perdices, la de acá es diferente sí, pero la misma. La pisaca tiene un canto, canta igual que nosotros, con puro murmullo "uy uy uy uy ii ii ii ii" hacen ruegos, se juntan. Usted cuando está en la cordillera y viene [cayendo] el invierno, mientras la pisaca no canta, usted está tranquilo, porque no va a nevar, no importa que sea Abril, Mayo, no importa, no va a haber temporales grandes de nieve, ni de viento tampoco, cuando la pisaca entra a cantar más de una mañana, porque cantan en la mañana muy temprano, y en la tarde, y empiezan a cantar más tupido, tiene que abandonar esos lugares, porque eso significa que vienen temporales...

Los diecisiete arrieros

(Relatado en 2013 por Zoilo Jerónimo, 67 años, en Tierra Amarilla).

Hay una historia que es muy rica y que tiene mucha realidad, que tiene realidad en las andanzas del pueblo colla en esta faena de traslado, de estos empresarios que arreaban, que caminaban, cabalgaban, arreaban ganado y andaban trayendo su tropa. En una de esas les tocó pasar la línea fronteriza, que es la alta Cordillera, por tema de tiempo, los pilló el invierno. En ese invierno cayó una tempestad y en esa ocasión dulce, porque pa' nosotros es dulce, eh, eran diecisiete arrieros. Estos

diecisiete arrieros murieron toilitos, de estos diecisiete arrieros, la mayoría de ellos eran gauchos, murieron en la cordillera, por una tempestad grande, de viento, frío y hambre. Así es de fuerte la madre naturaleza, cuando uno no lo conoce. Toda esa evidencia son enseñanzas. Hoy día lo comento yo como una enseñanza, por eso yo aprendí a leer la cordillera, con todos esos cuentos parecidos. Ese es el cuento de los diecisiete arrieros, es una enseñanza, hoy día lo comento y mañana le voy a contar lo otro que falta...

(Fuente: Gleisner, C. y Montt, S. (2014) . Colla. Serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile. Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro. https://www.fucoa.cl/publicaciones/pueblos_originarios/colla.pdf).

Contenido cultural

Colla como lengua *perdida*.

Los investigadores de la Universidad Católica del Norte refieren a que existe evidencia de una memoria histórica colectiva sobre el pasado colla, que ha operado internamente junto al proceso de etnificación. Antes, prevalecieron exodenominaciones discriminatorias frente al concepto “colla”. Esta memoria permite identificar narrativas respecto a la lengua que, por una parte, dan cuenta de la pérdida de la lengua originaria, y por otra, señalan la necesidad de considerar como lengua originaria alguna variante del quechua.

a) En relación con la narrativa acerca de la “lengua originaria perdida”, se pudo identificar un amplio consenso en las comunidades respecto a la nula vigencia de una lengua originaria. En este caso, aunque existe cierto léxico que algunas personas atribuyen a la lengua originaria, no hay certeza de aquello y se asume que sería una “lengua perdida”. No existe claridad de cuál es la lengua originaria de la población colla que migró y se asentó en la precordillera de la Región de Atacama. De todas formas, se debe señalar que la búsqueda de esta lengua perdida no es un eje central dentro de los discursos y las narrativas de las comunidades indagadas.

b) En relación con la lengua quechua, también se identificaron relatos que señalan que esta lengua debería aceptarse como lengua originaria. De todos modos, cabe precisar que hay variantes dialectales distintas aún en un mismo país o región, y no existe claridad en las narrativas respecto al grado de consenso de cuál es la variante que se debería aceptar. Una de las alternativas mencionadas es la variante meridional, dada la relación histórico-cultural de la población colla en Chile con las comunidades de origen situadas en el área quechua-hablante del noroeste argentino y frontera con Bolivia. En la misma línea, por ende, se descartaría la variante cuzqueña del quechua por no encontrarse vínculos palpables en la memoria histórica del pueblo Colla.

Sin embargo, de acuerdo con lo indagado por el equipo, se afirma que la variante meridional carece de referentes académicos (educadores, centros de formación quechua o comunidades de hablantes). Las comunidades no identifican centros de educación que formen profesores para esta variante de la lengua. Tampoco se reconocen contactos o redes consistentes entre las comunidades colla de Chile y los grupos u organizaciones que promuevan esta variante del quechua en el otro lado de la cordillera.

Por último, el equipo investigador advierte que las discusiones sobre los aspectos lingüísticos son secundarios como elemento diferenciador de la identidad colla, y priman más los elementos vinculados a las prácticas culturales. El escaso énfasis en los aspectos lingüísticos se debe probablemente al

proceso de aculturación experimentado por la población colla, posiblemente como consecuencia de la migración hacia centros mineros y urbanos de la actual Región de Atacama. En este sentido, el debate sobre la lengua originaria y una eventual incorporación del quechua parece ser un tema que recién comienza a cobrar importancia.

(Fuente: Castillo, H. Matus, M.A. y Ticona, E., (2022). *Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales*. Centro de Estudios Mineduc).

Contenido cultural

Ckunsa/Kunsa como lengua *dormida*.

Dada la condición de lengua “dormida” del **ckunsa/kunsa**, ya que carece de hablantes competentes, las narrativas sobre esta lengua suelen organizarse en torno a la necesidad de reconstruir sus elementos básicos y desde ahí proyectar su revitalización. Se identificaron evidencias de un acelerado y progresivo proceso de revitalización de las actitudes y valoraciones hacia la lengua kunza⁵.

El equipo investigador concluye que una de las principales fortalezas del kunza es que ningún actor o agente relacionado con su rescate o revitalización duda de que la lengua existió en el pasado como un instrumento de comunicación funcional propio del pueblo lickanantay o atacameño.

De todas formas, se identifican dos posiciones discursivas respecto de la lengua: una posición que concibe que el kunza está vivo -ya sea porque se practica en contextos rituales, porque existieron hablantes recientes, o porque tiene vigencia al utilizarse determinados topónimos-; y otra de quienes asumen que la tarea de reconstrucción de una lengua va mucho más allá de sistematizar estas evidencias fragmentarias y dispersas.

Con todo, las narrativas sobre la lengua kunza pueden organizarse en torno a tres ejes:

- a) Narrativas que buscan instalar la necesidad de reconstruir la lengua kunza desde sus fuentes documentales disponibles; proceso que enfatiza desde el punto de vista de la lingüística aplicada.
- b) Narrativas que plantean la necesidad de recurrir a fuentes de la transmisión social-comunitaria de los fragmentos de la lengua, básicamente desde su toponimia y sus expresiones orales presentes en algunas manifestaciones y rituales (por ejemplo, la ceremonia del *talátur*).
- c) El tercer eje tiene que ver, fundamentalmente, con las expresiones artísticas (poesía, narrativa, música) y la necesidad de poner en práctica la lengua kunza, más allá de la búsqueda de convenciones lingüísticas formales.

(Fuente: Castillo, H. Matus, M.A. y Ticona, E., (2022). *Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales*. Centro de Estudios Mineduc).

⁵ Se ha respetado la forma de escritura de la lengua según el estudio mencionado en la fuente; sin embargo, se debe considerar la forma en que el pueblo lickanantay ha acordado en la actualidad referirse a ella: **ckunsa/kunsa**. Esto se evidencia en los Programas de Estudio de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios: Lickanantay de 1° A 6° año básico (2020 a la fecha).

Contenido cultural

Importancia del agua para los pueblos originarios.

Después de limpiar todos los canales que conducen las aguas y conectan los sembradíos, los cantales conversan con las montañas, los cerros, las nubes, la lluvia y se danza el **talatur**. El **talatur** como canto tiene su origen en la humedad del agua; “es el agua quien canta esta canción, y nos enseñó con sus murmullos a cantarla. Nuestros antepasados la escuchaban en la noche anterior a la ceremonia y ella cantó así... ellos recogieron este canto y nos han traspasado de generación en generación. Nuestro deber como hijos e hijas de la tierra y como descendientes de los abuelos, es seguir aprendiendo, reproduciendo y valorando estas ceremonias.” (H.M Comunidad Indígena de Peine) A través de los ritos, en particular el convido y el **talatur** en contexto de limpia de canales, las entidades que se invocan con sus nombres son los nacimientos (manantiales/vertientes), tierra, **mallkus**, ríos, entre otras que también están en relación y en asociación con el rito: animales, plantas (chacha, maíz y tubérculos), minerales, rocas/piedras, y orgánicos tales como las plumas de parina, etc. En el rito se aprecian dos espacios de comunicación. El primero es , donde el cantal y el aprendiz hacen “su trabajo” que es un pago de dar a comer, donde solo los maestros hablan y convidan a las vertientes, cerros, y otras entidades el alimento que necesitan, el **kajchar** (maíz que hemos ocupado en las siembras, **kilapana**, hojas de coca,) y el segundo, que finaliza con el convido a las mismas entidades (nacimientos, cerros tutelares) en un nivel colectivo, con la comunidad, donde se reparten el **kajchar** nombrando uno a uno los cerros y nacimientos, cada comunero que ha trabajado en la limpieza de los canales puede pasar al lugar donde se encuentra la **coba**, la mesa y hacer sus agradecimientos y peticiones. Es muy importante la ofrenda o convido, que es “hacer comer a los cerros, **mallkus**, **pachamama**, vertientes y manantiales”, el cual está vinculado al **cobero** donde se depositan los convidos asociados a nuestros despachos (tapar o enterrar el **cobero**). Se signa también que los convidos o corpachos, tienen el 61 dinamismo de realizarse sin estar en presencia directa con los cerros (modalidad practicada por los cantales en una localidad, por ejemplo). Esta forma invocatoria toma fuerza precisamente en el nombrar. Así, la territorialidad de una sociedad determinada, por ejemplo la **Peineña** (derivado del pueblo de **Peine**), tendría su demarcación territorial distintiva establecida en sus cerros principales, aguas y manantiales, que es reproducida colectiva y ritualmente a través de los cantales (**talatur** en contexto de limpia de canales, por citar un rito) y en las paradas/alojamientos de los recorridos vinculados con actividades económicas y culturales. Posteriormente, se hace el **talatur**, ritual mediante el cual la comunidad se ve representada toda. En la rueda interna del **talatur**, quedan claramente representados los cargos de prestigio que recaen en el cantal, su aprendiz. Los capitanes que han velado por el cumplimiento de la limpia de canales ordenan a la comunidad que se ubica en la rueda externa donde se baila y canta reproduciendo en **kunza** el **talatur**, cuyo contenido se asocia con las aguas, la reproducción, fertilidad, abundancia, protección, cerros, manantiales, granos, tubérculos. Este ritual establecido en la limpia de canales es fundamental para la continuidad del ciclo agrícola en términos materiales y rituales. Esos pagos y convidos son actos simbólicos y materiales de posicionamiento ritual de espacios significativos dentro del territorio (Núñez MK, 2000). Cuando se canta el **talatur** se comienza con estrofas que van nombrando los cerros, vertientes la lluvia, en general el mundo **lickanantay**.

(Fuente: Mora, O. y Cayo, J., (2017). *Una breve historia del agua, el bien natural de los lickanantay, defensa y amenazas en un contexto de administración-protección en el Salar de Atacama, en el norte de Chile*. Congreso El Extractivismo en América Latina: Dimensiones Económicas, Sociales, Políticas y Culturales [ponencia], Sevilla, España. <https://idus.us.es/handle/11441/74356>).

EJEMPLO DE EVALUACIÓN

Los desempeños de los estudiantes pueden ser evaluados a medida que se va desarrollando la Unidad. En este caso se presenta un ejemplo de rúbrica con algunos criterios relacionados con los indicadores de los cuatro ejes de la unidad, considerando el contexto sociolingüístico de sensibilización sobre la lengua:

| Criterio / Nivel de desarrollo | En vías de alcanzar el desempeño | Desempeño medianamente logrado | Desempeño logrado | Desempeño destacado |
|--|---|---|--|---|
| Textos orales y escritos propios de otras culturas, vinculando sus elementos significativos con su propia experiencia y conocimientos. | Nombra algún texto oral y escrito propio de otras culturas, vinculando sus elementos significativos con su propia experiencia y conocimientos. | Describe algún texto oral y escrito propio de otras culturas, vinculando sus elementos significativos con su propia experiencia y conocimientos. | Relaciona textos orales y escritos propios de otras culturas, vinculando sus elementos significativos con su propia experiencia y conocimientos. | Relaciona textos orales y escritos propios de otras culturas, vinculando sus elementos significativos con su propia experiencia y conocimientos, incorporando vocabulario en lengua kunsa/ckunsa . |
| Procesos históricos representativos de los pueblos lickanantay y colla. | Identifica algún aspecto histórico representativo de los pueblos lickanantay y colla. | Describe algún proceso histórico representativo de los pueblos lickanantay y colla. | Indaga procesos históricos representativos de los pueblos lickanantay y colla. | Explica con detalles significativos procesos históricos representativos de los pueblos lickanantay y colla. |
| Elementos significativos de la concepción de mundo de los diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto. | Menciona algún elemento significativo de la concepción de mundo de los diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto. | Describe algún elemento significativo de la concepción de mundo de los diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto. | Analiza elementos significativos de la concepción de mundo de los diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto. | Explica con ejemplos y detalles relevantes, elementos significativos de la concepción de mundo de los diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto. |
| Técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias. | Identifica algunas técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias. | Describe algunas técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias. | Compara las técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias. | Evalúa, aportando detalles significativos, las técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias. |

UNIDAD 3

| CONTENIDOS CULTURALES: | | |
|---|---|---|
| Noción de lengua en peligro. | | |
| Situación sociolingüística de la lengua rapa nui. | | |
| Reconocimiento de los pueblos originarios. | | |
| Relatos diaguitas. | | |
| EJE: LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | | |
| CONTEXTO | OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
| Sensibilización sobre la lengua | Escribir oraciones y textos breves en castellano, incorporando conceptos en lengua indígena, en diversas situaciones comunicativas (ceremonias, rogativas, salidas a terreno, entre otras). | Crean oraciones en castellano, relativas a diversas situaciones comunicativas, incorporando conceptos en lengua indígena. |
| | | Crean textos en castellano, relativos a diversas situaciones comunicativas incorporando conceptos en lengua indígena. |
| | | Difunden sus escritos en lengua indígena en distintos soportes y situaciones comunicativas. |
| EJE: TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES | |
| Problematizar la relación entre la cultura global, la cultura de los pueblos indígenas y la de otras culturas presentes en el entorno local y nacional, desde la perspectiva de la interculturalidad. | Analizan los efectos de una cultura global sobre los territorios y prácticas culturales ancestrales de los pueblos indígenas. | |
| | Evalúan qué elementos de la relación entre la cultura global y la de los pueblos indígenas promueven el diálogo intercultural. | |
| EJE: COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES | |
| Valorar la importancia de la formación de una persona íntegra según la concepción de cada pueblo | Indagan los sistemas de formación de persona íntegra que tiene la sociedad global. | |

| | |
|---|---|
| <p>indígena en tensión con otros sistemas de valores presentes en la sociedad global.</p> | <p>Contrastan la formación de persona según la concepción de los pueblos indígenas con los sistemas de valores de la sociedad global.</p> |
| | <p>Analizan de qué forma el sistema de valores del pueblo originario que corresponda está integrado en su propia persona.</p> |
| <p>EJE: PATRIMONIO, TECNOLOGÍAS, TÉCNICAS, CIENCIAS Y ARTES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS</p> | |
| <p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</p> | <p>INDICADORES</p> |
| <p>Expresar, mediante distintos lenguajes artísticos propios de su pueblo, las posibilidades que el arte ofrece para dialogar con otras culturas significativas para su contexto, considerando los sentidos que estos le otorgan.</p> | <p>Indagan acerca de los lenguajes artísticos de otras culturas significativas para su contexto, considerando los sentidos que estos le otorgan.</p> |
| | <p>Comparan los sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo indígena que corresponda, con los de otras culturas significativas para su contexto.</p> |
| | <p>Desarrollan producciones mediante diversos lenguajes artísticos, que propicien el diálogo intercultural.</p> |
| <p>ACTITUDES INTENCIONADAS EN LA UNIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas. | |

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

EJE: LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

Contexto: Sensibilización sobre la lengua

ACTIVIDAD: Proponen acciones que puedan contribuir a la revitalización de las lenguas originarias.

Ejemplos:

- Para esta actividad se trabajará con el *Diccionario de la lengua rapa nui*. Disponible en: <https://www.conadi.gob.cl/storage/docs/Diccionario Rapa Nui.pdf>
- Se sugiere invitar a la asignatura de Lenguaje y Comunicación para el desarrollo interdisciplinario de esta actividad.
- El educador tradicional y/o docente inicia la sesión con las siguientes preguntas retomando los conocimientos previos de los estudiantes: ¿recuerdan qué significa que una lengua esté en peligro?, ¿por qué pueden “peligrar las vidas” de las lenguas?, ¿qué factores inciden en la pérdida de una lengua?, ¿qué lenguas conoces que estén en peligro?, entre otras.
- El educador tradicional y/o docente toma las respuestas de los estudiantes para dar inicio a una breve presentación sobre la situación sociolingüística de la lengua rapa nui donde expongan sobre su vitalidad, sus hablantes y las acciones para revitalizar esta lengua.
- A partir de esta exposición, los estudiantes se organizan en grupos para realizar su propia investigación sobre el estado de una lengua originaria presente en Chile a su elección.
- Una vez recopilada la información, cada grupo expondrá sus hallazgos al resto del curso con la ayuda de un soporté gráfico (diapositiva de PowerPoint, papelógrafo, u otro).
- Posteriormente, se invitará a los estudiantes a pensar acciones que puedan contribuir a la revitalización de las lenguas originarias. Entre ellas, el educador tradicional y/o docente pondrá énfasis en que una de estas acciones o estrategias es poner en uso la lengua en el cotidiano y de manera funcional.
- A partir de la reflexión anterior, los estudiantes realizarán de manera individual un Calendario Semanal integrando el vocabulario de la lengua escogida para su exposición u otra. El objetivo es que puedan recoger conceptos básicos asociados a los días de la semana y momentos del día. De tal manera, en una tabla con los siete días de la semana, los estudiantes describirán sus quehaceres diarios con oraciones en español y palabras del vocabulario propuesto.
- Los estudiantes compartirán su calendario con el resto de la clase por medio de la lectura de cada uno de los días y sus respectivos quehaceres.
- Finalmente, los estudiantes revisarán los diccionarios y sus contenidos y propondrán una nueva actividad para realizar en sus casas con sus familias, donde sea posible utilizar de manera cotidiana un vocabulario específico en la lengua originaria escogida. Por ejemplo: presentar a la familia con términos de parentesco.
- Como cierre de la actividad, el educador tradicional y/o docente invitará a los estudiantes a reflexionar sobre cómo fue el proceso de investigar sobre una lengua y su estado actual y luego utilizarla en expresiones de uso cotidiano. De tal modo indagar en cómo fue la experiencia de

poner en uso el vocabulario de una lengua originaria en diálogo con el castellano. Asimismo, destacan lo que les llamó la atención de las actividades realizadas; lo que fue más complejo de hacer y por qué, cómo lo resolvieron; lo que quisieran seguir profundizando, entre otros aspectos.

EJES:

- **LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**
- **TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.**

Contexto: Sensibilización sobre la lengua

ACTIVIDAD: Realizan un compendio de palabras “intraducibles” en lenguas originarias, y conversan acerca de cómo estas enriquecen la cultura nacional.

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente motiva la participación de los estudiantes, a partir de preguntas tales como: ¿qué palabras de lenguas originarias recuerdan?, ¿de qué pueblo(s) son?, ¿hay alguna palabra en lengua originaria que consideres única, por qué?, entre otras.
- Esta actividad se basa en el libro *Lost in translation. Un compendio ilustrado de palabras intraducibles de todas partes del mundo* de Ella Frances Sander. El libro recopila palabras de diversas lenguas “que expresan vivencias y emociones tan universales como difíciles de traducir”. Por ejemplo, del español, “sobremesa”: the time spent after lunch or dinner, talking to the people you shared the meal with (el tiempo que pasas después del almuerzo o cena, conversando con la gente con la que compartiste la comida).
- Los estudiantes se dividirán en grupos de cuatro a cinco personas para posteriormente trabajar en la selección de palabras “intraducibles” desde su criterio, del aymara, quechua, rapa nui, mapuche, yagán y kawésqar utilizando como fuentes los recursos disponibles de la Subdirección Nacional de Pueblos Originarios: <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile>
- Deben seleccionar mínimo una palabra por cada lengua.
- Una vez realizada la selección, los estudiantes ilustrarán la palabra y su traducción en castellano. Según las habilidades y recursos disponibles, la ilustración puede realizarse de manera digital, utilizando la plataforma Calameo (<https://es.calameo.com/>), Canva (<https://www.canva.com/>) o alguna otra similar, o de manera análoga, con materiales y soportes a su elección.
- De tal manera, cada grupo trabajará en su compendio de palabras originarias intraducibles para posteriormente presentarlo al curso. Luego de la presentación, el educador tradicional y/o docente propiciarán la reflexión sobre la vitalidad de las lenguas originarias con preguntas como las siguientes: ¿qué valor observan en las lenguas originarias?, ¿por qué creen que son importantes de mantener, revitalizar, aprender y difundir?, ¿cómo influyen en las lenguas

originarias las lenguas globales?, ¿cómo pueden convivir las lenguas originarias con las lenguas globales?, entre otras.

- Como actividad alternativa, se sugiere realizar una presentación de los compendios en alguna instancia con la presencia de las familias de los estudiantes, por ejemplo, una reunión de apoderados.
- Finalmente, como cierre, los estudiantes comentarán sobre las reflexiones que surgieron en el proceso de selección de las palabras. El educador tradicional y/o docente les consultará: ¿qué palabras fueron las que más les causaron interés o sorpresa, por qué?, ¿qué podemos concluir sobre estas palabras?, ¿reflejan en parte cómo se observa el mundo desde la perspectiva indígena, de qué forma?, entre otras.

EJE: TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

ACTIVIDAD: Dialogan y realizan infografías sobre la importancia del reconocimiento de los pueblos originarios y sus derechos culturales en el marco de la cultura global.

Ejemplos:

- En esta actividad se trabajará con el Informe de derechos humanos para estudiantes y la Guía de Derechos Culturales de Pueblos Indígenas y Tribal Afrodescendiente. Se sugiere al educador tradicional y/o docente que pueda revisar este material previo a la clase. También se recomienda realizar esta actividad en colaboración con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Recursos:

- Informe de derechos humanos para estudiantes: <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/01/informe-estudiantes-ddhh-segunda-edicion.pdf>
- Guía de Derechos Culturales de Pueblos Indígenas y Tribal Afrodescendiente: <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/publicaciones/guia-de-derechos-culturales-de-pueblos-indigenas-y-tribal-afrodescendiente>
- El educador tradicional y/o docente motiva la participación de los estudiantes a partir de preguntas como las siguientes: recordemos ¿qué son los derechos humanos?, ¿recuerdan cuáles son?, ¿podrían dar un ejemplo de derecho humano? A partir de las respuestas de los estudiantes, se sistematiza su conocimiento previo y se expone brevemente qué son los derechos humanos y por qué es importante conocerlos y hacerlos respetar. Para profundizar en el conocimiento de los derechos humanos, los estudiantes leerán el cómic Arriba de la pelota. Niñ_s defensor_s: <https://www.indh.cl/indh-lanzo-primer-comic-sobre-derechos-humanos-para-ninos-ninas-y-adolescentes/> <https://indhciudadano.indh.cl/comic-arriba-de-la-pelota/>
- Posterior a la lectura, se invita a los estudiantes a dialogar, a partir de preguntas tales como: ¿con cuáles de las situaciones que se representan en el cómic se sintieron identificados y por qué?, ¿cómo podemos colaborar desde la escuela para evitar que se vulneren sus derechos humanos?, entre otras.

- El educador tradicional y/o docente sistematiza los derechos humanos a partir del recurso seleccionado:

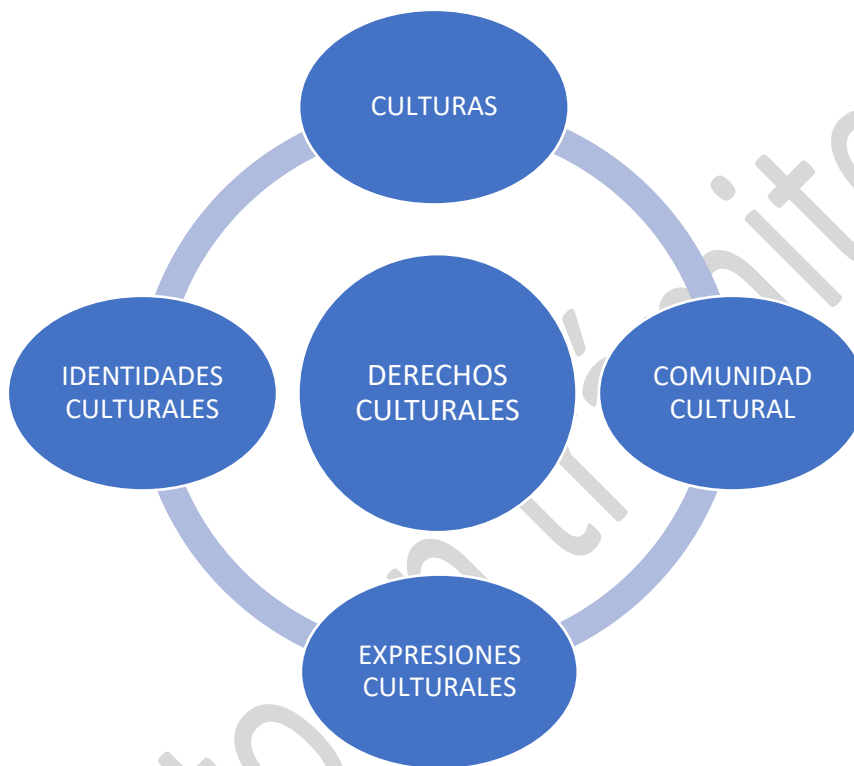


(Fuente: Instituto Nacional de Derechos Humanos (2014). Informe de derechos humanos para estudiantes).



(Fuente: Instituto Nacional de Derechos Humanos (2014). Informe de derechos humanos para estudiantes).

- A continuación, el educador tradicional y/o docente consulta a los estudiantes si pueden nombrar los derechos culturales de los pueblos indígenas. Con lo sistematizado en las respuestas de los estudiantes, el educador tradicional y/o docente presentará brevemente a los estudiantes qué son y qué implican los derechos culturales de los pueblos indígenas en la actualidad a partir de los contenidos del manual seleccionado.



(Fuente: Subdirección de Pueblos Originarios (2020). Guía de Derechos Culturales de Pueblos Indígenas y Tribal Afrodescendiente).

- A continuación, se mostrará el minidocumental *Voces del pueblo Chango*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9k3vT7Cuz8M>
- Al finalizar la pieza audiovisual el educador tradicional y/o docente invita a los estudiantes a dialogar sobre el contenido de lo observado, a partir de la siguiente pregunta: ¿por qué consideran que es importante el reconocimiento de las culturas de los pueblos? El objetivo es motivar la reflexión sobre la importancia de los derechos culturales tanto para los pueblos reconocidos por el Estado como para los que están en proceso de reconocimiento.
- Posterior al visionado del minidocumental, el educador tradicional y/ docente dará cuenta que históricamente los derechos culturales de los diversos pueblos originarios preexistentes a Chile han sido vulnerados en distintos procesos históricos asociados a la colonización y sus consecuencias.
- A partir del contenido expuesto por el educador tradicional y/ docente, se les pedirá a los estudiantes que diseñen, ya sea de manera análoga o digital por medio de Canva (<https://www.canva.com/>), una infografía sobre los derechos culturales de los pueblos

originarios. El propósito es realizar una infografía para cada elemento que se considera dentro de los derechos culturales: cultura, identidades culturales, comunidad cultural y expresiones culturales. Por ejemplo, en una de estas infografías puede decir “Los pueblos originarios tienen derecho a su identidad cultural” con imágenes alusivas a lo identitario.

- Para finalizar, como actividades de difusión de las infografías, se proponen las siguientes alternativas:
 - Exhibir las infografías impresas en el diario mural de la escuela.
 - Publicar las infografías en las redes sociales oficiales de la escuela.
- Finalmente, los estudiantes junto al educador y/o docente reflexionarán en torno a la importancia del reconocimiento de los pueblos a partir de las preguntas: ¿por qué es importante el reconocimiento de los pueblos?, ¿cómo podemos contribuir desde la escuela a proteger los derechos culturales de los pueblos?, entre otras.

EJE: COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

ACTIVIDAD: Comentan el pensamiento diaguita en relación a la formación de personas, a partir de *Cuentos de un origen* de María Ester Campillay.

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente indaga en el conocimiento previo de los estudiantes con preguntas, tales como: ¿qué recuerdan del pueblo diaguita?, ¿qué podrían describir brevemente sobre su cultura y lengua?, entre otras.
- A partir del conocimiento de los estudiantes, el educador y/o docente comentará sobre la importancia de la formación integral de las personas desde la perspectiva de los pueblos originarios. Se ahondará en la relevancia de lo vivencial y del vínculo y equilibrio con la naturaleza y el territorio como método de formación de las personas.
- A continuación, los estudiantes escucharán del libro *Cuentos de un origen*, los relatos de María Ester Campillay.
 - "Los latidos de nuestras cajas": <https://www.mhmv.gob.cl/multimedia/cuentos-de-un-origen-los-latidos-de-nuestras-cajas>
 - “Las manos que crean”: <https://www.mhmv.gob.cl/multimedia/cuentos-de-un-origen-las-manos-que-crean>
- Al finalizar el relato, se realizarán las siguientes preguntas: ¿qué elementos significativos de la formación de las personas identifican en el relato?, ¿cómo el pensamiento diaguita da forma a las personas desde su territorio?, entre otras.

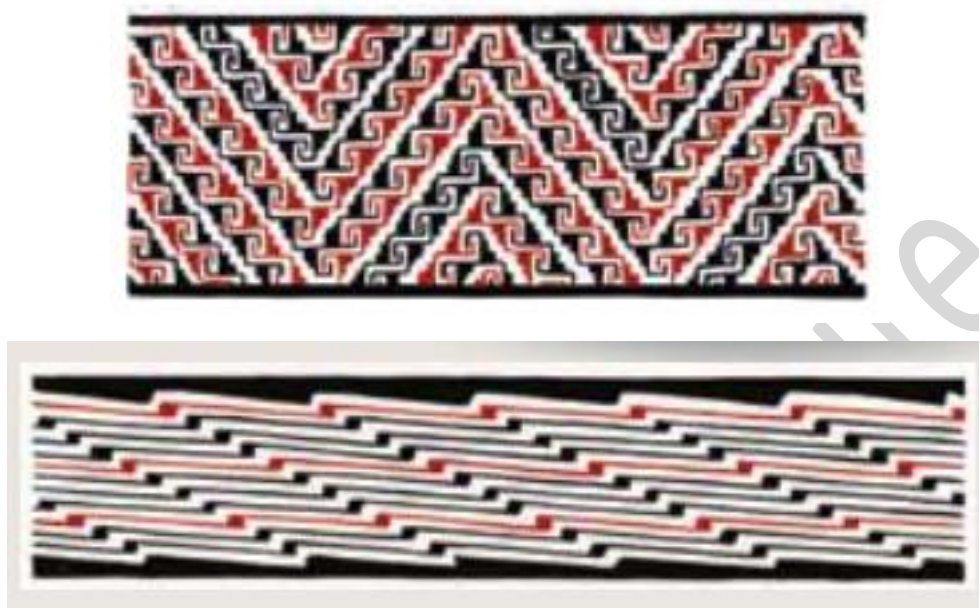
EJE: PATRIMONIO, TECNOLOGÍAS, TÉCNICAS, CIENCIAS Y ARTES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

ACTIVIDAD: Conversan sobre el lenguaje artístico visual del arte diaguita y lo representan gráficamente.

Ejemplos:

- Se sugiere trabajar esta actividad interdisciplinariamente con la asignatura de Artes Visuales.
- La sesión comienza con el trabajo de los conocimientos previos de los estudiantes. Se les pregunta: ¿qué recuerdan del arte diaguita?, ¿qué caracteriza al arte diaguita?, ¿conocen la alfarería diaguita?, ¿recuerdan el jarropato?, ¿cómo lo describirían?, ¿por qué se reconoce mayormente la alfarería diaguita?, entre otras.
- El educador tradicional y/o docente introduce a los estudiantes en el arte visual diaguita presente en la alfarería. Se trabaja en torno a las principales características del arte visual expuestas en el libro *El arte de ser diaguita*: <https://museo.precolombino.cl/wp-content/uploads/2020/10/El-arte-de-ser-diaguita.pdf>
 - Paleta de tres colores (blanco, negro y rojo).
 - Empleo de complejas simetrías.
 - “Tecnologías de encantamiento” que cautivan al espectador con artificios visuales.
 - Escritura “semasiográfica”, el significado es sugerido por signos. Estos sistemas de escritura pueden ser comprendidos e interpretados sin recurrir al lenguaje hablado, una vez conocida la lógica o “gramática” que los ordena. Estos sistemas han demostrado ser particularmente efectivos para comunicar relaciones y estructuras a sociedades que no comparten un lenguaje común.
 - Idea de “cuatripartición”, principio simbólico de mediación entre fuerzas opuestas y complementarias (por ejemplo, femenino/masculino, cielo/tierra, arriba/abajo).
- Por medio de una selección de imágenes del libro *El arte de ser diaguita*, el educador tradicional y/o docente ejemplifica las cinco principales características del arte visual presente en la alfarería diaguita. Se sugiere preparar una diapositiva con las imágenes para una mejor visualización.
- Se invita a los estudiantes a observar mapas del territorio diaguita histórico y contemporáneo, de los distintos valles que lo atraviesan, y con ello se les pide reflexionar en torno a las siguientes interrogantes: ¿qué elementos del territorio diaguita identifican en el arte visual?, ¿qué sentidos pueden otorgarle al arte visual diaguita?, ¿ven similitudes con los lenguajes artísticos de otros pueblos, con cuáles?, ¿qué colores se repiten en las expresiones artísticas entre los pueblos?
- Se invita a los estudiantes a revisar las páginas 14-15 del libro *El arte de ser diaguita* y reflexionar sobre el gráfico *Diaguitas en el tiempo y en el espacio*. Se recomienda proyectar este gráfico para una mejor apreciación. El educador tradicional y/o docente resalta la larga data que posee el arte visual diaguita. Se plantea la pregunta: ¿cómo observan la resistencia de este lenguaje artístico a lo largo del tiempo?

- Para finalizar, los estudiantes escogen un patrón del arte visual diaguita, lo dibujan y pintan.
Ejemplo:



(Fuente: Museo Chileno de Arte Precolombino (2016). *El arte de ser diaguita*).

ORIENTACIONES PARA EL EDUCADOR TRADICIONAL Y/O DOCENTE

Para el trabajo de esta unidad, se recomienda al educador tradicional y/o docente revisar previamente los recursos sugeridos para cada actividad de tal manera familiarizarse con los contenidos a trabajar en cada iniciativa propuesta.

Cada actividad, en los casos donde se requiere diseño de materiales, se entrega una alternativa manual o análoga y una alternativa digital con una batería de aplicaciones o plataformas de libre uso que el educador y/o docente indaguen según sus preferencias y habilidades.

Las actividades están diseñadas para potenciar un trabajo interdisciplinario, por lo que en cada una de ellas se indica con qué asignatura es posible establecer un trabajo colaborativo para la puesta en práctica.

Sobre la actividad en relación a la sensibilización sobre las lenguas y su riqueza lingüístico-cultural se recomienda al educador y/o docente utilizar el ejercicio como una oportunidad para generar un trabajo significativo para los estudiantes en términos que puedan profundizar en los recursos que poseen las lenguas para representar el mundo que les rodea. En esta línea, ahondar en las perspectivas desde donde se aprecia el entorno y cómo desde este se producen palabras específicas de una forma de ver el mundo.

En relación a la actividad sobre la importancia del reconocimiento de los pueblos originarios y sus derechos culturales en el marco de la cultura global, se sugiere al educador y/o docente introducir las

situaciones de pueblos que recientemente fueron reconocidos o que están en proceso de ser reconocidos, como es el caso del pueblo Chango y Selknam, respectivamente.

Se sugiere al educador revisar el recurso:

- Proceso de revitalización, reconocimiento y organización del pueblo chango:
<https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/folleto-proceso-de-revitalizacion-reconocimiento-y-organizacion-del-pueblo-chango/>

Al respecto de la actividad sobre el lenguaje artístico visual del arte diaguita, se sugiere al educador y/o docente generar vínculos y diálogos con las expresiones artísticas de otros pueblos originarios de la región latinoamericana. Por ejemplo, analizar qué similitudes tiene el arte diaguita con el arte de los pueblos originarios amazónicos, dar cuenta de los patrones que utilizan y sus colores. Esto permitirá analizar desde la perspectiva del lenguaje artístico indígena puntos comunes donde se pueden identificar formas similares de expresión asociadas a las características del territorio. Por ejemplo, una actividad alternativa podría ahondar en los colores de los lenguajes artísticos de los pueblos originarios de Sudamérica y comparar las paletas de colores y sus territorios.

Contenido cultural

Noción de lengua en peligro.

La noción de lengua en peligro hace alusión a un idioma que está en riesgo de perder su vitalidad lingüística, es decir que puede caer en desuso y ver disminuidos significativamente a sus hablantes. Según la UNESCO:

“Una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente. Es decir, cuando no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños” (UNESCO, 2003, p.2).

Entre los factores que inciden en el desplazamiento de las lenguas originarias es posible mencionar:

- Los cambios y transformaciones en las formas de vida de los pueblos originarios producto del avance e imposición de la cultura hegemónica.
- El deterioro del territorio de los pueblos originarios.
- Los procesos migratorios producto de las crisis sociales y políticas.
- Las consecuencias de la colonización en la vida de los pueblos originarios.
- El bajo prestigio social de la lengua y la baja autoestima de los hablantes y su conocimiento.

Perder una lengua originaria actualmente conllevaría además la pérdida irrecuperable de conocimientos lingüísticos, culturales, históricos y sociales que componen la identidad de los pueblos y que son irremplazables como expresión de la humanidad. Al respecto, es importante relevar que:

“Alrededor del 97% de la población mundial habla aproximadamente un 4% de las lenguas del mundo; a la inversa, alrededor del 96% de las lenguas del mundo son habladas por aproximadamente un 3% de los habitantes del mundo (Bernard 1996: 142). Así pues, casi toda la heterogeneidad lingüística del mundo es custodiada por un número muy pequeño de personas”. (UNESCO, 2003, p. 2).

Contenido cultural

Situación sociolingüística de la lengua rapa nui.

Según la última encuesta realizada en 2016 por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) y la UNESCO, el 50% de las personas que hablan rapa nui tiene más de 40 años de edad.

En los grupos etarios de 20 a 39 años, solo alrededor del 35% son rapa nui hablantes. La gran mayoría de los padres no transmite el idioma vernáculo a sus hijos. Por regla general, el español es el idioma de uso cotidiano en las familias mixtas (en las que uno de los padres no es rapa nui).

En cuanto a los hablantes menores de 18 años, cada vez hay menos. En 1976, cuando el rapa nui se incorporó como asignatura a los planes de estudio, el 76% de los estudiantes hablaba la lengua vernácula. En 1997, este grupo representaba el 23%, y en 2016, solo alcanzaba el 10%. Cifra alarmante para quienes vivimos preocupados por lo que pasa con nuestra lengua y cultura.

(Fuente: *El rapa nui, otro idioma que podría extinguirse*. Entrevista a María Haoa, fundadora de la Academia de la Lengua Rapa Nui realizada por Jasmina Šopova y Carolina Rollán Ortega. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://es.unesco.org/courier/2019-1/rapanui-otro-idioma-que-podria-extinguirse>).

EJEMPLO DE EVALUACIÓN

Los desempeños de los estudiantes pueden ser evaluados a medida que se va desarrollando la Unidad. En este caso se presenta un ejemplo de rúbrica con algunos criterios relacionados con los indicadores de los cuatro ejes de la unidad, considerando el contexto sociolingüístico de sensibilización sobre la lengua:

| Criterio / Nivel de desarrollo | En vías de alcanzar el desempeño | Desempeño medianamente logrado | Desempeño logrado | Desempeño destacado |
|---|--|--|---|--|
| Textos en castellano, relativos a diversas situaciones comunicativas incorporando conceptos en las lenguas originarias. | Elabora oraciones en castellano relativas a diversas situaciones comunicativas, referidas a pueblos originarios. | Elabora oraciones en castellano relativas a diversas situaciones comunicativas, incorporando algún concepto en lengua originaria. | Crea textos en castellano, relativos a diversas situaciones comunicativas incorporando conceptos en las lenguas originarias. | Crea textos en castellano, relativos a diversas situaciones comunicativas, incorporando conceptos y expresiones en lenguas originarias. |
| Efectos de una cultura global sobre los territorios y prácticas culturales ancestrales de los pueblos indígenas. | Identifica algún efecto de la cultura global sobre los territorios y prácticas culturales ancestrales de los pueblos indígenas. | Describe algún efecto de la cultura global sobre los territorios y prácticas culturales ancestrales de los pueblos indígenas. | Analiza los efectos de una cultura global sobre los territorios y prácticas culturales ancestrales de los pueblos indígenas. | Explica dando ejemplos significativos, los efectos de una cultura global sobre los territorios y prácticas culturales ancestrales de los pueblos indígenas. |
| Formación de persona según la concepción de los pueblos indígenas con los sistemas de valores de la sociedad global. | Describe la formación de persona según la concepción de los pueblos indígenas. | Describe la formación de persona según la concepción de los pueblos indígenas con los sistemas de valores de la sociedad global. | Contrasta la formación de persona según la concepción de los pueblos indígenas con los sistemas de valores de la sociedad global. | Contrasta la formación de persona según la concepción de los pueblos indígenas con los sistemas de valores de la sociedad global y entrega una opinión fundamentada acerca de sus similitudes y diferencias. |
| Sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo indígena que corresponda, con los de otras culturas significativas para su contexto. | Identifica los sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo indígena que corresponda, con los de otras culturas significativas para su contexto. | Describe los sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo indígena que corresponda, con los de otras culturas significativas para su contexto. | Compara los sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo indígena que corresponda, con los de otras culturas significativas para su contexto. | Analiza y explica los sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo indígena que corresponda, con los de otras culturas significativas para su contexto. |

UNIDAD 4

CONTENIDOS CULTURALES:

Revitalización lingüística.
Préstamos lingüísticos.
Relatos yagán.
Zoológicos humanos.
Historia del despojo.
Conocimiento científico 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 | Explicar el sentido de la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua para su propia identidad, reconociendo distintos préstamos lingüísticos de uso cotidiano. | Indagan distintos préstamos lingüísticos de diversas lenguas indígenas de uso cotidiano. |
| | | Proponen iniciativas que contribuyan a la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua e identidad. |
| | Producir creaciones audiovisuales o escritas, en castellano, incorporando palabras en lengua indígena, utilizando recursos tecnológicos (TIC) disponibles, para contar o referirse a situaciones personales, familiares o comunitarias. | Crean expresiones artísticas utilizando recursos escritos o tecnológicos e incorporando palabras en lengua indígena, referidas a situaciones personales, familiares o comunitarias. |
| | | Difunden sus creaciones audiovisuales o escritas en distintos soportes y situaciones comunicativas. |
| | | Difunden sus creaciones audiovisuales o escritas en distintos soportes y situaciones comunicativas. |

EJE: TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
|---|---|
| Reflexionar sobre los distintos procesos que han afectado el territorio de los pueblos indígenas, comprendiendo sus consecuencias sobre la situación actual de los distintos pueblos. | Explican procesos históricos, ambientales, sociopolíticos u otros que han ocurrido y afectado al territorio de los pueblos originarios. |
| | Fundamentan las consecuencias de los procesos que han afectado al territorio, en la |

| | |
|---|--|
| | situación actual de los distintos pueblos originarios. |
| EJE: COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
| Analizar la importancia de la relación armónica, física y espiritual de uno mismo y la naturaleza, considerando la visión de otros pueblos indígenas. | Indagan sobre la importancia de la relación armónica del ser humano, consigo mismo y con la naturaleza, presente en los pueblos originarios. |
| | Comparan la visión de la relación armónica, física y espiritual de otros pueblos indígenas con la naturaleza, con la de su propio pueblo. |
| EJE: PATRIMONIO, TECNOLOGÍAS, TÉCNICAS, CIENCIAS Y ARTES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | INDICADORES |
| Conocer y valorar el patrimonio cultural de otros pueblos indígenas y de otras culturas significativas para su contexto. | Indagan acerca del patrimonio cultural de otros pueblos indígenas y /o culturas significativas para su contexto. |
| | Relacionan el patrimonio cultural de los pueblos originarios con el aporte a la construcción de la identidad. |
| ACTITUDES INTENCIONADAS EN LA UNIDAD | |
| <ul style="list-style-type: none"> 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. Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas. | |

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

EJE: LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

Contexto: Sensibilización sobre la lengua

ACTIVIDAD: Realizan semana de acciones por la revitalización de las lenguas originarias en el marco Decenio de las Lenguas Indígenas 2022-2032.

Ejemplos:

- Para esta actividad se recomienda trabajar este proyecto colaborativamente con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Artes Visuales.
- El educador tradicional y/o docente comparte el siguiente extracto con los estudiantes para motivar y dialogar sobre el tema del decenio, en la página web de UNESCO (<https://www.unesco.org/es/decades/indigenous-languages>), donde se señala:
“La Asamblea General de las Naciones Unidas (resolución A/RES/74/135) proclamó el período comprendido entre 2022 y 2032 como el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas del Mundo (IDIL 2022-2032), con el fin de llamar la atención del mundo sobre la difícil situación de muchas lenguas indígenas y movilizar a las partes interesadas y los recursos para su preservación, revitalización y promoción”.
- Se invita a los estudiantes a reflexionar y activar sus aprendizajes previos en base a las siguientes preguntas: ¿recuerdan qué significa que una lengua esté en peligro?, ¿recuerdan qué lenguas están en peligro en Chile?, ¿por qué están en peligro las lenguas originarias?, ¿qué se muere cuando muere una lengua de un pueblo originario?, ¿recuerdan qué es la revitalización de una lengua?, ¿qué acciones podemos realizar para revitalizar las lenguas originarias? El propósito es retomar los conocimientos de los estudiantes revisados en los años anteriores respecto de la revitalización de lenguas y profundizar en este ámbito para introducir la actividad.
- Luego que los estudiantes reflexionan sobre la revitalización de las lenguas originarias y su condición de peligro, se les invita a trabajar para organizar la “Semana por la revitalización de las lenguas originarias” en su escuela.
- El educador tradicional y/o docente creará una lista de actividades y/o intervenciones para la revitalización de lenguas originarias. Pondrán en una caja cerrada papeles individuales con el nombre de cada actividad.
- Los estudiantes se ubicarán en grupos para escoger al azar una acción por la revitalización de las lenguas originarias de la caja de acciones realizadas por el educador tradicional y/o docente. En un calendario semanal, coordinados con el educador tradicional y/o docente, fijarán un día y horario para cada actividad a realizar.
- El objetivo es que puedan realizar estas acciones en su escuela para concientizar a la comunidad sobre la situación de las lenguas originarias desde el arte y la lengua.
- Como estrategia comunicacional, se recomienda al educador tradicional y/o docente de la asignatura colaboradora la creación de una cuenta de Instagram y/o TikTok para la “Semana por la revitalización de las lenguas originarias”. El manejo de esta cuenta y su contraseña será

de uso exclusivo del educador tradicional y/o docente a cargo. Los estudiantes podrán utilizarla únicamente en las clases donde se trabaje sobre la semana de revitalización. Estas cuentas de redes sociales pueden servir para difundir el trabajo que realicen los estudiantes, ya sea para anunciarlo previamente y para compartir durante la semana las acciones que se realicen, así como el material que se cree. De tal manera, puede haber un grupo encargado de registrar la semana para subir contenido.

- Se propone la siguiente lista de actividades para llevar a cabo el proyecto:

Día 1: Intervención del paisaje lingüístico de la escuela con letrado en lenguas originarias

- Los estudiantes revisan los diccionarios de lenguas originarias, escogerán dos o más lenguas y listarán un vocabulario útil para la escuela. Por ejemplo, palabras para: baño, cocina, biblioteca, etc.
- Diseñarán carteles con las palabras en las lenguas originarias seleccionadas (la palabra en lengua originaria en letras grandes y la respectiva lengua de donde proviene y su traducción al español en letras pequeñas en paréntesis).
- Ubicarán los carteles con sus respectivos referentes físicos para la visibilización de la comunidad.

Materiales y recursos

- Diccionarios de lenguas originarias: <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile>
- Pliegos de cartulina o de papel Kraft, cartón reciclado, entre otros soportes útiles para cartelería.

Día 2: Saludos en lenguas originarias

- Los estudiantes revisan diccionarios de lenguas originarias u otros materiales pertinentes y seleccionan las expresiones de saludos. Con esta información diseñan folletos con los saludos de las lenguas originarias. Esto puede realizarse de manera digital o análoga con algunas de las herramientas mencionadas en unidades anteriores.
- Una vez listos los folletos, los estudiantes repartirán el material en la salida o entrada de la escuela a los padres, madres, cuidadores, apoderados, docentes y estudiantes.
- Mientras reparten el material, se sugiere que puedan saludar en alguna de las lenguas trabajadas.

Materiales y recursos

- Diccionarios de lenguas originarias: <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile>
- Pliegos de cartulina o de papel Kraft, entre otros soportes útiles para folletos.

Día 3: Mural informativo para la revitalización de lenguas originarias

- Los estudiantes, con la guía del educador tradicional y docente de la asignatura colaboradora, recopilarán información relevante sobre el estado de las lenguas originarias en Chile. En los formatos y con los materiales que escojan, diseñarán afiches con la información seleccionada y sistematizada para compartir en el diario mural.

- En el proceso, es importante que puedan reflexionar sobre la importancia y relevancia de visibilizar estos datos a la comunidad.

Materiales y recursos

- Guía Lenguas Indígenas presentes en Chile: https://www.patrimoniocultural.gob.cl/sites/www.patrimoniocultural.gob.cl/files/images/articles-95857_archivo_04.pdf
- Sitio web Programa de Educación Intercultural Bilingüe: <https://peib.mineduc.cl/desafio-actual/>
- Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina tomos 1 y 2: <https://www.unicef.org/lac/media/9796/file/Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%202.pdf>
<https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). Síntesis de resultados Pueblos Indígenas Encuesta de Caracterización Socioeconómica. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Pueblos_Indigenas.pdf

Día 4: Préstamos lingüísticos de lenguas originarias en el español

- Los estudiantes, orientados por el educador tradicional y/o docente, y el docente de asignatura colaboradora, indagan en los préstamos lingüísticos de lenguas originarias en el español. El objetivo de la actividad es que puedan conocer palabras originarias presentes en el castellano y de uso común.
- Una vez revisados algunos préstamos, los estudiantes seleccionarán los que más les llamen la atención para hacer avisos con tiras informativas desprendibles que responderán a la pregunta: ¿Sabías que el castellano hablado en Chile posee una diversidad de préstamos lingüísticos de lenguas originarias?

- Se adjunta un formato de referencia para el aviso:

¿Sabías que el castellano hablado en Chile posee una diversidad de préstamos lingüísticos de lenguas originarias?

Toma una palabra y compártela en tus redes sociales y con tus cercanos.

Aprendiendo sobre las lenguas originarias aportamos a su revitalización.

| | |
|--|--|
| | <p>CAHUIÑ. (del. Mapuche). Situación confusa</p> |
| | <p>CARPA f (Del quechua <i>carpa</i> 'tienda de campaña').</p> |
| | <p>CANCHERO (Del. <i>quechua cancha</i>). Experimentado, dicho.</p> |
| | <p>CANCHA f. (Del quechua <i>káncha</i> 'lugar o espacio cercado'). Campo o recinto destinado a la práctica de deportes.</p> |
| | <p>CALLANA f. (Del quechua <i>kallana</i> 'tostadora') Vasija tosca en que los indios americanos tuestan maíz o trigo</p> |
| | <p>CALLAMPA f. (Del quechua k 'allámpa, 'hongo comestible'). Nombre vulgar de varias especies de hongos comestibles.</p> |
| | <p>CACHAKPEAR tr. (Del quechua <i>kachápa</i> 'trabajos, bártulos, ropa y utensilios sin valor, prendas de los pobres'). Proveer de ropas nuevas.</p> |
| | <p>ACHUNTAR tr. (Del quechua <i>chonta</i>, árbol de cuya madera se hacían flechas. Acertar, dar en el blanco</p> |

- El propósito es que el grupo de estudiantes pueda escribir, junto al educador tradicional y/o docente, las definiciones de cada préstamo para agregar a las tiras desprendibles de los avisos. Se recomienda que se seleccionen al menos veinte palabras para realizar avisos con distintos préstamos.

- Una vez listos los avisos, impresos y con las tiras recortadas para desprender, los estudiantes procederán a pegarlos en distintos puntos de la escuela para compartir con el resto.
- Se recomienda utilizar las redes sociales de la “Semana por la revitalización de las lenguas originarias”, para compartir fotografías de las tiras con las definiciones de los préstamos. Así motivar que otros estudiantes de la escuela también las difundan. Para mayor difusión, los estudiantes pueden invitar a la comunidad a subir sus fotos mostrando sus tiras y utilizar los hashtags: #revitalizacionlenguasoriginarias #semanarevitalizacion.

Materiales y recursos

- Papel carta, recursos para impresiones o fotocopias.
- Fuentes de consulta:

Prieto, L. (2006). Quechuismos en el léxico de la prensa de Santiago de Chile. *Boletín de filología*, XLI, 97 – 196. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123148/Quechuismos-en-el-lexico-de-la-prensa-de-Santiago-de-Chile.pdf>

Ver páginas 123-188.

Sánchez Cabezas, Gilberto. (2010). Los mapuchismos en el DRAE. *Boletín de filología*, 45(2), 149-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032010000200008>

Meyer, W. (1952). Chilenismos. Voces indígenas del lenguaje popular sureño. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-propertyvalue-128845.html>

Ver páginas 218-250.

Día 5: Música en lenguas originarias

- Los estudiantes deberán investigar sobre cantantes que usen sus lenguas originarias en sus expresiones artístico-musicales. En esta búsqueda, seleccionar al menos cinco artistas para posteriormente crear perfiles con sus historias (de dónde son originarios, a qué pueblo pertenecen, en qué lengua cantan, género musical, entre otros aspectos que los estudiantes puedan plantear).
- Los estudiantes diseñarán en formato digital o manual, un afiche para cada perfil junto a imágenes de los artistas. En los afiches deben incluir además los nombres de las canciones en lengua originaria y escoger una letra de estas, idealmente con su traducción.
- Estos afiches serán localizados en un espacio visible de la escuela. El propósito es dar a conocer a la comunidad que las lenguas originarias poseen una amplia funcionalidad y dentro de estas su potencial como expresión artística musical y contemporánea.
- Se recomienda utilizar las redes sociales de la “Semana por la revitalización de las lenguas originarias”, para compartir los perfiles y preguntar a los seguidores si conocen otros cantantes que se expresen en sus lenguas originarias.

Materiales y recursos

- Ñanculef, J. Cuyanao, J. y Díaz-Collao, L. (2022). *Allkütuayñ. Introducción a la música mapuche*. Disponible en: https://d1fdloi71mui9q.cloudfront.net/WHKdZq8aSJixWMIukWWq_Allk%C3%BCtuayi%C3%B1_Introducci%C3%B3n%20a%20la%20m%C3%BAica%20mapuche.pdf

Música contemporánea en lenguas originarias:

- **Ukamau y ké.**
Género: hip hop
Lengua: aymara
Documental sobre Abraham Bojórquez quien desarrolló el llamado hip hop en lengua aymara. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OrMuMoWEKIE>
- **Tumu tapu:**
Género: roots reggae
Lengua: rapa nui
Reseña banda. Disponible en: <https://culturarapanui.cl/musicos/tumu-tapu/>
- **Renata Flores:**
Género: trap
Lengua: quechua
Reportaje. Disponible en: <https://pousta.com/renata-flores-trap-quechua/>
- **Puelkona:**
Género: punk, ska, rock.
Lengua: mapuche
Video clip Mawvhpe, disco Kintu newen:
<https://www.youtube.com/watch?v=Hsu1IPM8KYO>

Cierre “Semana por la revitalización de las lenguas originarias”

- Como espacio de cierre, el educador tradicional y docente colaborador invitarán a los estudiantes a entregar sus apreciaciones respecto de la experiencia en el proyecto realizado, a partir de las siguientes preguntas: ¿qué les pareció la iniciativa?, ¿creen que fueron útiles sus acciones para concientizar e informar a la comunidad sobre las lenguas originarias?, ¿y para ustedes qué significó trabajar con estas lenguas?, ¿les interesaría continuar aprendiendo sobre ellas?, ¿por qué creen que es importante hacer actividades de este tipo?, entre otras.
- El objetivo de este momento es ahondar en las percepciones de los estudiantes y en sus intereses respecto de las lenguas originarias. Conocer cuál son sus impresiones al respecto para motivar más trabajos de este tipo.
- Establecen conclusiones a modo de profundizar la autoevaluación y coevaluación del proyecto, con preguntas del tipo: ¿qué fue lo que más les gustó del proyecto realizado?, ¿qué fue lo que más les llamó la atención de lo realizado y de los resultados de las actividades desarrolladas?, ¿qué fue lo más complejo de llevar a cabo?, ¿cómo lo resolvieron?, entre otras.

EJE: LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Contexto: Sensibilización sobre la lengua

ACTIVIDAD: Usan vocabulario y expresiones de parentesco en lengua indígena en la realización de un video relato sobre sus familias y personas cercanas como estrategia revitalización.

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente inicia la actividad recordando el trabajo realizado en la “Semana por la revitalización de las lenguas originarias”. Se retoma la temática sobre la recuperación de las lenguas con preguntas, tales como: ¿de qué otras formas podemos colaborar con la revitalización lingüística de las lenguas de los pueblos originarios?, ¿cómo podemos ponerlas en nuestro uso diario?
- El educador tradicional y/o docente recoge las respuestas, las comentan y dan cuenta de lo fundamental que es utilizar las lenguas originarias en el cotidiano y darles funcionalidad en lo comunicativo aunque sea con pequeños vocabularios.
- A partir de lo reflexionado, los estudiantes son invitados a realizar un video relato sobre sus familias y/o personas cercanas. El objetivo es que en la narración de la historia que decidan compartir, utilicen términos de parentesco y vocabulario referente a la familia y a las personas en alguna de las lenguas indígenas trabajadas.
- Los estudiantes deberán definir la voz narradora y desde qué enfoque se realizará el relato. Por ejemplo, si desde su propia voz o desde la voz de otro integrante de su familia, o desde una voz omnisciente. Es importante en este momento el trabajo colaborativo con la asignatura de Lenguaje y Comunicación para el desarrollo de los relatos.
- Una vez definida la voz narradora, los estudiantes consultarán los diccionarios de lenguas originarias disponibles en el sitio web de la Subdirección de Pueblos Originarios (<https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile>) con el propósito de recoger términos de parentesco y vocabulario referente a la familia y a las personas.
- Cuando ya hayan seleccionado el repertorio lingüístico a utilizar, construirán un borrador de su relato integrando el léxico en la lengua originaria a trabajar. El educador tradicional y/o docente revisará el relato, realizará una retroalimentación sobre el contenido y la redacción para que los estudiantes trabajen en la versión definitiva.
- Finalmente, los estudiantes deberán trabajar en una pieza audiovisual para narrar el relato escrito. Para la creación audiovisual, se recomienda trabajar con la asignatura de Artes Visuales con el objeto de fortalecer el trabajo artístico de los estudiantes. Los estudiantes deberán realizar una maqueta de su video relato, esta puede ser escrita o un boceto dibujado donde se muestren las escenas o momentos del video relato. Una vez lista y revisada la maqueta por el educador tradicional y/o docente, se realiza la grabación.
- Una vez finalizados los video relatos, se organizará una jornada de muestra de los videos relatos. Cada estudiante presentará su producción al resto del curso. Por votación de los estudiantes y educador tradicional y/o docente, se escogerán los mejores tres video relatos.

- Como estrategia de difusión, se recomienda la creación de un canal de YouTube, dedicado a la revitalización de lenguas originarias, por ejemplo, donde el educador tradicional y/o docente puedan subir los video relatos para compartirlos con la comunidad socioeducativa.
- Para finalizar la jornada de muestra de los video relatos, el educador tradicional y/o docente invitará a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de hacer uso de las lenguas originarias.

EJE: TERRITORIO, TERRITORIALIDAD, IDENTIDAD Y MEMORIA HISTÓRICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

ACTIVIDAD: Participan en una muestra de cine sobre pueblos originarios para reflexionar acerca de los procesos que han afectado sus territorios.

Ejemplos:

- Se recomienda realizar esta actividad con la colaboración de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- El educador tradicional y/o docente inicia la actividad retomando los conocimientos previos de los estudiantes con preguntas como las siguientes: ¿qué procesos históricos han afectado los territorios de los pueblos indígenas?, ¿pueden recordar algunos hitos?, ¿estos hechos han tenido repercusión hasta la actualidad?, ¿podrían explicar por qué repercuten hasta el día de hoy los hechos mencionados?
- El educador tradicional y/o docente introduce a la clase la noción de *despojo*. Se pide a los estudiantes que reflexionen sobre la palabra con las preguntas: ¿qué significa la palabra *despojo*?, ¿en qué pensamos cuando enunciamos la palabra *despojo*?, ¿qué imágenes asociamos a la palabra *despojo*? El objetivo es profundizar sobre la situación de “despojo” que han vivido los pueblos originarios y cuáles son las consecuencias en la actualidad.
- El educador tradicional y/o docente procederá a mostrar el documental *Calafate. Zoológicos Humanos* dirigido por Hans Mülchi. Disponible en la plataforma de cine chileno Ondamedia y desarrollada por el Ministerio de las Culturas de Chile: <https://ondamedia.cl/show/calafate-zoologicos-humanos>
- Los estudiantes preparan la sala para ver el documental.
- Posteriormente, el educador tradicional y/o docente recoge las impresiones de los estudiantes con preguntas, tales como: ¿qué podemos reflexionar sobre el concepto de *despojo* y lo que observamos en el documental respecto del pueblo selknam y kawésqar?, ¿cómo podemos honrar la memoria de los pueblos que han sufrido de despojo en Chile?, ¿qué acciones podemos levantar desde la escuela para dar a conocer la historia del despojo de los pueblos originarios?, ¿cómo podemos generar conciencia sobre estos hechos históricos?, entre otras.
- Luego del espacio de reflexión, los estudiantes realizarán en grupos una investigación para conocer la situación actual de los pueblos originarios de la zona austral de Chile: Yagán, Kawésqar y Selknam.
- Con la orientación del educador tradicional y/o docente, los estudiantes identificarán fuentes fidedignas para su investigación y prepararán en clase el contenido para su investigación.

- Los estudiantes realizarán una presentación oral con lo recabado en su investigación. Para esta se les pedirá que diseñen un soporte para su exposición, este puede ser en formato diapositiva de PowerPoint o en formato manual con cartulinas o papel Kraft.
- Al finalizar la presentación, el educador tradicional y/o docente abrirá un espacio de reflexión para sistematizar lo expuesto por los estudiantes, a partir de preguntas como las siguientes: ¿qué podemos concluir luego de conocer la situación actual de los pueblos yagán, kawésqar y selknam?, ¿cómo podemos seguir colaborando a que su historia y su actualidad sean conocidas?, entre otras.

ACTIVIDAD: Leen y comentan fuentes históricas que abordan procesos que han afectado a los territorios de los pueblos originarios.

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente retoma el trabajo realizado previamente con los estudiantes y aborda sus conocimientos previos por medio de la pregunta: ¿cómo los procesos históricos de “despojo” de los pueblos originarios han repercutido en la actualidad?
- El educador tradicional y/o docente presenta a los estudiantes fragmentos de dos fuentes seleccionadas referentes a la situación posterior a la campaña de colonización denominada *Pacificación de la Araucanía*:
 - Correa, M. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén, Ceibo.
 - Díaz Mesa, A. (1907). *En la Araucanía. Breve Relación del último Parlamento araucano de Coz-Coz en 18 de enero de 1907*. El Diario Ilustrado.
- Se invita a los estudiantes a leer en voz alta cada uno de los fragmentos seleccionados. Posterior a la lectura, se invita a reflexionar con las siguientes interrogantes: ¿qué les sucede al leer los testimonios y fragmentos?, ¿qué podemos recoger de estos para traer a la actualidad?
- A continuación, los estudiantes realizarán el siguiente ejercicio: a partir de las fuentes revisadas y en complementación con otras que el educador y/o docente puedan aportar, desarrollarán portadas de diarios con los sucesos reportados en los fragmentos analizados.
- A modo de cierre, una vez listas las portadas noticiosas, pegarán sus trabajos en un muro y en conjunto leerán los titulares para reflexionar al respecto de cómo sería vistos actualmente los sucesos recabados en las fuentes seleccionadas. ¿Sería posible que estos hechos se repitieran? ¿Qué podemos hacer para que no ocurran nuevamente?

EJE: COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

ACTIVIDAD: Reflexionan y dialogan acerca de la importancia de la relación armónica, física y espiritual de las personas y la naturaleza desde el pensamiento de los pueblos originarios.

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente retomará los conocimientos previos de los estudiantes sobre la noción del buen vivir en las lenguas indígenas revisando los neologismos que se han creado para este concepto (**sumak kawsay** en quechua, **küme mongen** en mapuche y **suma qamaña** en aymara) por medio de preguntas, tales como: ¿qué tienen en común los pueblos originarios respecto a cómo se relacionan con la naturaleza?, ¿cómo es esta relación?, ¿desde el pensamiento o cosmovisión indígena, cómo se forma la persona en relación a la naturaleza?, ¿cómo las personas de pueblos originarios utilizan los recursos de la naturaleza?, ¿cómo la colonización afectó la vida de los pueblos originarios y sus territorios?, entre otras.
- El educador tradicional y/ o docente presenta la película **Paf Kur Mollako** de Lucía Pérez y Marilén Llancaqueo disponible en el sitio web del Festival Internacional de Cine y las Artes Indígenas y Afrodescendientes en Wallmapu (FICWallmapu): <https://www.ficwallmapu.cl/pelicula/paf-kur-mollako/>

Sinopsis:

Se aproxima el fin de una época y la oscuridad amenaza con romper los equilibrios ancestrales. El codicioso Vison llega a conquistar los canales australes, pero para eso debe engañar al mismísimo **Jannush**, gran espíritu del bosque Yagán. Será la sabia **Yejamush** en compañía de **Maku**, quienes ayudarán a **Jannush**.

- La película **Paf Kur Mollako** permitirá a los estudiantes reflexionar sobre el pensamiento de los pueblos originarios y su cosmovisión respecto de la naturaleza, en particular en relación al cuidado de los territorios desde la experiencia yagán.
- Posteriormente con la ayuda del educador tradicional y/o docente, los estudiantes reflexionarán respecto del pensamiento o cosmovisión de los pueblos originarios y su vínculo con la naturaleza, a partir de las siguientes preguntas: ¿por qué los pueblos originarios se relacionan desde el respeto con la naturaleza?, ¿esta visión del mundo puede ayudarnos a repensar nuestra relación con la naturaleza desde la sociedad chilena?, ¿cómo afecta hoy el extractivismo (forestal, minero, petrolero, marino) en los territorios indígenas a la sociedad completa?
- Para cerrar la actividad, los estudiantes realizan una búsqueda para indagar en qué pueblos están viendo afectados sus territorios actualmente en Chile, para luego producir un programa de radio donde se dialogue en torno a esta problemática. De tal manera, los estudiantes se organizan en grupos para trabajar la propuesta del programa y un guion tentativo con lo que se tratara para posteriormente producir el programa radial y sus registros. El objetivo es que los estudiantes cumplan el rol de periodistas y entrevistados en la pieza radial y que puedan plasmar las reflexiones anteriores en un contexto noticioso y de debate.
- El programa puede ser registrado con cualquier dispositivo tecnológico como un celular por ejemplo.

EJE: PATRIMONIO, TECNOLOGÍAS, TÉCNICAS, CIENCIAS Y ARTES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.

ACTIVIDAD: Indagan y dialogan sobre el conocimiento científico indígena.

Ejemplos:

- El educador tradicional y/o docente retomará los conocimientos previos de los estudiantes sobre la noción de patrimonio cultural, por medio de preguntas como las siguientes: ¿recuerdan a qué nos referimos cuando hablamos de patrimonio cultural de los pueblos originarios?, ¿qué características tiene el patrimonio cultural de los pueblos originarios?, ¿podrían dar ejemplos de patrimonio cultural?, entre otras.
- Por medio del trabajo de los conocimientos previos de los estudiantes se introducirá el conocimiento científico de los pueblos originarios como patrimonio cultural. Para esto se realizará la exhibición de los capítulos de la serie infantil *Mapuciencias y el super poder de las plantas*.
Episodio 1: <https://www.youtube.com/watch?v=VNrwrT9blhA>
Episodio 2: <https://www.youtube.com/watch?v=ROiLCjDNFM>
Episodio 3: <https://www.youtube.com/watch?v=VRVgEf3YFyg>
Episodio 4: <https://www.youtube.com/watch?v=WxYc2ThiCOY>
- Al finalizar el visionado, el educador tradicional y/o docente abrirá un espacio de reflexión con interrogantes, tales como: ¿qué pueden recordar y/o destacar de la ciencia desde la perspectiva de los pueblos originarios?, ¿qué opinan de estos conocimientos?, ¿sus familias utilizan estos saberes?, ¿cómo podemos difundir los conocimientos científicos de los pueblos originarios para proponer una relación con la naturaleza menos nociva?, entre otras.
- Los estudiantes trabajarán con las actividades del *Cuaderno de Kimün de Mapuciencias y el súper poder de las plantas*. Disponible en: https://www.mapuciencias.cl/?page_id=748
- A partir del trabajo realizado con *Mapuciencias*, los estudiantes realizarán sus propias indagaciones e investigarán qué conocimientos provenientes de las ciencias indígenas utilizan en sus casas, por medio de una entrevista a sus familiares con quienes viven. Con apoyo del educador tradicional y/o docente, los estudiantes realizan una pauta para sus entrevistas.
- Los estudiantes realizan sus entrevistas y las graban con un dispositivo digital (celular u otro). A partir del registro, sistematizan al menos un saber que sus familias les comparta. Realizan con este contenido una ficha siguiendo los ejemplos de **Kimün** y **Kimlan** de *Mapuciencias*.
- En clases compartirán sus fichas exponiéndolas al grupo. El educador tradicional y/o docente motivará la reflexión en torno a cómo desde la escuela los estudiantes pueden promover la valorización de los conocimientos científicos de los pueblos originarios.

ORIENTACIONES PARA EL EDUCADOR TRADICIONAL Y/O DOCENTE

Para el trabajo de esta unidad final, se recomienda al educador tradicional y/o docente revisar previamente los recursos sugeridos para cada actividad de tal manera familiarizarse con los contenidos a trabajar en cada iniciativa propuesta.

Cada actividad, en los casos donde se requiere diseño de materiales, se entrega una alternativa manual o análoga y una alternativa digital con una batería de aplicaciones o plataformas de libre uso que el educador y/o docente indagará según sus preferencias y habilidades.

Las actividades están diseñadas para potenciar un trabajo interdisciplinario, por lo que en cada una de ellas se indica con qué asignatura es posible establecer un trabajo colaborativo para la puesta en práctica.

En relación a las actividades alusivas a la revitalización lingüística, se recomienda el uso de redes sociales para compartir los resultados y procesos de estos ejercicios con el objetivo de contribuir a la difusión de este tipo de acciones y con ello buscar replicarlas en otros espacios. El uso de redes sociales, además, puede ser un elemento que motive a los estudiantes a desarrollar las tareas propuestas y puede potenciar habilidades asociadas a las tecnologías digitales de la comunicación.

Con respecto a la proyección documental **Calafate. Zoológicos Humanos** dirigido por Hans Mülchi se sugiere al educador y/o docente revisar de manera previa la sinopsis de la pieza audiovisual para introducirlas a los estudiantes:

Sinopsis:

A fines del siglo XIX grupos de fueguinos fueron capturados y arrastrados a Europa para ser exhibidos como salvajes en zoológicos humanos, frente a un público que pagaba por ver el “espectáculo”. El Estado chileno tuvo conocimiento y autorizó la captura y salida del país de varios de ellos.

En Europa, los fueguinos fueron fotografiados y sus cuerpos medidos por los científicos. Sus exhibiciones se produjeron en lugares como la Torre Eiffel, el barrio de Westminster y el Parque Léopold, a los pies de la sede del actual Parlamento Europeo. Varios de ellos fueron víctimas de agresiones; enfermaron de sífilis, sarampión y viruela; otros murieron. Entre ellos estaba **Calafate**, un niño selk’nam de 9 años, que sobrevivió y volvió al Estrecho de Magallanes. Pero muchos de ellos nunca regresaron a su tierra.

Los restos de cinco fueguinos, del pueblo kawésqar, fueron parte de la colección del Departamento de Antropología de la Universidad de Zurich, hasta que en el invierno europeo del 2008 los realizadores de este documental descubrieron sus cuerpos. 125 años antes habían sido exhibidos, famélicos y moribundos, en un teatro de la ciudad.

En Chile, la lucha de sus últimos descendientes por traerlos de vuelta duró dos años, hasta que en enero del 2010 pudieron finalmente sepultarlos en el Estrecho de Magallanes, convirtiéndose, probablemente, el último funeral fueguino de la historia de un pueblo al borde de la extinción.

En la misma línea, se recomienda revisar de manera anticipada la sinopsis de la película **Paf Kur Mollako** de Lucía Pérez y Marilén Llancaqueo.

Sinopsis:

Se aproxima el fin de una época y la oscuridad amenaza con romper los equilibrios ancestrales. El codicioso Vison llega a conquistar los canales australes, pero para eso debe engañar al mismísimo **Jannush**, gran espíritu del bosque Yagán. Será la sabia **Yejamush** en compañía de **Maku**, quienes ayudarán a **Jannush**.

Para las actividades, se sugiere al educador y/o docente revisar los materiales propuestos de manera previa, en consideración que son fuentes que dan cuenta de información de procesos históricos sensibles que aluden explícitamente a la vulneración de los derechos humanos de los pueblos originarios.

Contenido cultural

Historia del despojo.

A continuación, se presentan fragmentos de dos fuentes históricas que dan cuenta de situaciones particulares que se vivieron posterior a la colonización de La Araucanía. El propósito de estos textos y testimonios seleccionados es exponer cómo ocurrió el despojo de los pueblos originarios por medio de hechos concretos narrados por los sobrevivientes y sus familias.

1. “Mi abuelita se llamaba Ángela Curanahuel, hermana de los **lonko**, yo lo alcance a conocer, yo era chica, él no sabía hablar castellano, hablaba puro mapudungun y conversaba que llegaron eso Mera, esos Cornuy, haciendo puras maldades, quitando las tierras a los mapuche y les quemaban las casas.

Contaban que los **winkas** llegaron a hacer maldad con los mapuche, que les compraban, les hacían firmar el dedo o si no les daban licor fuerte, ellos venían preparados decían, les daban de tomar y así “curaban” a los viejitos y después los hacían firmar y “me vendiste el campo y este campo es mío”. Así llegaron, con engaños, pero traían preparado ese licor para darle a los viejos, y así le quitaron la tierra.

Y cuando no la podían quitar llegaba un bravo y les quemaban la casa, todas las cosas las quemaban, algunos alcanzaron a esconder las piedras donde hacían catuto, mi abuelita decía, muy algunos alcanzaron a enterrar las ollas por ahí, pero muy algunos, y otros que no alcanzaban se quemaban no más, eso escuchaba yo de mis dos abuelas, la de Francisco Furicoyan, mi abuelita que se llamaba María Compayante conversaba lo mismo, que en Quilche también pasaba lo mismo, que en todas partes venía esa maldad que tenían los **winkas**. Esos eran los Mera y los Cornuy.”

(Fuente: Testimonio de Noemí Furicoyan, Malalhue, 13 de mayo de 2016. En Correa, M. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén, Ceibo).

2. Fragmento del artículo titulado “El despojo a los indios en la provincia. Cómo se forman las grandes fortunas. Siete métodos infalibles para hacerse rico a costa de los indios. Hechos concretos”

“Pero, alentaos lectores, que hai todavía otros mecanismos, de los cuales mencionaremos los siguientes:

- 1º Adquirir una vasta extensión de terreno (cientos de hectáreas como es costumbre), instalarse en ellos, o en el mejor de los casos, otorgarse poderes falsos.
- 2º Haciéndose accionistas, o sea comprando una acción i derecho.
- 3º Comprando por animales sin contramarca.
- 4º Poniendo ganado en cercado ajeno.
- 5º Encerrando las “rucas”, incendiando i barbechando en seguida.
- 6º Flagelando a los indígenas que tienen alguna propiedad.
- 7º Haciendo desaparecer a los indios.”

(Fuente: Diario El correo de Valdivia, 8 de febrero de 1907. En Correa, M. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén, Ceibo).

3. “Ud. no se imagina lo que me ha costado convencer a los indios para que me vendan el terreno: no ha sido cosa baladí emborracharse durante seis semanas todas las tardes con ellos y obtener su confianza”. Toda la compra era una estafa: había contado a los indios que quería arrendar la tierra y poner no sé cuántas cabezas de ganado, pagándoles un arriendo anual de 80 vacas y una cantidad de barriles de chicha. El Notario González, de Osorno, que redactó el contrato de arriendo, escribió comprar en lugar de arrendar, pero a los indios, de los cuales ninguno sabía leer, les leyó arrendar en lugar de comprar, declarando aquellos en presencia de testigos que estaba conformes con el contrato.”

(Fuente: Carta de Juan Renous al naturalista alemán Rodulfo Phillipi. En Correa, M. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén, Ceibo).

4. “Mi mamá hace poco murió, tenía como 90 años, ella siempre contaba que ese fundo Queuco los mapuche lo arrendaban por pedacitos de género, por alimento, yerba mate y azúcar, entonces así no más entregan en arriendo la tierra los antiguos, eso contaba mi mamá, Sarita Huicaman. Entonces con ese poquito que daban nos vinieron quitando pedazo por pedazo, hasta donde ya no les servía a los interesados. Es por eso que nosotros quedamos todos en la cordillera, arrinconados como ganado.”

(Fuente: Testimonio de Juan Amador Humane Huincaman, Malla Malla. Citado en Correa, M. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén, Ceibo).

5. “Una vez Rafael Mera me hizo un cerco en Quilche; quería quitarme un retazo de tierra en que yo tenía un manzanal. Un mocetón me avisó luego y yo fui más tarde con quince mocetones e hice pedazos el cerco. ¡Eii!

Dos días después, Mera levantó otra vez el cerco y yo volví a hacerlo pedazos y me llevé las varas a pegual hasta bien lejos. Después me fui a Santiago y hablé con el Presidente, el caballero Germán Riesco ; de ahí me mandaron donde otro caballero y éste me dio un papel y me dijo que lo guardara y si alguna vez me atropellaban que enseñara el papel. Bueno, yo tenía el papel bien guardado y una vez Rafael Mera me encontró en el camino y me dijo que me iba a quitar con los gendarmes el terreno. Yo saqué

el papel y se lo mostré; él entonces leyó el papel, se lo echó al bolsillo, le picó al caballo y arrancó. Yo le seguí, pero él se juntó con unos mozos y me amenazó con el revólver si yo lo seguía. Me dijo que no me entregaba más el papel. ¡Eii! Desde entonces no lo he podido encontrar nunca solo. Ahora me quiere quitar otros terrenos y no me deja trabajar. Si nosotros, los mapuches, quisiéramos, nos haríamos respetar muy bien. ¡Eii!

Ya hemos visto que para nosotros, los naturales, no hay Justicia. Vamos a Valdivia, allá estamos diez, quince días, sin poder hablar con nadie porque todos dicen que somos cargosos. Y al último, cuando reclamamos, por más buena voluntad que tenga el caballero Protector de Indígenas o el Promotor Fiscal, todo queda en nada en el juzgado. Nos piden testigos, llevamos los testigos, pagamos intérpretes, fuera de lo que hay que pagarle al secretario y al último dicen que nuestros testigos no sirven. ¡Ni pagando encontramos Justicia nosotros! Ramón Jaramillo me ha quitado muchos terrenos; me mató dos mocetones, me ha quitado animales; ha sembrado barbechos míos; me ha quemado cercos y roces. ¿Qué le han hecho? Si hubiera sido un natural, entonces ¡sí que lo habrían tomado preso y lo habrían azotado! Bueno, aquí hay ancianos, que digan lo que debemos hacer los mapuches para que nos dejen trabajar tranquilos nuestra tierra. ¡Eii!”

(Fuente: Testimonio del cacique de Quilche, Lorenzo Carileu. En Díaz Mesa, A. (1907). *En la Araucanía. Breve Relación del último Parlamento araucano de Coz-Coz en 18 de enero de 1907*. El Diario Ilustrado).

EJEMPLO DE EVALUACIÓN

Los desempeños de los estudiantes pueden ser evaluados a medida que se va desarrollando la Unidad. En este caso se presenta un ejemplo de rúbrica con algunos criterios relacionados con los indicadores de los cuatro ejes de la unidad, considerando el contexto sociolingüístico de sensibilización sobre la lengua:

| Criterio / Nivel de desarrollo | En vías de alcanzar el desempeño | Desempeño medianamente logrado | Desempeño logrado | Desempeño destacado |
|--|--|--|---|--|
| Iniciativas que contribuyan a la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua e identidad. | Identifica alguna iniciativa que contribuya a la revitalización de su lengua e identidad. | Describe alguna iniciativa que contribuya a la revitalización de su lengua e identidad. | Propone iniciativas que contribuyan a la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua e identidad. | Propone, con detalles significativos, iniciativas que contribuyan a la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua e identidad. |
| Procesos históricos, ambientales, sociopolíticos u otros que han ocurrido y afectado al territorio de los pueblos originarios. | Identifica algún proceso histórico, ambiental, sociopolítico u otro que ha ocurrido y afectado al territorio de los pueblos originarios. | Describe algún proceso histórico, ambiental, sociopolítico u otro que ha ocurrido y afectado al territorio de los pueblos originarios. | Explica procesos históricos, ambientales, sociopolíticos u otros que han ocurrido y afectado al territorio de los pueblos originarios. | Explica usando ejemplos significativos, procesos históricos, ambientales, sociopolíticos u otros que han ocurrido y afectado al territorio de los pueblos originarios. |
| Importancia de la relación armónica del ser humano, consigo mismo y con la naturaleza, presente en los pueblos originarios. | Indaga la relación armónica del ser humano, consigo mismo y con la naturaleza, presente en su pueblo. | Indaga la relación armónica del ser humano, consigo mismo y con la naturaleza, presente en los pueblos originarios. | Indaga sobre la importancia de la relación armónica del ser humano, consigo mismo y con la naturaleza, presente en los pueblos originarios. | Explica la importancia de la relación armónica del ser humano, consigo mismo y con la naturaleza, presente en los pueblos originarios. |
| Patrimonio cultural de otros pueblos indígenas y /o culturas significativas para su contexto. | Identifica algún elemento del patrimonio cultural de su propio pueblo. | Indaga acerca del patrimonio cultural de su propio pueblo. | Indaga acerca del patrimonio cultural de otros pueblos indígenas y /o culturas significativas para su contexto. | Indaga acerca del patrimonio cultural de otros pueblos indígenas y /o culturas significativas para su contexto, valorando la importancia que tiene para estos. |

BIBLIOGRAFÍA Y SITIOS WEB

Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina. Recuperado de <https://crespial.org/que-es-el-patrimonio-cultural-inmaterial/>

Diccionario de la lengua Rapa nui. Recuperado de: https://www.conadi.gob.cl/storage/docs/Diccionario_Rapa_Nui.pdf

Calameo. <https://es.calameo.com/>

Campillay, M. (2021). *Cuentos de un Origen*. Recuperado de <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/sites/www.pueblosoriginarios.gob.cl/files/2021-09/cuentos%20de%20un%20origen.pdf>

Castillo, H. Matus, M.A. y Ticona, E., (2022). *Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales*. Centro de Estudios Mineduc. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/DOC-DE-TRABAJO-26_2022_fd01.pdf

Chile para niños (s/f). *¡Hagamos un kamishibai!*. Recuperado de: <http://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-321048.html>

Correa, M. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén, Ceibo.

Cruz, J. (2022). *La guardiana trapera del quechua*. Pousta. <https://www.youtube.com/watch?v=Hsu1IPM8KY0>

Díaz Mesa, A. (1907). *En la Araucanía. Breve Relación del último Parlamento araucano de Coz-Coz en 18 de enero de 1907*. El Diario Ilustrado.

Educarchile (s/f). *Historias para armar. Kamishibai: un pequeño teatro de papel para contar historias*. Recuperado de: <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/kamishibai>

EXT UCM (2022, 23 de diciembre). *Aprendiendo a narrar: El Kamishibai, con Cía. AlumbraCreanco*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=L6b6ZhnnMas>

FICWallmapu (2022, 23 de diciembre). *Sinopsis Documental Soy Colla, el ocaso de una etnia*. Recuperado de: <https://www.ficwallmapu.cl/pelicula/soy-colla-el-ocaso-de-una-etnia/>

Frances Sander, E. (2017). *Lost in traslation. Un compendio ilustrado de palabras intraducibles de todas partes del mundo*. Amanuta.

FUNPROEIB Andes (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina tomo 1*. Recuperado de:

<https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>

FUNPROEIB Andes (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina tomo 2*. Recuperado de:

<https://www.unicef.org/lac/media/9796/file/Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%202.pdf>

Gavilán Vega, A. y Carrasco, A.M. (2009). festividades andinas y religiosidad en el norte chileno. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 41(1), 101-112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562009000100007>

Gleisner, C. y Montt, S. (2014). *Colla. Serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile*. Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro. Recuperado de https://www.fucoa.cl/publicaciones/pueblos_originarios/colla.pdf

Hacher, S. (2017). *Bordar el genocidio mapuche*. Revista Anfibia. Recuperado de: <https://www.revistaanfibia.com/bordar-el-genocidio-de-los-mapuche/>

Hacher, S. (2017). *Inakayal vuelve*. Recuperado de: <https://inakayal.revistaanfibia.com/>

Hernández, José Rodrigo (2014). *Soy colla, el ocaso de una etnia*. Recuperado de: <https://web.facebook.com/watch/?v=1589691291067127>

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2022). *Arriba de la pelota. Niñ_s defensor_s*. Recuperado de: <https://www.indh.cl/indh-lanzo-primer-comic-sobre-derechos-humanos-para-ninos-ninas-y-adolescentes/>

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2014). Informe de derechos humanos para estudiantes. Recuperado de: <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/01/informe-estudiantes-ddhh-segunda-edicion.pdf>

Loncon, E. (Ed), (2018). *Maben ñi puji. Espíritus femeninos. Relatos de mujeres originarias*. Universidad de Santiago de Chile.

Puel Kona. (2021, 9 de diciembre). *Mawvhpe*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Hsu1IPM8KY0>

Meyer, W. (1952). *Chilenismos. Voces indígenas del lenguaje popular sureño*. Recuperado de: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-propertyvalue-128845.html>

Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Síntesis de resultados Pueblos Indígenas Encuesta de Caracterización Socioeconómica*. Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Pueblos_Indigenas.pdf

Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación (2019). *Wawanakatak markasan siw sawinakapa. Relatos aymara para niños y niñas*. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/4-basico/134494:Relatos-Aymara-para-Ninos-y-Ninas>

Ministerio de Educación (2019). Diccionario ilustrado de la lengua quechua. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-134497_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación (2019). Diccionario ilustrado de la lengua aymara. Recuperado de: https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/diccionario_aymara_145_230.pdf

Miro. <https://miro.com/es/>

Mora, O. y Cayo, J., (2017). *Una breve historia del agua, el bien natural de los lickanantay, defensa y amenazas en un contexto de administración-protección en el Salar de Atacama, en el norte de Chile*. Congreso El Extractivismo en América Latina: Dimensiones Económicas, Sociales, Políticas y Culturales [ponencia], Sevilla, España. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/74356>

Mostny, G. (1954). Peine, un pueblo atacameño. Editorial Universitaria. Recuperado de: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-58649.html>

Moulian, R.; Catrileo, M. y Landeo, P. (2015). Afines quechua en el vocabulario mapuche de Luis de Valdivia. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53(2), 73-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000200004>

Moulian, R. y Catrileo, M. (2013). Kamaska, kamarikun y müchulla: préstamos lingüísticos y encrucijadas de sentido en el espacio centro y sur andino. *Alpha*, 37, 249-263. https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n37/art_18.pdf

Museo Chileno de Arte Precolombino (2016). *El arte de ser diaguita*. Recuperado de: <https://museo.precolombino.cl/wp-content/uploads/2020/10/El-arte-de-ser-diaguita.pdf>

Mülchi, H. (2010). Calafate. Zoológicos Humanos. Recuperado de: <https://ondamedia.cl/show/calafate-zoologicos-humanos>

Ñanculef, J. Cuyanao, J. y Díaz-Collao, L. (2022). Allkütuayíñ. Introducción a la música mapuche. Recuperado de: https://d1fdloi71mui9q.cloudfront.net/WHKdZq8aSJixWMIukWWq_Allk%C3%BCtuayi%C3%B1_Introducci%C3%B3n%20a%20la%20m%C3%BAsica%20mapuche.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s/f). Decenio Internacional de las lenguas indígenas (2022-2032). Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/decades/indigenous-languages>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa

Padlet. <https://es.padlet.com/>

Pérez, L. y Llancaqueo, M. (2020). *Paf Kur Mollako*. Recuperado de: <https://www.ficwallmapu.cl/pelicula/paf-kur-mollako/>

Programa de Educación Intercultural Bilingüe s/f). Recuperado de: <https://peib.mineduc.cl/desafio-actual/>

Prieto, L. (2006). Quechuismos en el léxico de la prensa de Santiago de Chile. *Boletín de filología*, XLI, 97 – 196. Recuperado de: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123148/Quechuismos-en-el-lexico-de-la-prensa-de-Santiago-de-Chile.pdf>

Pozo, G. y Canio, M. (2020). *Wenumapu. Astronomía y cosmología mapuche*. Ocho libros.

Rebolledo, D. (2015). *Lickanantay*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ekjMyLN9cro>

Sánchez Cabezas, Gilberto. (2010). Los mapuchismos en el DRAE. Boletín de filología, 45(2), 149-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032010000200008>

Subdirección Nacional de Pueblos Originarios (2022). *Camino Ancestral del Arte Rupestre Lickanantay*. Recuperado de: [https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/publicaciones/camino-ancestral-del-arte-rupestre-](https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/publicaciones/camino-ancestral-del-arte-rupestre-lickanantay#:~:text=investigaci%C3%B3n%20realizada%20en%20terreno%20sobre,cosmovisi%C3%B3n%20del%20pueblo%20Atacame%C3%B1o%20Lickanantay.)

[lickanantay#:~:text=investigaci%C3%B3n%20realizada%20en%20terreno%20sobre,cosmovisi%C3%B3n%20del%20pueblo%20Atacame%C3%B1o%20Lickanantay.](https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/publicaciones/camino-ancestral-del-arte-rupestre-lickanantay#:~:text=investigaci%C3%B3n%20realizada%20en%20terreno%20sobre,cosmovisi%C3%B3n%20del%20pueblo%20Atacame%C3%B1o%20Lickanantay.)

Subdirección Nacional de Pueblos Originarios (2022). *Proceso de revitalización, reconocimiento y organización del pueblo chango*. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/folleto-proceso-de-revitalizacion-reconocimiento-y-organizacion-del-pueblo-chango/>

Subdirección de Pueblos Originarios (2020). Guía de Derechos Culturales de Pueblos Indígenas y Tribal Afrodescendiente. Recuperado de: <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/publicaciones/guia-de-derechos-culturales-de-pueblos-indigenas-y-tribal-afrodescendiente>

Subdirección Nacional de Pueblos Originarios (s/f). Guía Lenguas Indígenas presentes en Chile. Recuperado de: https://www.patrimoniocultural.gob.cl/sites/www.patrimoniocultural.gob.cl/files/images/articles-95857_archivo_04.pdf

Subdirección Nacional de Pueblos Originarios (s/f). Lenguas indígenas en Chile. Recuperado de: <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile>

Šopova, J. y Rollán Ortega, C. (). El rapanui, otro idioma que podría extinguirse. Entrevista a María Haoa, fundadora de la Academia de la Lengua Rapa Nui. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://es.unesco.org/courier/2019-1/rapanui-otro-idioma-que-podria-extinguirse>

Trigo, A. y Contreras, D. (2022). *El espíritu del agua, Cielo Nocturno*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=mWf96vQNWW4>

Ukamau y ké. (2019, 1 de octubre). *Así es y Ké*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OrMuMoWEKIE>

Velasco Villafaña, M. (2021). *Voces del pueblo Chango, camino al reconocimiento*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9k3vT7Cuz8M>

Vilca, Tomás (2021). *Astronomía Relatos del cultor: Tomás Vilca Vilca, material educativo de oficios ancestrales*. <https://issuu.com/patrimoniocultural123/docs/astronomia>