

# Programa de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales

## 6º básico

### Pueblo Rapa Nui

MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
GOBIERNO DE CHILE



## UCE

UNIDAD DE  
CURRÍCULUM Y  
EVALUACIÓN



UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESTUDIO LENGUA Y CULTURA  
DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS ANCESTRALES

**6º BÁSICO: PUEBLO RAPA NUI**

Ministerio de Educación  
2023







A la comunidad educativa:

El año 2021, en un escenario complejo provocado por la pandemia del Coronavirus, comenzó la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en el sistema educativo. Para el Ministerio de Educación resulta fundamental apoyar la implementación de una asignatura que fortalezca las lenguas culturas de los pueblos originarios y promueva su respeto y valoración.

Para continuar con el desarrollo de estas asignaturas, ponemos a disposición del sistema educativo los Programas de Estudio para 5° y 6° año básico, con foco en los establecimientos educacionales que cuenten con matrícula de estudiantes pertenecientes a los pueblos Aymara, Quechua, Lickanantay, Colla, Diaguita, Rapa Nui, Mapuche, Kawésqar y Yagán. Adicionalmente, se ofrece un Programa de Interculturalidad, que posibilita el diálogo de saberes de las diferentes culturas presentes en el país, a partir del conocimiento de aspectos centrales de la cultura de los nueve pueblos originarios. Agradecemos profundamente a todas y todos quienes participaron en la construcción de estos programas, pues sus aportes, propuestas, saberes y conocimientos de lengua y cultura permiten desarrollar estos instrumentos curriculares.

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

Invitamos a educadoras y educadores tradicionales y docentes a conocer y apropiarse de esta herramienta pedagógica, de modo de promover la toma de decisiones pedagógicas que permitan brindar a las y los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes, contribuyendo así a su formación integral.



**Programa de Estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales**  
**6° básico: Pueblo Rapa Nui**

Aprobado por el CNED mediante Acuerdo N°50/2023

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

ISBN: 978-956-413-055-2

Santiago de Chile

**IMPORTANTE**

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

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

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>3</b>
Participación de los pueblos originarios en la elaboración de los Programas de Estudio .....	4
<b>NOCIONES BÁSICAS</b> .....	<b>5</b>
Objetivos de Aprendizaje como integración de conocimientos, habilidades y actitudes .....	5
<b>ORIENTACIONES PARA IMPLEMENTAR EL PROGRAMA</b> .....	<b>7</b>
Los estudiantes como centro del aprendizaje.....	7
La comunidad como recurso y fuente de saberes.....	7
Uso de nuevas tecnologías.....	8
Aprendizaje interdisciplinario.....	8
Orientaciones para la contextualización curricular .....	9
Tratamiento de la lengua en los Programas de Estudio .....	10
Orientaciones para evaluar los aprendizajes .....	13
<b>ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO</b> .....	<b>15</b>
Organización curricular de los Programas de Estudio .....	16
Objetivos de aprendizaje transversales y actitudes.....	22
Componentes de los Programas de Estudio .....	23
<b>ESPECIFICIDADES PROGRAMA DE ESTUDIO SEXTO AÑO BÁSICO PUEBLO RAPA NUI</b> .....	<b>25</b>
<b>VISIÓN GLOBAL DEL AÑO</b> .....	<b>28</b>
Objetivos de aprendizaje por semestre y unidad.....	28
<b>UNIDAD 1</b> .....	<b>37</b>
Ejemplos de actividades.....	40
Orientaciones para el educador tradicional y/o docente.....	50
Ejemplo de evaluación.....	61
<b>UNIDAD 2</b> .....	<b>65</b>
Ejemplos de actividades.....	67
Orientaciones para el educador tradicional y/o docente.....	78
Ejemplo de evaluación .....	87



<b>UNIDAD 3</b> .....	<b>91</b>
Ejemplos de actividades.....	<b>93</b>
Orientaciones para el educador tradicional y/o docente.....	<b>101</b>
Ejemplo de evaluación.....	<b>106</b>
<b>UNIDAD 4</b> .....	<b>111</b>
Ejemplos de actividades.....	<b>114</b>
Orientaciones para el educador tradicional y/o docente.....	<b>127</b>
Ejemplo de evaluación.....	<b>136</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA Y SITIOS WEB</b> .....	<b>138</b>



# PRESENTACIÓN

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

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

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

El cambio del currículum nacional dictado por la LGE hacia una nueva forma, las Bases Curriculares, impulsó que el Sector de Lengua Indígena actualice y ajuste su propuesta a través de la elaboración de Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, las que fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Educación (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 5º y 6º año básico.

En coherencia con lo anterior, la implementación de esta asignatura considera que para el caso de los Programas de Estudio de 1º a 6º año básico se operará según lo definido por el Ministerio de Educación en la etapa



IV del Diálogo Nacional de la Consulta Indígena<sup>1</sup>: Desarrollo por parte del Ministerio de Educación de Programas de Estudio de 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.

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.

<sup>1</sup> Resultados del proceso de Consulta Indígena sistematizados en documento de: "Fundamentos Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 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.



# 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 Currículo Nacional.

### Habilidades

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

### Conocimientos

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

### Actitudes

Las **actitudes** son disposiciones frente a objetos, ideas o personas, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, y que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones. Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que se espera desarrollar en cada asignatura, que emanan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales de las Bases. Se espera que, desde los primeros niveles, los estudiantes hagan propias estas actitudes, que se aprenden e interiorizan a través de un proceso permanente e intencional, en el cual es indispensable la reiteración de experiencias similares en el tiempo. El aprendizaje de actitudes no debe limitarse solo a la enseñanza en el aula, sino que debe proyectarse socialmente y ojalá, en el contexto de estos Programas de Estudio, involucrar a la familia y comunidad indígena, si se da el caso.



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

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

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



# ORIENTACIONES PARA IMPLEMENTAR EL PROGRAMA

## Los estudiantes como centro del aprendizaje

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

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

## La comunidad como recurso y fuente de saberes

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

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

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



## Uso de nuevas tecnologías

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

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

## Aprendizaje interdisciplinario

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

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

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

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

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



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

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

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

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

## Orientaciones para la contextualización curricular

### Condiciones de contexto

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

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

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



## Consideraciones a la diversidad sociolingüística

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

## Tratamiento de la lengua en los Programas de Estudio

En concordancia con las Bases Curriculares, estos Programas de Estudio han sido 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”<sup>2</sup>.

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

---

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



## 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.

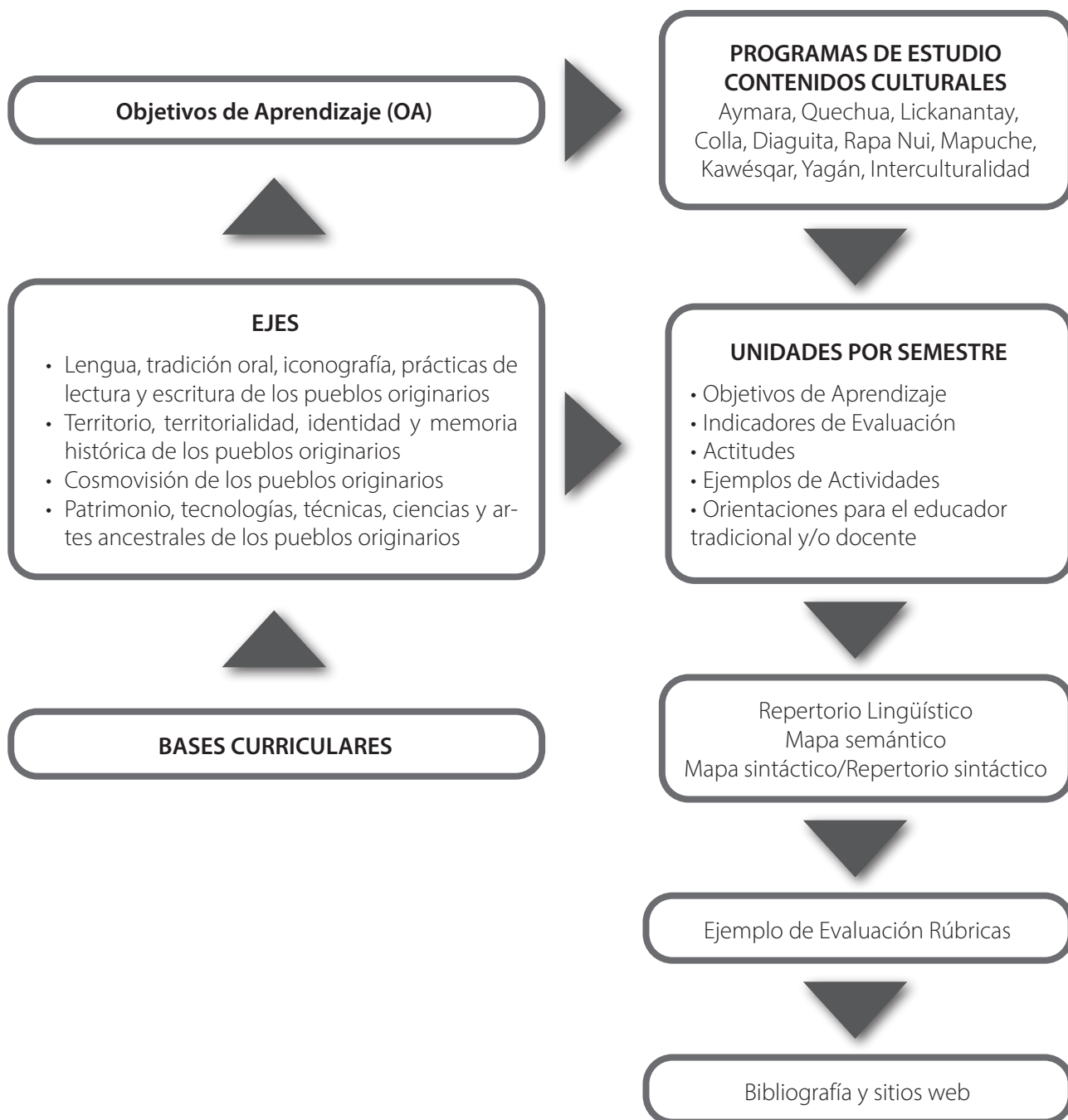
Se propone que el educador tradicional retroalimente continuamente el desarrollo de las actividades de aprendizaje, contestando dudas, modelando y orientando la pertinencia cultural de las expresiones y vocabulario usados por los estudiantes. Además, puede proponer preguntas de autoevaluación que permitan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



# ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

## Organización de los Programas de Estudio



# Organización curricular de los Programas de Estudio

## Enfoque de los programas

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

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

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

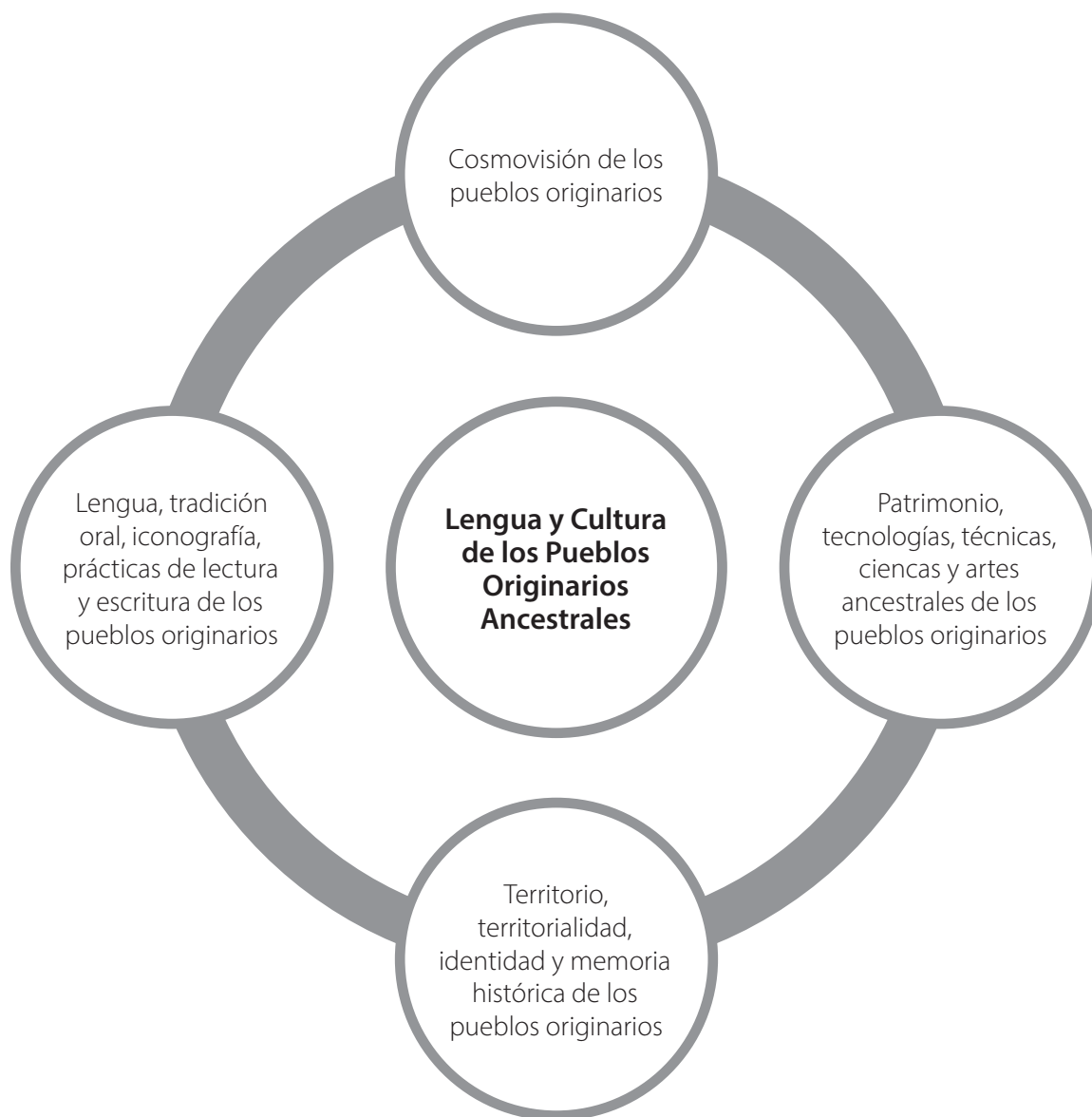
## Ejes de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales

A propósito del punto anterior los Programas de Estudio de esta asignatura promueven aprendizajes de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales en torno a cuatro ejes, estos son:

- ❖ **Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.**
- ❖ **Cosmovisión de los pueblos originarios.**
- ❖ **Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura 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)<sup>3</sup>. Dada su relevancia para el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estas se deben desarrollar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propios de los pueblos indígenas a los que responde esta asignatura. Por ello, se considera en los Programas de Estudio una propuesta actitudinal, que debe ser promovida para la formación integral de los estudiantes en la asignatura. Esto en el caso de las unidades de los programas se han considerado especialmente a partir de los diferentes indicadores de evaluación y en los ejemplos de actividades que se proponen. En cada unidad se han intencionado dos actitudes, teniendo siempre de manera transversal y permanente la actitud referida a la valoración de la interculturalidad como un diálogo de saberes entre culturas diversas.

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

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

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

<sup>3</sup> 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](http://www.curriculumnacional.cl). De manera particular, el apartado de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales contiene Lecturas Sugeridas y Recursos Digitales, herramientas que se consignan en los Programas de Estudio incorporando el enlace específico en cada Ejemplo de Actividad que hace alusión o uso de ellas.

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



# ESPECIFICIDADES PROGRAMA DE ESTUDIO SEXTO AÑO BÁSICO PUEBLO RAPA NUI

El idioma **rapa nui** se caracteriza por ser una lengua aislante o analítica, lo que, en términos generales, significa que la estructura interna de las palabras es sencilla, mientras el enlace entre ellas puede ser complejo. Sin embargo, su uso cotidiano permite su ejercitación desde un enfoque comunicativo, desarrollando habilidades para las distintas instancias de comunicación significativas y auténticas. En general, la transmisión de las tradiciones y el aprendizaje de este idioma ha sido de modo oral, no obstante, como se sabe, la escritura ancestral **rono-rono**, se perdió debido a que quienes la conocían y transmitían fueron esclavizados entre los años 1860 – 1862 por guaneras peruanas, por tanto, la lectura y escritura, son dos competencias lingüísticas recientemente introducidas. De tal manera, se propone la lectura lúdica como una estrategia importante para formar la conciencia fonológica en los estudiantes y la escritura progresiva de palabras, frases, oraciones y reproducción de textos breves y simples en lengua **rapa nui**.

Como ya se ha planteado, cada unidad contempla aprendizajes esperados e indicadores para los cuatro ejes definidos en los Programas de Estudio<sup>4</sup>. Así, de manera gradual, se proponen actividades que consideran conocimientos y legados del pasado, y la repercusión, traspaso y práctica de esos saberes **rapa nui** en la actualidad.

Aun cuando este programa propone actividades para los tres contextos, enfatiza el contexto de Fortalecimiento y desarrollo de la lengua; por tanto, propone el uso del idioma **rapa nui** en todas las actividades, como una forma de dar vitalidad y también fortalecer la configuración de la identidad del pueblo **rapa nui** y sus hablantes y nuevos hablantes del idioma.

Al igual que en cursos anteriores, se promueve realizar conversaciones en el '**omotohi** (luna llena) o círculo de la oralidad, entendido como una forma de comunicación, que permite mirarse a los ojos, escucharse, comunicar ideas y generar un espacio de confianza y acogida. Se espera que los estudiantes puedan acceder a aprendizajes y habilidades como escuchar, comunicar experiencias, relacionar, inferir, concluir, etc. Por ende, se proponen experiencias que se concretan en la propuesta gradual y paulatina de conocimientos, a fin de que los estudiantes puedan desarrollar aprendizajes del idioma y cultura **rapa nui**. El '**omotohi**, es considerado un espacio que permite la expresión oral de cada una de las personas o estudiantes que se incorpora en un momento o tiempo determinado, la práctica de la oralidad es importante y requiere del respeto de quienes participan en él, no se interrumpe a quien habla hasta que termine de expresar su opinión y/o reflexión. Existe un propósito valórico y de desarrollo de habilidades socio-lingüísticas, que favorece a que el estudiante aprenda a "decir su palabra" ante un grupo de personas que lo escucha con atención y respeto. Además, desarrolla con sus pares, su afectividad social, que es tan importante en su autoestima para los logros y desarrollo de sus aprendizajes. El fin último del '**omotohi**/círculo de oralidad, como espacio de oralidad con los estudiantes, es la apropiación de habilidades sociolingüísticas en la oralidad, aprender a decir lo que sabe, lo que quiere o desea compartir con respeto y afectividad, integrando de manera holística sus aprendizajes en lo cotidiano.

<sup>4</sup> Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios. 2) Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios. 3) Cosmovisión de los pueblos originarios. 4) Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.



Asimismo, como en los programas de los cursos anteriores, en que se promueve el idioma y cultura **rapa nui**, se enfatiza la participación de la familia y comunidad de los estudiantes, a fin de apoyar y complementar actividades que requieren indagar conocimientos culturales, sociopolíticos, aspectos territoriales, lingüísticos, toponímicos y saberes vinculados a la cosmovisión, creencias, tradición oral y patrimonial **rapa nui**.

Del mismo modo, se incentiva que algunas actividades se realicen fuera de los establecimientos, lo que requiere tanto la planificación de salidas a terreno, como la coordinación y gestión de actividades culturales y visitas a personas de la comunidad y a los territorios y/o lugares sagrados **rapa nui**.

El programa de cuarto año básico buscó dar continuidad al trabajo iniciado en los tres años anteriores en los cuatro ejes. Por lo que se propone continuar con el desarrollo de las competencias comunicativas en **rapa nui**, manteniendo el énfasis en la pronunciación de sonidos, palabras y frases u oraciones, y se incorpora la escritura del idioma. A la vez, se mantiene como propuesta metodológica estimular el desarrollo de la oralidad en forma conjunta con actividades concretas, como diálogos, recitaciones de saludo del día, en el '**omotohi**/círculo de oralidad, etc. En el de quinto básico, un aspecto de gran relevancia es mantener vínculos con el medio social y cultural local, para generar instancias concretas de uso del idioma y puesta en práctica de los aprendizajes en desarrollo. Por ello la propuesta fue realizar actividades de la vida cotidiana, familiar y comunitaria, contribuyendo con ello a romper las barreras entre escuela, familia y comunidad, y proyectar un trabajo coordinado en el logro de los objetivos e indicadores de aprendizaje.

El programa de sexto año básico tiene una continuidad en lo que refiere a las propuestas didácticas sugeridas en los niveles anteriores, es decir, continuar con el trabajo de visitas a personas especialistas en oficios o exponentes de diferentes expresiones de arte y patrimonio **rapa nui** con salidas y reconocimientos territoriales, ante los cuales se propone seguir con los protocolos de **tapu**/prohibiciones **rapa nui** que se han venido intencionando también desde un inicio. En este nivel, los **tika anja**/protocolos de **tapu**, se ponen en práctica en las visitas a los sitios sagrados, tales como cementerios de ancestros, en donde reposan sus osamentas formando parte del paisaje natural, cultural y espiritual del **kāiŋa**/territorio. Estos **tapu**/protección territorial, se respetan, entendiéndose que existe una convivencia permanente del ser humano con su territorio, la naturaleza y cosmos. Los estudiantes aprenderán el respeto de los **tapu** territoriales en los sitios sagrados, cuando vean en la práctica a su familia, a la comunidad, y el colegio, que colaboran también en la enseñanza con pertinencia cultural sobre el **kāiŋa**/territorio, a que pertenecen o viven los estudiantes.

Por otro lado, se intenciona avanzar desde la intraculturalidad a la interculturalidad, es decir, hacia el diálogo de los saberes propios con los de los otros pueblos originarios, en cuyo caso se entregan propuestas concretas. No obstante, el educador tradicional y/o docente podrá realizar las adecuaciones que estime conveniente. La intraculturalidad, se tiene que trabajar con los padres y familias de los estudiantes, que son los primeros responsables de la transmisión del lenguaje afectivo, del desarrollo de las habilidades sociales, culturales y de la espiritualidad indígena de los niños y niñas de la comunidad. Conociendo sus orígenes, sus historias, sus ancestros (genealogía), valores y principios de la cosmovisión, es que podrán desenvolverse con mayor seguridad en su propia sociedad y en otras a la cual no pertenezca.

En cuanto al grafemario, que se utiliza para la escritura en idioma **rapa nui**, es el que trabajaron los lingüistas Roberto Weber y Nancy Thiesen de Weber del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), con la coordinación de Luis A. Gomez Macker, mediante un convenio entre la Universidad Católica de Valparaíso y el Instituto Lingüístico de Verano, en 1985.

Entre los años 1978 y 1980, el diseño y la aplicación experimental de los primeros textos de lectura en **rapa nui**, exigió que se tomaran decisiones más precisas y definitivas para un alfabeto y pautas de ortografía. En



consecuencia, los investigadores propusieron una ortografía experimental de trabajo que ha permitido, tal vez por primera vez, la escritura del idioma **rapa nui** en forma sistemática y coherente. La elección de este alfabeto experimental, se basó no solo en un completo análisis fonológico del **rapa nui**, sino también en los resultados de las pruebas de ortografía, y en la opinión general de la gente. Este alfabeto, aunque no cuenta con la aprobación de todos los isleños, ha sido aplicado a nivel escolar, comprobándose que es didáctico y fácil de aprender.

Después de veinte años, el grafemario titulado **“TE TI'ARA'A TANO MO PĀPA'I I TE RE'O RAPA NUI”** Las mejores letras para escribir el idioma **rapa nui**, ingresa un año después de la creación de la Academia de la Lengua **Rapa Nui** (2005) para su aprobación, y este es el grafemario que se usa hoy en día para escribir el idioma **rapa nui**.

Los grafemas constan de veinte letras, diez vocales de las cuales cinco son las vocales cortas (a, e, i, o, u) y diez vocales alargadas (ā, ē, ī, ō, ū). Las consonantes son diez (h, k, p, m, n, r, t, v, ŋ(ŋā), ' (e'e).

(Weber, R. y Thiesen, N. 1985. Hacia el establecimiento de un sistema escrito para el idioma rapa nui, de Isla de Pascua. Universidad Católica de Valparaíso).



# VISIÓN GLOBAL DEL AÑO

## Objetivos de aprendizaje por semestre y unidad

SEMESTRE 1			
EJE	CONTEXTO	UNIDAD 1	UNIDAD 2
Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios	Sensibilización sobre la lengua	<p>OA. 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.</p> <p>OA. 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.</p>	<p>OA. 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.</p>
	Rescate y revitalización de la lengua	<p>OA. Expresar oralmente el análisis de 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.</p> <p>OA. 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 usando la lengua indígena en funciones sociales básicas.</p>	<p>OA. Comprender textos orales y escritos propios de otras culturas, interpretando elementos significativos presentes en ellos, valorándolos como fuentes relevantes de conocimiento, e incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena.</p>



SEMESTRE 2	
UNIDAD 3	UNIDAD 4
<p>OA. Escribir oraciones y textos breves en castellano, incorporando conceptos en lengua indígena, en diversas situaciones comunicativas (ceremonias, rogativas, salidas a terreno, entre otras).</p>	<p>OA. Explicar el sentido de la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua para su propia identidad, reconociendo distintos préstamos lingüísticos de uso cotidiano.</p> <p>OA. 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.</p>
<p>OA. Escribir oraciones y textos breves en lengua indígena o en castellano, incorporando conceptos o expresiones en la lengua que corresponda, en diversas situaciones comunicativas (ceremonias, rogativas, salidas a terreno, entre otras).</p>	<p>OA. Explicar el sentido de la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua, reconociendo neologismos y préstamos lingüísticos que le permiten expresarse y comunicar sus ideas.</p> <p>OA. Producir creaciones audiovisuales o escritas, incorporando frases y oraciones en lengua indígena, utilizando recursos tecnológicos (TIC) disponibles, para contar o referirse a situaciones personales, familiares o comunitarias.</p>



SEMESTRE 1			
EJE	CONTEXTO	UNIDAD 1	UNIDAD 2
	Fortalecimiento y desarrollo de la lengua.	<p>OA. Expresar oralmente en lengua indígena el análisis de 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, con vocabulario, pronunciación, registros formales y no formales y énfasis pertinentes.</p> <p>OA. Disfrutar y comprender diferentes historias y experiencias, relacionadas con algún evento sociocultural o espiritual de otros pueblos y culturas significativas para su contexto, valorando las distintas cosmovisiones desde el diálogo de conocimientos entre culturas y fundamentando sus opiniones en la lengua indígena que corresponda.</p>	<p>OA. Comprender textos orales y escritos propios de otras culturas, interpretando elementos significativos presentes en ellos y expresando en lengua indígena su valoración como fuentes relevantes de conocimiento.</p>
	Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica	<p>OA. 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>OA. Valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas, como portadoras de una visión del pasado que puede ayudar a problematizar la historia nacional.</p>
	Cosmovisión de los pueblos originarios	<p>OA. 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>OA. 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>
	Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales.	<p>OA. 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>OA. 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>



SEMESTRE 2	
UNIDAD 3	UNIDAD 4
<p>OA. Escribir en lengua indígena, diferentes textos, que incluyan expresiones relevantes y significativas propias del pueblo, en diferentes situaciones comunicativas (ceremonias, rogativas, salidas a terreno, entre otras).</p>	<p>OA. Explicar el sentido de la revitalización y /o fortalecimiento de su lengua, describiendo las estructuras básicas gramaticales y semánticas, y reconociendo nuevos contextos de uso que le permiten expresarse y comunicar sus ideas.</p> <p>OA. Producir creaciones audiovisuales o escritas en lengua indígena, utilizando recursos tecnológicos (TIC) disponibles, para contar o referirse a situaciones personales, familiares o comunitarias.</p>
<p>OA. 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>OA. 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.</p>
<p>OA. 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.</p>	<p>OA. Analizar la importancia de la relación armónica, física y espiritual de uno mismo y la naturaleza, considerando la visión de otros pueblos indígenas.</p>
<p>OA. 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>OA. Conocer y valorar el patrimonio cultural de otros pueblos indígenas y de otras culturas significativas para su contexto.</p>



SEMESTRE 1		
	UNIDAD 1	UNIDAD 2
Actitudes	<p>Propender hacia un desarrollo integral de los estudiantes en su relación con el entorno natural, social, cultural, espiritual y el cuidado de los recursos naturales y medio ambiente, el valor de la palabra empeñada, el respeto mutuo, el respeto a los mayores, reciprocidad comunitaria y la importancia de estas prácticas ancestrales en la actualidad y en el territorio.</p> <p>Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</p>	<p>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.</p> <p>Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</p>
<b>TIEMPO TOTAL: 38 SEMANAS</b>	<b>10 semanas</b>	<b>9 semanas</b>



SEMESTRE 2	
UNIDAD 3	UNIDAD 4
<p>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.</p> <p>Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</p>	<p>Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante de acuerdo con la enseñanza ancestral, los espacios físicos reales (familiares), ambientales, materiales y simbólicos, dando énfasis a la oralidad, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a la forma de vida de cada pueblo con el propósito de educar personas más respetuosas, en su vinculación permanente con los otros y con el desarrollo de una ciudadanía más intercultural.</p> <p>Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</p>
9 semanas	10 semanas









# UNIDAD 1

UNIDAD 1

CONTENIDOS CULTURALES:		
<p>❖ <b>TE KUHANE 'E TE HAKA TERE IŅA O TE HAU RAPA NUI, 'E O TE TAHI HAU TUPUNA O TIRE</b> Espiritualidad y aspectos socioculturales rapa nui y de otros pueblos indígenas del país</p> <p>❖ <b>TE HAKA TERE IŅA HENUA O TE TAHI HAU, 'E TE HAKA TERE IŅA HENUA O TE HAU TUPUNA</b> Relación intercultural entre la cultura global y la cultura de los pueblos indígenas</p>		
<p><b>HAU TIKA: He re'o, he haka ara, he tātū tupuna rau huru, he tai'o 'e he pāpa'i iŅa o te hau rapa nui</b> <b>EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.</b></p>		
CONTEXTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
<p><b>He haka aŅi-aŅi i te hauha'a mo vānaŅa i te re'o tumu</b></p> <p>Sensibilización sobre la lengua</p>	<p>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.</p>	<p>Seleccionan vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales y espirituales del propio pueblo.</p>
	<p>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.</p>	<p>Utilizan vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo, en exposiciones sobre aspectos socioculturales y espirituales de otros pueblos originarios y culturas.</p>
		<p>Interpretan los elementos de la cosmovisión presentes en historias y experiencias de otros pueblos y culturas significativas referidas a algún evento sociocultural o espiritual.</p> <p>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.</p> <p>Crean expresiones artísticas referidas a la cosmovisión de otros pueblos y culturas significativas para su contexto.</p>



<p><b>He haka pūai i te re'o rapa nui, mo vānaŋa mo oho nō</b></p> <p>Rescate y revitalización de la lengua</p>	<p>Expresar oralmente el análisis de 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.</p>	<p>Seleccionan vocabulario pertinente en lengua indígena, en diálogos y conversaciones, según el análisis de los aspectos socioculturales y espirituales del propio pueblo.</p> <p>Utilizan vocabulario pertinente en lengua indígena, en exposiciones, según el análisis de los aspectos socioculturales y espirituales de otros pueblos originarios y culturas afines.</p>
	<p>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 usando la lengua indígena en funciones sociales básicas.</p>	<p>Interpretan historias y experiencias de otros pueblos y culturas significativas referidas a algún evento sociocultural o espiritual, considerando los elementos de la cosmovisión contenidos en estos, usando la lengua indígena en funciones sociales básicas.</p> <p>Explican cómo se relacionan los hechos presentes en las historias y experiencias de eventos socioculturales o espirituales, con la cosmovisión de los diferentes pueblos y culturas afines, usando la lengua indígena en funciones sociales básicas.</p> <p>Representan en expresiones artísticas la cosmovisión de otros pueblos y culturas significativas para su contexto.</p>
<p><b>He haka pūai 'e he hāpī mo vānaŋa mo oho nō i te re'o tumu 'o ŋaro</b></p> <p>Fortalecimiento y desarrollo de la lengua</p>	<p>Expresar oralmente en lengua indígena el análisis de 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, con vocabulario, pronunciación, registros formales y no formales y énfasis pertinentes.</p>	<p>Utilizan la lengua indígena, en diálogos y conversaciones, según el análisis de los aspectos socioculturales y espirituales del propio pueblo.</p> <p>Incorporan vocabulario en lengua indígena, pronunciación, registros formales y no formales y énfasis pertinentes, en exposiciones, según el análisis de los aspectos socioculturales y espirituales de distintos pueblos originarios.</p>
	<p>Disfrutar y comprender diferentes historias y experiencias, relacionadas con algún evento sociocultural o espiritual de otros pueblos y culturas significativas para su contexto, valorando las distintas cosmovisiones desde el diálogo de conocimientos entre culturas y fundamentando sus opiniones en la lengua indígena que corresponda.</p>	<p>Interpretan historias y experiencias de otros pueblos y culturas significativas referidas a algún evento sociocultural o espiritual, integrando elementos de la cosmovisión contenidos en estos, usando la lengua indígena.</p> <p>Explican cómo se relacionan los hechos presentes en las historias y experiencias de eventos socioculturales o espirituales, con la cosmovisión de diferentes pueblos y culturas afines, utilizando la lengua indígena que corresponda.</p> <p>Representan en expresiones artísticas la cosmovisión de otros pueblos y culturas significativas para su contexto.</p>



<p><b>HAU TIKA: He henua, he kāiŋa, he mata, he huru rapa nui, he aŋi-aŋi i te 'a'amu o te hau rapa nui mai te ta'u tupuna ki 'aŋarīnā</b>  <b>EJE: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.</b></p>	
OBJETIVO 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>	Explican las características culturales que le son propias y que provienen del pueblo originario al que pertenecen.
	Diferencian las características culturales del pueblo originario al que pertenecen de las que corresponden a otras culturas.
	Evalúan los efectos de una cultura global en los pueblos originarios y cómo afecta al diálogo intercultural.
<p><b>HAU TIKA: He haka tere iŋa mau o te hau tupuna</b>  <b>EJE: Cosmovisión de los pueblos originarios.</b></p>	
OBJETIVO 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>	Caracterizan las actividades espirituales y socioculturales más importantes para los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto.
	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><b>HAU TIKA: He me'e hauha'a o te kāiŋa, he tao'a tupuna o rapa nui, he rau huru moiha'a mo te aŋa, he huru o te haka tere iŋa o te aŋa tupuna, he rau huru aŋa haka tere e te tupuna</b>  <b>EJE: Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.</b></p>	
OBJETIVO 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>	Crean manifestaciones artísticas y/o tecnológicas que presenten la perspectiva indígena de la ciencia.
	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><b>Actitudes intencionadas en la unidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Propender hacia un desarrollo integral de los estudiantes en su relación con el entorno natural, social, cultural, espiritual y el cuidado de los recursos naturales y medio ambiente, el valor de la palabra empeñada, el respeto mutuo, el respeto a los mayores, reciprocidad comunitaria y la importancia de estas prácticas ancestrales en la actualidad y en el territorio.</li> <li>❖ Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</li> </ul>	



## Ejemplos de actividades

**HAU TIKA:** He re'o, he haka ara, he tātū tupuna rau huru, he tai'o 'e he pāpa'i iña o te hau rapa nui  
**EJE:** Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.

**HAU TIKA:** He me'e hauha'a o te kāiña, he tao'a tupuna o rapa nui, he rau huru moiha'a mo te aña, he huru o te haka tere iña o te aña tupuna, he rau huru aña haka tere e te tupuna

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

**Contexto:** He haka aņi-aņi i te hauha'a mo vānaņa i te re'o tumu/ Sensibilización sobre la lengua

**ACTIVIDAD:** He haka hā'aura'a i te rau huru haka tere iña tupuna 'e te kuhane o te tahi hau tupuna o Tire, e haka hā'aura'a hai vānaņa rapa nui po-poto. / Explican diferentes aspectos socioculturales y espirituales de algunos pueblos indígenas en Chile utilizando vocabulario en lengua **rapa nui**.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ En el '**omotohi**/círculo oral, se reúne el grupo curso con el educador tradicional y/o docente, para observar, comentar y describir diversas fotografías o recortes sobre algunos pueblos originarios tales como: aymara, lickanantay, kawésqar y rapa nui. De no contar con este recurso puede proyectar imágenes en un Power Point.
- ❖ Los estudiantes con apoyo del educador tradicional y/o docente, clasifican las fotografías aplicando algunos criterios según la temática predominante, por ejemplo: manifestaciones artísticas, ceremoniales, agrícolas, navegación, entre otros. Se organizan en cuatro grupos para trabajar en un álbum temático con las fotografías.
- ❖ Buscan información referida a los aspectos denotados en las fotografías, en relación al significado que tienen para los pueblos originarios estas actividades como manifestación de su relación con la naturaleza y el cosmos: en qué temporalidad se realiza, qué aspectos vinculados con la naturaleza se observan para su realización, por ejemplo, si se asocia al ciclo solar, lunar, clima, entre otros aspectos, asimismo, por qué se realiza, cuál es su importancia para el pueblo u otras. Pueden remitirse a los Programas de Estudio de esta asignatura, así como a los recursos disponibles en [www.curriculumnacional.cl](http://www.curriculumnacional.cl) referidos a esos aspectos de la cultura de estos pueblos o en páginas web, resguardando su pertinencia.
- ❖ El grupo que indaga sobre una de las temáticas del pueblo **rapa nui** lo hace con personas que puedan aportar información más específica. Con ayuda del educador tradicional y/o docente elaboran preguntas para entrevistar a **hōnui**/personas mayores y familias en su comunidad, este caso, por ejemplo, si fuese la agricultura ancestral, preguntar: ¿qué es el jardín de piedras?, ¿qué técnica se usaba en este tipo de agricultura?, ¿de dónde obtenían agua para este tipo de agricultura?, ¿qué relación lunar había que considerar con la siembra o plantación?, ¿En qué fase lunar sembrar o plantar si los productos se dan bajo tierra?, ¿y en cual si se da sobre la superficie de la tierra?, ¿qué es el **mana vai**?, ¿qué técnicas eran utilizadas y aún se conservan?, ¿qué observaciones podría considerarse científicas en sus cultivos ancestrales y aun se preservan en las comunidades del pueblo **rapa nui**? Las preguntas son referenciales, estas van a depender del informante, por ejemplo, si se trata de algún parque o sitio de interés arqueológico, se deben adecuar para ser realizadas a un guardaparque y al sentido que tienen esos lugares para el pueblo **rapa nui** desde la perspectiva patrimonial, ceremonial, espiritual, entre otros aspectos.



- ❖ Pegan cada fotografía o recorte sobre una hoja (de block u otras similares), incorporan un texto usando la información relevante obtenida previamente. En el caso de las fotografías pertenecientes al pueblo **rapa nui**, los estudiantes incorporan vocabulario pertinente en lengua **rapa nui**, y en los que se refiere a otros pueblos originarios, pueden usar palabras o vocabulario culturalmente significativo en lengua indígena según corresponda (se pueden remitir a las mismas fuentes propuestas previamente), como por ejemplo:

Canoa Kawésqar

**Kájef:** canoa, embarcación



Los kawésqar navegaban por todos los canales de la Patagonia occidental, sin embargo, nunca navegaban de noche ni dormían en sus embarcaciones.

Fuente: Canoa monóxila. Puerto Edén, disponible en:

<https://www.mhvn.gob.cl/galeria/canoa-monoxila-kawesqar-y-canoa-monoxila-de-tipo-yagan>

- ❖ Reúnen todas las láminas elaboradas por los grupos para crear un álbum o un diccionario temático con todas ellas, conteniendo además un glosario o un repertorio lingüístico en lengua **rapa nui** con las palabras usadas en las láminas.
- ❖ Elaboran maquetas o reproducciones en volumen referidos a las diversas temáticas, por ejemplo: el jardín de piedras, limpia de canales, navegación, entre otras.
- ❖ Organizan un evento intercultural para dar a conocer toda la información recopilada de los pueblos originarios incluyendo al **rapa nui**.
- ❖ Elaboran trípticos por tema, utilizan la información e imágenes usadas previamente. En la portada de esta pieza gráfica, destacan el nombre del pueblo originario y el tema general del tríptico, por ejemplo:
  - Pueblo lickanantay. Ceremonia de limpia de canal. **Talatur.**
  - Pueblo kawésqar. Navegación. **Čelkuájeks.**
- ❖ Diseñan afiches para promocionar la actividad en la comunidad educativa que contenga una invitación usando alguna palabra en las lenguas de esos pueblos si es posible.
- ❖ En su campaña de difusión, se articulan con la radio local para invitar a la comunidad general.
- ❖ Seleccionan música propia de los pueblos originarios incluyendo el **rapa nui**. Elaboran el libreto de la actividad y un programa para distribuir a la comunidad usando vocabulario en idioma **rapa nui**, en este pueden incorporar los saludos de bienvenida de los pueblos originarios, los que se pueden encontrar en los Programas de Estudio de esta asignatura, de niveles anteriores.
- ❖ Para el inicio del evento, se realiza una ceremonia con **'Umu Tahu**/curanto de bendición para que el desarrollo del trabajo sea bueno, tranquilo, y respetuoso. El educador tradicional y/o docente recuerda los pro-



tolos de inicio, desarrollo y término del evento intercultural. Durante el evento, los estudiantes explican a las personas asistentes usando vocabulario en lengua **rapa nui**, el aspecto cultural que aborda su trípico.

- ❖ Usan las maquetas o reproducciones en volumen para apoyar sus explicaciones, e intencionan generar un espacio de reflexión en torno a cómo estas actividades desarrolladas por los pueblos: agricultura, limpia de canales, navegación, construcción de espacios ceremoniales, entre otros, manifiestan la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, en los que subyace además un conocimiento científico.
- ❖ Los grupos encargados de grabar el evento editan el video, para posteriormente usarlo en el aula para evaluar el evento, adicionalmente lo dejan como un recurso educativo en la biblioteca o CRA, así como el álbum temático o diccionario ilustrado elaborado previamente.

### **Contexto: He haka pūai i te re'o rapa nui, mo vānaŋa mo oho nō / Rescate y revitalización de la lengua**

**ACTIVIDAD: He haka hā'aura'a i te rau huru haka tere iŋa tupuna 'e te kuhane o te tahi hau tupuna o Tire, e haka hā'aura'a hai vānaŋa rapa nui po-poto.** / Explican diferentes aspectos socioculturales y espirituales de algunos pueblos indígenas en Chile utilizando frases y oraciones breves en lengua **rapa nui**.

#### **Hā'aura'a/Ejemplos:**

- ❖ En el **'omotohi**/círculo oral, se reúne el grupo curso con el educador tradicional y/o docente, para observar, comentar y describir diversas fotografías o recortes sobre algunos pueblos originarios tales como: aymara, lickanantay, kawésqar y rapa nui. De no contar con este recurso puede proyectar imágenes en un Power Point.
- ❖ Los estudiantes con apoyo del educador tradicional y/o docente, clasifican las fotografías aplicando algunos criterios según la temática predominante, por ejemplo: manifestaciones artísticas, ceremoniales, agrícolas, navegación, entre otros. Se organizan en cuatro grupos para trabajar en un álbum temático con las fotografías.
- ❖ Buscan información referida a los aspectos denotados en las fotografías, en relación al significado que tienen para los pueblos originarios estas actividades como manifestación de su relación con la naturaleza y el cosmos: en qué temporalidad se realiza, qué aspectos vinculados con la naturaleza se observan para su realización, por ejemplo, si se asocia al ciclo solar, lunar, clima, entre otros aspectos, asimismo, por qué se realiza, cuál es su importancia para el pueblo u otras. Pueden remitirse a los Programas de estudio de esta asignatura, así como a los recursos disponibles en **www.curriculumnacional.cl** referidos a esos aspectos de la cultura de estos pueblos o en páginas web, resguardando su pertinencia.
- ❖ El grupo que indaga sobre una de las temáticas del pueblo **rapa nui** lo hace con personas que puedan aportar información más específica. Con ayuda del educador tradicional y/o docente elaboran preguntas para entrevistar a personas **hōnui**/mayores y familias en su comunidad, este caso, por ejemplo, si fuese la agricultura ancestral, preguntar: ¿qué es el jardín de piedras?, ¿qué técnica se usaba en este tipo de agricultura?, ¿de dónde obtenían agua para este tipo de agricultura?, ¿qué relación lunar había que considerar con la siembra o plantación?, ¿En qué fase lunar sembrar o plantar si los productos se dan bajo tierra?, ¿y en cual si se da sobre la superficie de la tierra?, ¿qué es el **mana vai**?, ¿qué técnicas eran utilizadas y aún se conservan?, ¿qué observaciones podría considerarse científicas en sus cultivos ancestrales y aun se preservan en las comunidades del pueblo **rapa nui**? Las preguntas son referenciales, estas van a depender del informante, por ejemplo, si se trata de algún parque o sitio de interés arqueológico, se deben adecuar para ser realizadas a un guardaparque y al sentido que tienen esos lugares para el pueblo **rapa nui** desde la perspectiva patriomonal, ceremonial, espiritual, entre otros aspectos.



- ❖ Pegan cada fotografía o recorte sobre una hoja (de block u otras similares), incorporan un texto usando la información relevante obtenida previamente. En el caso de las fotografías pertenecientes al pueblo **rapa nui**, los estudiantes incorporan frases y oraciones breves en lengua **rapa nui**, y en los que se refiere a otros pueblos originarios, pueden usar palabras o vocabulario culturalmente significativo en lengua indígena según corresponda (se pueden remitir a las mismas fuentes propuestas previamente), como por ejemplo:

Canoa Kawésqar

**Kájef:** canoa, embarcación



Los kawésqar navegaban por todos los canales de la Patagonia occidental, sin embargo, nunca navegaban de noche ni dormían en sus embarcaciones.

Fuente: Canoa monóxila. Puerto Edén, disponible en:

<https://www.mhmv.gob.cl/galeria/canoa-monoxila-kawesqar-y-canoa-monoxila-de-tipo-yagan>

- ❖ Reúnen todas las láminas elaboradas por los grupos para crear un álbum o un diccionario temático con todas ellas, conteniendo además un glosario o un repertorio sintáctico en lengua rapa nui con las frases y oraciones breves usadas en las láminas.
- ❖ Elaboran maquetas o reproducciones en volumen referidos a las diversas temáticas, por ejemplo: el jardín de piedras, limpia de canales, navegación, entre otras.
- ❖ Organizan un evento intercultural para dar a conocer toda la información recopilada de los pueblos originarios incluyendo al **rapa nui**.
- ❖ Elaboran trípticos por tema, utilizan la información e imágenes usadas previamente. En la portada de esta pieza gráfica, destacan el nombre del pueblo originario y el tema general del tríptico, por ejemplo:
  - Pueblo lickanantay. Ceremonia de limpia de canal. **Talatur.**
  - Pueblo kawésqar. Navegación. **Čelkuájeks.**
- ❖ Diseñan afiches para promocionar la actividad en la comunidad educativa que contenga una invitación usando alguna palabra en las lenguas de esos pueblos si es posible.
- ❖ En su campaña de difusión, se articulan con la radio local para invitar a la comunidad general.
- ❖ Seleccionan música propia de los pueblos originarios incluyendo el **rapa nui**. Elaboran el libreto de la actividad y un programa para distribuir a la comunidad usando frases u oraciones breves en idioma **rapa nui**, en este pueden incorporar los saludos de bienvenida de los pueblos originarios, los que se pueden encontrar en los Programas de Estudio de esta asignatura, de niveles anteriores.
- ❖ Para el inicio del evento, se realiza una ceremonia con **'umu tahu**/curanto de bendición para que el desarrollo del trabajo sea bueno, tranquilo, y respetuoso. El educador tradicional y/o docente recuerda los proto-



colos de inicio, desarrollo y término del evento intercultural. Durante el evento, los estudiantes explican a las personas asistentes usando frases y oraciones en lengua **rapa nui**, el aspecto cultural que aborda su tríptico.

- ❖ Usan las maquetas o reproducciones en volumen para apoyar sus explicaciones, e intencionan generar un espacio de reflexión en torno a cómo estas actividades desarrolladas por los pueblos: agricultura, limpia de canales, navegación, construcción de espacios ceremoniales, entre otros, manifiestan la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, en los que subyace además un conocimiento científico.
- ❖ Los grupos encargados de grabar el evento editan el video, para posteriormente usarlo en el aula para evaluar el evento, adicionalmente lo dejan como un recurso educativo en la biblioteca o CRA, así como el álbum temático o diccionario ilustrado elaborado previamente.

**Contexto: He haka pūai 'e he hāpī mo vānaŋa mo oho nō i te re'o tumu 'o ŋaro / Fortalecimiento y desarrollo de la lengua**

**ACTIVIDAD: He haka hā'aura'a i te rau huru haka tere iŋa tupuna 'e te kuhane, o te tahi hau tupuna o Tire, e haka hā'aura'a hai vānaŋa rapa nui.** / Explican diferentes aspectos socioculturales y espirituales de algunos pueblos indígenas en Chile en lengua **rapa nui**.

**Hā'aura'a/Ejemplos:**

- ❖ En el **'omotohi**/círculo oral, se reúne el grupo curso con el educador tradicional y/o docente, para observar, comentar y describir diversas fotografías o recortes sobre algunos pueblos originarios tales como: aymara, lickanantay, kawésqar y rapa nui. De no contar con este recurso puede proyectar imágenes en un Power Point.
- ❖ Los estudiantes con apoyo del educador tradicional y/o docente, clasifican las fotografías aplicando algunos criterios según la temática predominante, por ejemplo: manifestaciones artísticas, ceremoniales, agrícolas, navegación, entre otros. Se organizan en cuatro grupos para trabajar en un álbum temático con las fotografías.
- ❖ Buscan información referida a los aspectos denotados en las fotografías, en relación al significado que tienen para los pueblos originarios estas actividades como manifestación de su relación con la naturaleza y el cosmos: en qué temporalidad se realiza, qué aspectos vinculados con la naturaleza se observan para su realización, por ejemplo, si se asocia al ciclo solar, lunar, clima, entre otros aspectos, asimismo, por qué se realiza, cuál es su importancia para el pueblo u otras. Pueden remitirse a los Programas de Estudio de esta asignatura, así como a los recursos disponibles en **www.curriculumnacional.cl** referidos a esos aspectos de la cultura de estos pueblos o en páginas web, resguardando su pertinencia.
- ❖ El grupo que indaga sobre una de las temáticas del pueblo **rapa nui** lo hace con personas que puedan aportar información más específica. Con ayuda del educador tradicional y/o docente elaboran preguntas para entrevistar a **hōnu**i/personas mayores y familias en su comunidad, este caso, por ejemplo, si fuese la agricultura ancestral, preguntar: ¿qué es el jardín de piedras?, ¿qué técnica se usaba en este tipo de agricultura?, ¿de dónde obtenían agua para este tipo de agricultura?, ¿qué relación lunar había que considerar con la siembra o plantación?, ¿en qué fase lunar sembrar o plantar si los productos se dan bajo tierra?, ¿y en cual si se da sobre la superficie de la tierra?, ¿qué es el **mana vai**?, ¿qué técnicas eran utilizadas y aún se conservan?, ¿qué observaciones podría considerarse científicas en sus cultivos ancestrales y aun se preservan en las comunidades del pueblo **rapa nui**? Las preguntas son referenciales, estas van a depender del informante, por ejemplo, si se trata de algún parque o sitio de interés arqueológico, se deben adecuar para ser realizadas



a un guardaparque y al sentido que tienen esos lugares para el pueblo **rapa nui** desde la perspectiva patrimonial, ceremonial, espiritual, entre otros aspectos.

- ❖ Pegan cada fotografía o recorte sobre una hoja (de block u otras similares), incorporan un texto usando la información relevante obtenida previamente. En el caso de las fotografías pertenecientes al pueblo **rapa nui**, los estudiantes desarrollan la información en lengua **rapa nui**, y en los que se refiere a otros pueblos originarios, pueden usar palabras o vocabulario culturalmente significativo en lengua indígena según corresponda (se pueden remitir a las mismas fuentes propuestas previamente), como, por ejemplo:

Canoa Kawésqar

**Kájef:** canoa, embarcación



Los kawésqar navegaban por todos los canales de la Patagonia occidental, sin embargo, nunca navegaban de noche ni dormían en sus embarcaciones.

Fuente: Canoa monóxila. Puerto Edén, disponible en: <https://www.mhmv.gob.cl/galeria/canoa-monoxila-kawesqar-y-canoa-monoxila-de-tipo-yagan>

- ❖ Reúnen todas las láminas elaboradas por los grupos para crear un álbum o un diccionario temático con todas ellas, pueden elaborar un repertorio lingüístico con las palabras de otros pueblos originarios.
- ❖ Elaboran maquetas o reproducciones en volumen referidos a las diversas temáticas, por ejemplo: el jardín de piedras, limpia de canales, navegación, entre otras.
- ❖ Organizan un evento intercultural para dar a conocer toda la información recopilada de los pueblos originarios incluyendo el de **rapa nui**.
- ❖ Elaboran trípticos por tema, utilizan la información e imágenes usadas previamente. En la portada de esta pieza gráfica, destacan el nombre del pueblo originario y el tema general del tríptico, por ejemplo:
  - Pueblo lickanantay. Ceremonia de limpia de canal. **Talatur**.
  - Pueblo kawésqar. Navegación. **Čelkuájeks**.
- ❖ Diseñan afiches para promocionar la actividad en la comunidad educativa que contenga una invitación usando alguna palabra en las lenguas de esos pueblos si es posible.
- ❖ En su campaña de difusión, se articulan con la radio local para invitar a la comunidad general.
- ❖ Seleccionan música propia de los pueblos originarios incluyendo el **rapa nui**. Elaboran el libreto de la actividad y un programa en idioma **rapa nui** para distribuir a la comunidad, también pueden incorporar textos en castellano para los asistentes que no hablan la lengua, en este pueden incorporar los saludos de bienvenida de los pueblos originarios, los que se pueden encontrar en los Programas de Estudio de esta asignatura, de niveles anteriores.



- ❖ Para el inicio del evento, se realiza una ceremonia con **'umu tahu**/curanto de bendición para que el desarrollo del trabajo sea bueno, tranquilo, y respetuoso. El educador tradicional y/o docente recuerda los protocolos de inicio, desarrollo y término del evento intercultural. Durante el evento, los estudiantes explican a las personas asistentes el aspecto cultural que aborda su tríptico, usan las maquetas o reproducciones en volumen para apoyar sus explicaciones, e intencionan generar un espacio de reflexión en torno a cómo estas actividades desarrolladas por los pueblos: agricultura, limpia de canales, navegación, construcción de espacios ceremoniales, entre otros, manifiestan la relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, en los que subyace además un conocimiento científico. En el caso de la presentación del pueblo **rapa nui**, los estudiantes entregan la información haciendo uso de su lengua, paralelamente otro estudiante o el educador tradicional y/o docente, la van entregando en castellano si es necesario.
- ❖ Los grupos encargados de grabar el evento editan el video, para posteriormente usarlo en el aula para evaluar el evento, adicionalmente lo dejan como un recurso educativo en la biblioteca o CRA, así como el álbum temático o diccionario ilustrado.

**HAU TIKA:** He henua, he kāiŋa, he mata, he huru rapa nui, he aŋi-aŋi i te 'a'amu o te hau rapa nui mai te ta'u tupuna ki 'aŋarinā

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

**ACTIVIDAD:** He haka topa i te mana'u o ruŋa i te haka tere iŋa henua o te ao 'e o te haka tere iŋa henua o te hau tupuna, pē hē e haka tere era 'i roto i a rāua, te hau tupuna 'e te hau o te Ao. / Reflexionan en torno a la relación entre la cultura global y la cultura de los pueblos indígenas desde la perspectiva de la interculturalidad.

#### Hā'aura'a/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.
- ❖ Los estudiantes se agrupan en el **'omotohi**, y reflexionan en torno a la cultura global, y la cultura de los pueblos indígenas. El educador tradicional y/o docente, muestra videos de cultura global, y de pueblos indígenas y analizan las situaciones problemáticas que pueden captar, por ejemplo: humo o gases industriales, talas de árboles robustos, desperdicios y contaminación de aguas, ríos, mares. Responden preguntas que realiza el educador tradicional y/o docente como: ¿qué problemas generan los contaminantes provocado por acciones del ser humano?, ¿qué consecuencias trae la tala indiscriminada de árboles?, ¿qué consecuencias puede generar el consumismo de las personas?, ¿qué sucede con la pesca y el mar contaminado?, ¿existe una preocupación por los problemas sociocultural y socioambiental en la actualidad?, ¿cómo se manifiesta esta preocupación?, ¿qué sucede con la espiritualidad global y de los pueblos indígenas hoy en día?, ¿deberían estar incorporados estos problemas sociales, culturales y espirituales en el currículum escolar?
- ❖ Las respuestas son anotadas y/o grabadas por el educador tradicional y/o docente, para una nueva sesión en el **'omotohi**, a escucharlas, y hacer los comentarios necesarios o nuevas reflexiones. Los estudiantes toman notas en su cuaderno de aspectos relevantes, surgidas de esta reflexión conjunta. Estas mismas preguntas las realizan en un **vana-vanaŋa**/conversatorio con algunas organizaciones de la comunidad, como **Hōnui**/que es la organización que representa a las 36 familias **rapa nui**, (36 apellidos **rapa nui** que están



representadas en la organización **Hōnui**). En el conversatorio, los estudiantes además de indagar desde la perspectiva del problema, realizan preguntas acerca de la forma en que los pueblos originarios se relacionan con la naturaleza, como por ejemplo: ¿qué representan los recursos naturales para los pueblos originarios o **rapa nui** específicamente?, ¿de qué forma realizan las actividades productivas y extractivas los pueblos originarios?, ¿cuáles son los pesticidas, abonos u otros productos que utilizan los pueblos originarios para el control de plagas, o para mejorar el rendimiento de la tierra? entre otras.

- ❖ Por otro lado, se organizan para hacer las mismas preguntas a personas no pertenecientes al pueblo **rapa nui**, por ejemplo, apoderados, funcionarios, turistas u otros que ellos identifiquen.
- ❖ En la sala de clase, los estudiantes ordenan la información, la sistematizan luego la representan en un mural de gran tamaño en donde se visualicen de forma gráfica los aspectos señalados por los informantes. Reflexionan en torno a cómo se podrían generar instancias de diálogo intercultural que permita avanzar en un desarrollo sustentable considerando la perspectiva indígena de la naturaleza.

**HAU TIKA:** He henua, he kāiŋa, he mata, he huru rapa nui, he aŋi-aŋi i te 'a'amu o te hau rapa nui mai te ta'u tupuna ki 'aŋarinā

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

**HAU TIKA:** He haka tere iŋa mau o te hau tupuna

**EJE:** Cosmovisión de los pueblos originarios.

**ACTIVIDAD:** He haka purara i te 'a'amu tuai rapa nui, 'e he vana-vanaŋa o ruŋa i te hauha'a o te aŋa haka tere iŋa tupuna, mo ai mo oho nō te riva-riva o te haka tere iŋa henua. / Representan relatos tradicionales **rapa nui** y comentan sobre la importancia de las actividades socioculturales desarrolladas para mantener el equilibrio y armonía.

#### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Los estudiantes organizan una salida pedagógica a **Pōike**. De forma conjunta con el educador tradicional y/o docente, recuerdan el **tika aŋa**/protocolo de salida a espacios propios de aprendizajes para observar, registrar y comentar sobre “**Ava o lko**”, canal excavado para la guerra por el grupo de **Hanau 'e'epe**/tribu de asentamiento más tardío en **rapa nui**, en contra de la tribu de los **Hanau mo-moko**/tribu de asentamiento más temprano en **rapa nui**.
- ❖ Los estudiantes investigan sobre el relato de la guerra intertribal, mediante entrevistas a personas mayores o ancianos cultores de historias tradicionales **rapa nui**. (familia Huke Atan), también pueden encontrar información en algunos libros de relatos tradicionales, como “La Tierra de **Hotu Matu'a**”, del padre Sebastián Englert.
- ❖ El educador tradicional y/o docente, presenta a los estudiantes un organizador gráfico en el que se muestra a los dos grandes grupos ancestrales con asentamiento territorial **rapa nui** en tiempos diferentes.



## Hanau 'e'epe – Hanau mo-moko



- ❖ Luego de indagar mayor información sobre esta guerra intertribal, los estudiantes organizan una presentación del relato tradicional en una obra de teatro. Para ello el curso se divide en dos grupos y cada uno representa una de las tribus. Preparan el libreto, distribuyen los personajes, y ensayan la obra teatralizada, con la guía de educador tradicional y/o docente, quien apoya en complementar los textos escrito en **rapa nui**.
- ❖ Para la presentación dramatizada del relato tradicional, los estudiantes deberán pintarse el cuerpo con **kī'ea**, de acuerdo a como se pintaban los **Hanau 'e'epe**/personas de cuerpos robustos, fornidos y **Hanau mo-moko**/cuerpos alargados, atléticos.
- ❖ Los estudiantes indagan sobre el significado de los símbolos usados en la pintura corporal, a partir de preguntas como las siguientes: ¿qué representan las formas y el color?, ¿por qué se usan?, ¿cuándo se usan?, ¿qué relación existe entre estas formas y el color, con la espiritualidad o la cosmovisión rapa nui?, ¿de qué forma se vincula con el territorio?, entre otros aspectos.
- ❖ Los estudiantes invitan a los familiares, quienes han **ūmaŋa**/colaborado con sus hijos en la pintura corporal como **tākona** y con la representación del relato de los **Hanau 'e'epe** y **Hanau mo-moko**. La apertura de la actividad cultural, es con **'Umu Tahu**/curanto de bendición. Se hace un **aro**/rogativa y se entrega el alimento a la persona mayor de la comunidad que se encuentre en la ceremonia, quien da un discurso de bonanza por la actividad sociocultural y espiritual, tal como se realiza en los espacios propios para eventos y ceremonias de la comunidad.
- ❖ Una vez concluida la actividad los estudiantes indagan sobre conflictos similares de otras culturas o pueblos, como por ejemplo en los pueblos **ma'ori**, mapuche, entre otros. Pueden ver el video **Wichan** (el juicio),



<https://www.youtube.com/watch?v=51wltf79ABs> y comentar de qué forma se resuelve un conflicto desde la perspectiva mapuche u otros que estime el educador tradicional y/o docente (por ser un poco extenso se sugiere ver los primeros 15 minutos).

- ❖ En el **'omotohi**, los estudiantes reflexionan acerca de cómo los pueblos originarios desarrollan actividades socioculturales que permiten mantener la armonía comunitaria y reestablecer los equilibrios necesarios entre los seres humanos, asimismo, sobre cómo la convivencia en espacios comunes genera tensiones en los que el diálogo y el respeto mutuo permiten una forma de relación más favorable para el desarrollo de las personas.



## Orientaciones para el educador tradicional y/o docente

En esta unidad se han articulado didácticamente los ejes de Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura con el eje de Patrimonio, tecnología, técnica, ciencias y artes de los pueblos originarios. La propuesta de actividad tiene como propósito que los estudiantes puedan observar, identificar, conocer, pensar, recordar, comentar, clasificar e indagar sobre diversas actividades socioculturales de los pueblos originarios. En este caso se han sugerido a cuatro pueblos indígenas; aymara, lickanantay, kawésqar y rapa nui. Deberán formar cuatro grupos de estudiantes, y trabajar cada grupo con un pueblo indígena.

El educador tradicional y/o docente, debe recordarles los **tika aña**/protocolos para trabajar en grupo, tener actitud respetuosa entre ellas y ellos, hablar con un vocabulario aceptable, lo mismo cuando tienen salidas pedagógicas a realizar entrevistas y a espacios territoriales de aprendizajes, como es el caso en estos dos ejes articulados.

Para efectos del desarrollo de la actividad propuesta, los estudiantes indagarán en profundidad sobre tipos de cultivos ancestrales **rapa nui**, en los **mana vai**/espacio pircado para plantar o, **pū-pū 'oka**/ jardines de piedra, en los que se usan las mismas técnicas de los ancestros, que los agricultores aún preservan, por su efectividad y bajo costo. Para estas salidas pedagógicas, es siempre recomendable contar con los expertos en la temática, ya que no solo hablarán de los cultivos, de las técnicas, de los recursos, sino que también relacionarán con las tecnologías y ciencias aplicadas en la actualidad. Además, los estudiantes podrán conocer aspectos tales como las fases lunares más adecuadas para plantar o sembrar, el tipo de piedras que se debe usar, las características del viento en el territorio, la época que se cultiva un tipo de planta u otra. Asimismo, aprenderán aspectos culturales asociados a este tipo de actividad productiva, como por ejemplo, si este es el primer cultivo, corresponde realizar una ceremonia con **'umu tahu**/curanto para bendecir el trabajo, y pedir que la siembra de buenos productos, o, que las primeras cosechas, se dona(n) a la(s) personas que contribuyeron con semillas, patillas o plantas, en agradecimientos a su generosidad y **ūmana**/colaboración. En el caso de desarrollar la actividad sobre otra práctica sociocultural, las preguntas para realizar la investigación se deben adaptar según sea el caso.

Los grupos de estudiantes que trabajen con los otros pueblos originarios, harán sus investigaciones en páginas web, YouTube, Google, Wikipedia, bibliotecas, entre otros. A veces pueden encontrar especialistas en temas de los pueblos originarios en redes sociales. También pueden pedir una comunicación por vía zoom, solicitando a CONADI, la posibilidad de hacer contactos con organizaciones, o instituciones, o Universidades que realizan estudios sobre diferentes áreas productivas culturales de los pueblos originarios.

En el eje de Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios, los estudiantes problematizan sobre algún aspecto específico que se genera en el contexto del desarrollo de la sociedad global, como lo es la contaminación en sus diversas manifestaciones y consecuencias. En este caso, los estudiantes entrevistan a dos actores diferenciados: personas pertenecientes al pueblo **rapa nui** y personas no indígenas, a los que realizan la misma batería de preguntas, a partir de lo cual generan información desde el relato y las experiencias y/o percepciones compartidas por quienes informan. Una vez obtenidas las respuestas, organizan una representación gráfica en donde se pueden comparar por un lado las causas y consecuencias de la contaminación y por otro, cómo los pueblos indígenas se relacionan con la naturaleza. El rol del educador tradicional y/o docente es relevante en guiar hacia la reflexión acerca de cómo se puede generar un acercamiento entre ambas perspectivas desde la interculturalidad, que permita comprender que la convivencia se construye también desde el territorio, entendiendo que no solo es un espacio que contiene los recursos necesarios para el desarrollo de la existencia de un grupo humano, sino que también constituye el entorno social, cultural, espiritual en el que nos vinculamos con la naturaleza.



El eje de Cosmovisión de los pueblos originarios, se articula didácticamente con Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios, para ello, la actividad cultural tiene el propósito de que los estudiantes rescaten relatos tradicionales a través de la indagación y de entrevistas, en este caso sobre una situación de conflicto entre dos grupos de un mismo espacio territorial, en que uno de ellos es derrotado por el otro: **Hanau mo-moko** vence al grupo **Hanau 'e'epe**, que es un grupo de inmigración posterior a los **Hanau mo-moko**, (se sugiere leer a: Teave, D., Historias y Leyendas de la Isla de Pascua, "El exterminio de los **Hanau 'e'epe**", pág. 89, 91, 93).

Este relato tradicional representado en una obra de teatro, explica que existe un rechazo al asentamiento de nuevos grupos al territorio, en el que deberán adaptarse ambos grupos, el primero que se radicó en el **kāiŋa**/territorio ancestral con el segundo que llegó a asentarse, en donde los diálogos se tensionan muchas veces. Para ello debe considerarse un **tika aŋa**/protocolo para el tratamiento de conflictos intra comunidades, de tal modo que el diálogo entre las partes sea de manera respetuosa, escuchándose en sus encuentros y desencuentros, en sus semejanzas y diferencias, y otras variables dentro de un conflicto. Por otro lado, se propone un video basado en la cultura mapuche, cuya temática es la resolución de un conflicto entre dos comunidades, no obstante, el educador tradicional y/o docente puede usar otros recursos que encuentre más adecuados a su realidad. Asimismo, 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 para una mejor convivencia entre las personas y comunidades. Esto implica el desarrollo del respeto, la autovaloración, la reciprocidad y la complementariedad en la cotidianidad de las culturas y la vida, de tal modo fortalecer la formación holística e integral de los estudiantes. En este sentido el aporte de los pueblos originarios radica en la forma en que se generan ciertas actividades socioculturales o espirituales que se realizan para mantener el equilibrio entre las personas y la naturaleza.

La propuesta didáctica de esta unidad desarrollada en las diversas actividades sugeridas, intenciona que los estudiantes problematicen sobre algunos aspectos de la relación que se genera como producto de la diversidad cultural en el aula y reflexionen, analizando cómo abordarlos desde la perspectiva de la interculturalidad. Se sugiere la búsqueda de información en fuentes pertinente tal como se indica en los ejemplos de actividades, considerando especialmente los Programas de Estudio de esta asignatura, tanto de este nivel como de los anteriores, los que desarrollan contenidos culturales que podrán aportar significativamente en el desarrollo de las actividades, así como las indagaciones que se pueden realizar en las propias organizaciones indígenas, sabios y sabias mayores o ancianas(os), que se encuentren presentes en las comunidades o en los clanes.

### Contenidos culturales

- ❖ Espiritualidad y aspectos socioculturales rapa nui, y de pueblos indígenas del país.

Este contenido cultural se aborda en esta unidad desde el foco en la investigación de diferentes fuentes de información sobre actividades espirituales y socioculturales de distintos pueblos indígenas en Chile asociadas a la cosmovisión, eventos socioculturales o ceremonias, relación entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos, desde la perspectiva de los pueblos originarios que se trate. Que valoren, visibilicen, y revitalicen las prácticas culturales, espirituales, y lingüísticas, en donde los conocimientos y saberes, de ancianas(os) y/o personas mayores, sea indispensable para la proyección del desarrollo en diferentes ámbitos de los pueblos indígenas. Es muy importante, una educación que reivindique las formas de saberes y pedagogías tradicionales de los pueblos indígenas, para el cimiento de formación de sus niñas, niños y jóvenes en su propia identidad, con conocimientos en los valores propios de la filosofía y cosmovisión de sus pueblos originarios.



Toda relación de los pueblos indígenas con la naturaleza, cosmos y espacios territoriales, tienen sentido de vida, en cuanto puedan desarrollarse plenamente en lo espiritual, social, cultural, lingüístico, manifestado a través del arte, la ciencia, la tecnología y sus técnicas tradicionales en los cultivos agrícolas, la producción de ganados, la pesca artesanal, y la navegación guiada por los astros.

Para profundizar en algunos de estos aspectos, se sugiere revisar, entre otras fuentes, los Programas de Estudio de los niveles anteriores de la asignatura, que se encuentran en la siguiente página web:

**[www.curriculumnacional.cl](http://www.curriculumnacional.cl)**

❖ Relación intercultural entre la cultura global y la cultura de los pueblos indígenas.

La convivencia entre diferentes culturas genera determinados tipos de relaciones que van construyendo una forma de ser en sociedad. En el caso del pueblo **rapa nui**, una de las tensiones que se visualiza está vinculada con el fuerte sentido de pertenencia, que los hace identificarse con su territorio específico, (la distribución territorial por clanes). Adicional a ello, la convivencia con la cultura no **rapa nui** presente en la isla, va generando una pérdida sostenida en el tiempo, del sentido de identidad, y del uso cotidiano del idioma **rapa nui**.

La situación territorial actual es también un elemento de situaciones complejas, generada históricamente por el desarraigo de las familias o clanes de sus territorios tribales a fines del siglo XIX, por una compañía extranjera explotadora de la lana de ovejas, a quién se los arrendó el fisco para realizar el trabajo de exportación de lanas de oveja. Desde entonces, se ha arrastrado el tema territorial del pueblo **rapa nui** que ha implicado que hasta hoy en día las personas no han podido volver nuevamente a sus propios territorios ancestrales, excepto el clan **Marama** y **Haumoana**, que corresponde al territorio donde el pueblo **rapa nui**, fue encerrado sin posibilidades de reclamos o a ejercer sus derechos consuetudinarios. Esto ha dejado una deuda histórica del Estado con el pueblo **rapa nui**.

Ante esta situación de despojo territorial de un pueblo polinésico, surge una situación de readaptación social, cultural y espiritual, para continuar la vida desarrollándose en otras circunstancias de convivencia.

Entre los grupos de personas administradores de la Compañía Williamson Balfour (Inglés-escosés) y trabajadores **rapa nui**, se vivió una relación de intercambio cultural, por varias décadas, la que permitió que aún hoy existan aportes sociolingüísticos en el idioma **rapa nui**, es decir, palabras del idioma inglés que fueron adoptadas y adaptadas a la pronunciación del idioma **rapa nui**. También, en técnicas de manejo ovino para la productividad de lana y de manejo territorial para la alimentación de las ovejas, causando una compleja situación de distribución territorial para el pueblo **rapa nui**.

Entre los clanes familiares existen también diferencias del uso de conceptos para referirse por una misma cosa, o hay diferencias de nombres toponímicos y de información e interpretación de algunos relatos tradicionales, que cuesta consensuar entre grupos que se autodefinen tener el dominio de los conocimientos. Pero en ese caso, se opta por usar todas, dando las explicaciones correspondientes en cada caso.

A pesar de lo señalado en los párrafos anteriores, para el pueblo **rapa nui**, los aspectos más relevantes son aquellos en los que encuentran similitudes y son, asimismo los que más difieren de la cultura global, por ejemplo, la relación con los mayores, las formas de cultivos y de relacionar con las fases lunares, la relación de convivencia con la naturaleza y el cosmos. Para los pueblos originarios, los **hōnui**/personas mayores son depositarios de saberes y conocimientos, pues en ellos residen la sabiduría ancestral, se les debe respeto y protección mediante el **Tapu**, quienes ocupan un lugar importante en las familias y en la comunidad. Asimismo, constituyen la fuente de referencias del conocimiento desde la oralidad. En otro orden de ideas, un aspecto



igualmente relevante para la cultura, es el uso sostenible de los recursos naturales y la relación de estos con el conocimiento científico indígena, observación de los fenómenos y elementos de la naturaleza que se sistematizan desde la experiencia. Eso permite saber cuánto y cuándo se debe extraer, de qué forma y en qué tiempo se deben realizar los cultivos de plantas comestibles, no comestibles, agro-ganaderos, pesca, artes en general, las actividades socioculturales, espirituales, entre otros. Otro aspecto, es la concepción de que todo en la naturaleza tiene vida, no existe como concepto la materia inerte, ya que en su totalidad constituye un ser vital, esta forma de ver e interpretar el mundo que los rodea, determina el fuerte vínculo que los pueblos originarios tienen con la naturaleza y el cosmos.

**Recursos para trabajar la interculturalidad en la didáctica pedagógica**

**Canto tradicional de rapa nui** (relata la memoria histórica de un volcamiento de bote, que llevaba niños **rapa nui** y un profesor chileno que intenta hablar **rapa nui**, para que los niños naden y no se ahoguen en el mar). Los niños y profesores fueron trasladados de **Haŋa Roa**, hasta **Haŋa Rau** (Ana Kena) en el barco noruego, **Kon Tiki**, para un paseo con los niños en el año 1955. El volcamiento accidental del bote que los llevaba de regreso al barco por la tarde significó la muerte de dos estudiantes entre 10-12 años. Elena Atan Paoa y Carlos Pacomio Riroroko. El profesor Lorenzo Baeza Vega también muere ahogado por la cantidad de niños que se subían sobre él apretándose a su cuerpo por no saber nadar. Su esposa Adriana Martinez Hadler, con un grupo de personas **rapa nui**, crearon esta canción en su honor.

<p><b>RIU TAŋI</b></p> <p><b>“Kau-kau poki tane, Kau-kau poki vahine”</b></p> <p><b>Timo ana ka ma'u te vaka ka ma'u ka haka hio-hio 'o hu-huri rō mai to'u aro ena</b></p> <p><b>Kau-kau poki tane poki tane poki vahine 'ariō e 'ihito ē</b></p> <p><b>Ka tea mai te māhina ka keu ki oho rō he 'otea ō te hora nei</b></p> <p><b>Kau-kau poki tane poki tane poki vahine 'ariō e 'ihito ē</b></p> <p><b>Amoro 'iti-'iti taŋi-taŋi o te vi'e hiva mo tō'ona hoita era i ŋaro era</b></p> <p><b>Kau-kau poki tane poki tane poki vahine 'ariō 'e 'ihito ē</b></p>	<p>CANTO DE LAMENTO</p> <p>“Naden niños, naden niñas”</p> <p>Oye Timo lleva el bote llévalo firme para que no se voltee</p> <p>Naden niños, naden niñas, adiós mi hijito!</p> <p>Aclara la luna apuren vamos yá que están aclarando</p> <p>Naden niños, naden niñas, adiós mi hijito!</p> <p>Mi pequeño amor, llora la mujer continental por su compañero que se perdió</p> <p>Naden niños, naden niñas, adiós mi hijito!</p>
--	---



<p><b>Ka moe mai te ara tata oho era o tā'aku kenu riva era</b></p>	<p>Miro el camino, por donde se encaminó mi buen marido!</p>
<p><b>Kau-kau poki tane poki tane poki vahine 'ariō e 'ihito ē</b></p>	<p>Naden niños, naden niñas, adiós mi hijito!</p>
<p><b>Ararua tāua i te manu kenu ē i puhia 'Ōroŋo nō</b></p>	<p>Nosotros dos, mi marido se ha ido solo como un soplo del viento de <b>'Ōroŋo</b></p>
<p><b>Kau-kau poki tane poki tane poki vahine 'ariō e 'ihito ē</b></p>	<p>Naden niños, naden niñas, adiós mi hijito!</p>
<p>Canto tradicional de varios autores: Adriana Martinez Hadler (esposa del profesor Lorenzo Baeza Vega), Parapina Araki Bornier, Mara o Mareta Patē, Māmā Vero Atán Pakomio, Ricardo Hito, Māmā Rari Hito, Luis Avaka Paoa (voces y música).</p>	

<p><b>Talatur</b> de Socaire (Pueblo Lickanantay)</p>	
<p><b>Muyai puri yuyu talu sayi Tami puri pachata Hawai Hawai Hawai Kimai isai karau monte kolkoinar Chiles isai karau sairi sairi Yentes lulaines yentes karar</b></p>	<p>Agua del cerro Moyar, vegas de lago Talaus Aguada Tamas de la tierra Fluid, fluid, fluid Cerro Kimal atraed truenos y nubes Cerro Chiliques atraed lluvia, lluvia, luviecitas Vaciad hierbas y brebajes verdes... Vaciad hierbas y brebajes verdes...</p>
<p><b>Uwai leyai likau semaino I pauna likau semaino I kaper likau sema I heya techjmita I heya kataluyake I yayawe i yayawe I yawe yolaskita I yawe yolaskita</b></p>	<p>Fluid lejos, únanse las parejas Y la papa pequeña, únanse las parejas Y el maíz, únanse las parejas Y servidme alojita, Y servidme, señor Y harto, harto Y harta comida Y harta comida</p>



### Limpia de canal (pueblo lickanantay)

El **Talatur** o limpia de canales (FUCOA, 2014, p.43), consiste en la limpieza de escombros y de plantas de los canales de regadío, actividad que antiguamente podía durar una semana completa. Es una de las tradiciones más importantes, pues el agua, que se reparte por los distintos canales de regadío, es fundamental para las siembras.

Esta actividad incluye diferentes ceremonias, como la entrega de ofrendas a la **Patta Hoy'ri**, al agua, a los cerros y ancestros.

Como en toda ceremonia tradicional, las mujeres llevan **aloja** y comida, y actualmente también participan en la limpieza en algunas comunidades.

Para la limpia de canales es necesario detener el flujo del agua. Una vez concluido el trabajo, se abren las compuertas.

### Técnicas ancestrales de preservación de alimentos (Pueblo Likanantay).

Los pueblos denominados panandinos o andinos, comparten muchas actividades sociocomunitarias y técnicas, pues se desarrollaron en territorios con similares características geográficas y fundamentalmente han mantenido un contacto social, lo que ha favorecido el intercambio como práctica cultural.

La preservación de los alimentos ha sido uno de los desafíos para estos pueblos, lo que los ha obligado a desarrollar procedimientos y técnicas, siendo por ejemplo el charqui, una de las formas más exitosas de conservación de carne que perdura en la actualidad, también el procedimiento que se realiza a la papa, conocida como papa chuño, que, en el caso del pueblo lickanantay, no se desarrolla en la amplitud del territorio, sino principalmente en el Alto el Loa. No obstante, siendo un conocimiento ancestral localizado, el educador tradicional y/o docente puede buscar algún ejemplo que se ajuste de mejor forma a la particularidad territorial en la que se realizará la actividad pedagógica.

A continuación, se entrega la información compartida por educadoras tradicionales en la jornada de Calama, mencionada previamente. Corresponden a testimonios, sin embargo, no se da la referencia del informante pues las opiniones se complementaban continuamente:

Ver la luna permite saber muchas cosas, en junio nacen la mayoría de las crías del ganado por eso es muy importante ver la luna para guiarse y saber cómo van a estar los días. Mi mamá me cuenta que en esta época empezaban a quemar, porque hay tanto frío que hay que abrigar la tierra, ya que la helada puede echar a perder la cosecha, porque cuando se hiela el maíz, ya no sirve, solamente para dárselo a los animales, no sirve para el tostado, para el mote.

Cuando los mayores sabían que iba a caer la helada en las cuatro puntas de la era ponían braceros para abrirla. En este tiempo hay que cuidar la tierra del frío.

En Toconao no se usa esta práctica, eso es para la siembra, acá lo fuerte son los frutales. Solo se hace harto humo para el pago de la tierra el 1º de agosto, se **sahuma**.



En esta época se cosecha la papa porque si no, se empieza a brotar, y se hace la papa chuño que no es tan negra como la que viene de Bolivia, de allá viene papa chuño blanca y negra, la de acá igual es oscura, pero no tanto, en Turi, en este tiempo se aprovechan los fríos para hacer la papa chuño. Igual se está perdiendo la semilla de la papa chiquita, que sirve para hacerla.

Después de la cosecha se debe dejar descansar la tierra, se ara, se limpia, se abona, este período dura como veinte días de descanso, después ya empieza el período de la siembra.

Los pueblos frutícolas (Toconao), no lo hacemos (abrigar la tierra), los pueblos hortaliceros si puede ser, en Peine predomina el choclo, en Socaire el choclo, la papa, las habas, el trigo; en Camar tienen la cosecha del tomate; Socaire, habas; Río Grande habas, ajo, papas, también está sacando papas, moradas, otro tipo de papas. En Ayquina le dicen papa **yurusti** a las de colores, hay moradas, blanquitas, rosaditas.

En Ayquina, para cosechar la papa se usa la **caraña**, herramienta elaborada con la cadera de la llama, no se usa el azadón en el caso de esta papa, porque es muy chiquita y el azadón la rompería. El hueso de la cadera es más adecuado para esto, cuando se carnea una llama se aprovecha de guardar el hueso después que se come la carne, se lo pasa al perrito que lo deja sin restos de carne. Con la **caraña** es más fácil sacar la papa que se va a hacer chuño.<sup>5</sup>

### Papa chuño (pueblo aymara)

La papa chuño se prepara en los meses de junio y julio, en pleno invierno en el hemisferio sur, cuando llega el frío al altiplano de los Andes y las temperaturas empiezan a bajar por las noches hasta los -5 grados. Eso sucede a partir del 15 de junio aproximadamente y en alturas superiores a los 3.800 metros sobre el nivel del mar. Las comunidades andinas aprovechan entonces el contraste de las temperaturas durante el día y la noche. Las papas se congelan por las noches y se deshidratan al sol durante el día a temperaturas que alcanzan los 18 grados. Así, una vez cosechadas las papas, normalmente en el mes de mayo, se llevan hasta unas partes planas de la cordillera llamadas **chuñuchinapampa**, que en aymara significa el lugar donde se hace el chuño. Allí se extienden en el piso en "sectores" adjudicados por familias y durante más de una semana, entre siete y diez días dependiendo de los grados de enfriamiento durante las noches, se exponen a ese proceso natural de congelación y deshidratación. Una vez finalizada el proceso se obtiene el chuño negro.

(Fuente: Mineduc, 2021, p. 117)

<sup>5</sup> El relato que se desarrolla bajo el título de "Técnicas ancestrales de preservación de alimentos", corresponde a la información proporcionada por educadoras tradicionales lickanantay durante el mes de julio 2022, en las Jornadas Territoriales para elaborar los Programas de Estudio de 5º y 6º año básico, de la asignatura de Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, organizadas por Mineduc, en la ciudad de Calama.



### Los kawésqar y su relación con el territorio y la naturaleza

Desde una visión ancestral, los kawésqar navegaban por todos los canales de la Patagonia occidental, sin embargo, nunca navegaban de noche ni dormían en sus embarcaciones. El campamento debía establecerse antes de que anocheciera y allí permanecían temporalmente, aunque fuera por una noche, durante la navegación de un punto a otro.

Mientras navegaban existían ciertas prohibiciones (**ajamas**), como, por ejemplo, no comer, no arrojar basura al mar, ni siquiera una astilla o palito, mucho menos conchas de mariscos. Si lo hicieran, los antiguos kawésqar decían que se produciría una tormenta que haría zozobrar la embarcación y todos podían morir.

Para navegar al interior de los fiordos donde había un ventisquero, era preciso limpiar cuidadosamente la embarcación para que ninguna basura contaminara las aguas, ya que de lo contrario también ocasionaría funestas consecuencias.

Otros tabúes dicen relación con el alimento extraído del mar. Los mariscos recién sacados no se pueden comer inmediatamente, deben pasar por un proceso de “envejecimiento” (**hojokna**), y solo se pueden comer al día siguiente, de lo contrario igualmente se enfurecería el mar, rugiría la tormenta y no podrían abandonar el lugar, lo cual era altamente peligroso porque una larga permanencia en un lugar con la imposibilidad de salir de él, hace que se agoten los recursos y la gente puede morir de hambre. Esta prohibición se explica por la oposición de dos mundos: el mundo marino y el mundo terrestre. Al dejar los mariscos 24 horas sin someterlos al fuego, ya se han hecho parte del mundo terrestre y existe un equilibrio, una armonía natural.

(Fuente: Mineduc, 2021, p. 54)



## Kupu vānaŋa rapa nui i huri ki te vānaŋa paniora / Repertorio lingüístico

**Hanau 'e'epe:** Personas de cuerpos fornidos

**Tu'u ko Ihu:** Rey en época posterior a **Hotu Matu'a** y esposo de **Ava Rei Pua**

**Ava Rei Pua:** Hermana del rey **Hotu Matu'a**

**Hanau mo-moko:** Personas de cuerpos alargados, atléticos

**Tama'i:** Lucha, guerra

**Mata:** Tribu, clan

**Kāiŋa:** Territorio, útero materno, tierra natal de crianza

**Moko Piŋe'i:** Mujer de la tribu **hanau mo-moko**

**'Umu Tahu:** Curanto rogativas para bendecir actividades socioculturales y espirituales

**'Umu Hatu:** Curanto de agradecimientos por la actividad realizada

**Ava o Iko:** Canal de tierra en tiempo de guerra intertribales

**Keu-keu henua:** Trabajar la tierra

**Ha'a'apu":** Agricultura

**Vai Rano:** Humedales

**Vai Toka:** Agua estancada

**Vai 'ua:** Agua de lluvia

**Pū vai:** Pozo natural de agua

**Koro Nui:** Ceremonia, encuentro de un grupo de personas

**Raŋi hetu'u:** Cielo estrellado

**Māhina 'omotohi:** Luna llena

**Pū-pū'oka kai:** Jardín de piedras

**Mana vai:** Espacios agrícolas cercados con piedras

**Vārua:** Espíritu

**Hī ika:** Pesca

**Vaka hī ika:** Bote de pesca

**Poike:** Volcán que fue habitado por los **Hanau 'e'epe**

**Ororoine:** Único sobreviviente de los **Hanau 'e'epe**

**Tāu'a:** Conflicto

**Haka Rava:** Nombre de lugar, al Noreste de **Poike**

**Raraŋa:** Tejido para canasta



## Mapas semánticos





**Mapa sintáctico:** utilizando partículas **ko**, **te**.

Ko	→ Tama'i 'ā	→ Te Hanau 'e'epe koia ko te Hanau momoko
	→ Keri 'ā	→ Te Ava o Iko e te Hanau 'e'epe
	→ Moko Piŋe'i	→ Te vi'e i noho ai 'i Poike

**Repertorio sintáctico:** utilizando partículas **ko**, **te**.

Ko tama'i 'ā te Hanau 'e'epe koia ko te Hanau momoko.	Pelearon los <b>Hanau 'e'epe</b> con los <b>Hanau momoko</b>
Ko keri 'ā te Ava o Iko e te Hanau 'e'epe	Los <b>Hanau 'e'epe</b> cavaron la zanja de <b>Iko</b>
Ko Moko Piŋe'i te vi'e i noho ai 'i Poike	<b>Moko Piŋe'i</b> vivió en <b>Poike</b>



## 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 sociolingüísticos de sensibilización sobre la lengua, sin embargo el educador tradicional y/o docente podrá desarrollar criterios para los contextos de rescate y revitalización sobre la lengua y fortalecimiento y desarrollo de la lengua, según sea el nivel de manejo de la lengua **rapa nui**, por parte de los estudiantes.

Criterios/Nivel de desarrollo	En vías de alcanzar el desempeño	Desempeño medianamente logrado	Desempeño logrado	Desempeño destacado
Vocabulario pertinente en lengua <b>rapa nui</b> o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales y espirituales del pueblo <b>rapa nui</b> .	Identifica alguna palabra en lengua <b>rapa nui</b> para referirse a un aspecto sociocultural o espiritual del pueblo <b>rapa nui</b> .	Selecciona algunas palabras en lengua <b>rapa nui</b> o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales o espirituales del pueblo <b>rapa nui</b> .	Selecciona vocabulario pertinente en lengua <b>rapa nui</b> o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales y espirituales del pueblo <b>rapa nui</b> .	Selecciona y utiliza adecuadamente vocabulario pertinente en lengua <b>rapa nui</b> o en castellano, culturalmente significativo para describir oralmente aspectos socioculturales y espirituales del pueblo <b>rapa nui</b> .
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 los efectos de una cultura global en los pueblos originarios y cómo afecta al diálogo intercultural, y los explica usando algunos ejemplos.
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.



UNIDAD 1

<p>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>	<p>Identifica 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>	<p>Describe 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>	<p>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.</p>	<p>Evalúa y explica 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>
--	---	---	--	--





UNIDAD 2



# UNIDAD 2

UNIDAD 2

CONTENIDOS CULTURALES:		
<p>❖ <b>HE HAKA HAUHA'A I TE 'AAMU TUAI O TE HAU TUPUNA</b>                      Valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas: Tratado de 1888 en <b>Rapa Nui</b>.                      Tratado de <b>Waitangi</b> en <b>Aotearoa</b> (Polinesia).                      Tratado <b>Tapiwe</b> del pueblo <b>mapuche</b>.</p> <p>❖ <b>HE HURU O TE ANA 'I ROTO I TE HENUA E TANO TE RAVE'A MO AI O TE PIRI KI TE KUHANE O TE HAU TUPUNA</b>                      Técnicas de producción vinculadas con la espiritualidad de los pueblos originarios.</p>		
<p><b>HAU TIKA: He re'o, he haka ara, he tātū tupuna rau huru, he tai'o 'e he pāpa'i iña o te hau rapa nui</b>  <b>EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.</b></p>		
CONTEXTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
<p><b>He haka aŋi-aŋi i te hauha'a mo vānaŋa i te re'o tumu</b></p> <p>Sensibilización sobre la lengua</p>	<p>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.</p>	<p>Relacionan textos orales y escritos propios de otras culturas, vinculando sus elementos significativos con su propia experiencia y conocimientos.</p> <hr/> <p>Interpretan elementos significativos de los textos orales y escritos de otras culturas, incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena o en castellano, culturalmente significativo.</p>
<p><b>He haka pūai i te re'o rapa nui, mo vānaŋa mo oho nō</b></p> <p>Rescate y revitalización de la lengua</p>	<p>Comprender textos orales y escritos propios de otras culturas, interpretando elementos significativos presentes en ellos, valorándolos como fuentes relevantes de conocimiento, e incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena.</p>	<p>Interpretan elementos significativos de los textos orales y escritos de otras culturas, incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena.</p> <hr/> <p>Explican cómo los textos orales y escritos de otras culturas son importantes para el conocimiento de los pueblos originarios.</p>
<p><b>He haka pūai 'e he hāpī mo vānaŋa mo oho nō i te re'o tumu 'o ŋaro</b></p> <p>Fortalecimiento y desarrollo de la lengua</p>	<p>Comprender textos orales y escritos propios de otras culturas, interpretando elementos significativos presentes en ellos y expresando en lengua indígena su valoración como fuentes relevantes de conocimiento.</p>	<p>Interpretan en lengua indígena, los elementos significativos de los textos orales y escritos de otras culturas.</p> <hr/> <p>Explican cómo los textos orales y escritos de otras culturas son importantes para el conocimiento de los pueblos originarios.</p>



<p><b>HAU TIKA: He henua, he kāiŋa, he mata, he huru rapa nui, he anj-anj i te 'a'amu o te hau rapa nui mai te ta'u tupuna ki 'anarīnā</b>  <b>EJE: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.</b></p>	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
<p>Valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas, como portadoras de una visión del pasado que puede ayudar a problematizar la historia nacional.</p>	<p>Indagan procesos históricos representativos del pueblo indígena que corresponda.</p>
	<p>Comparan distintas visiones respecto a hechos y procesos de la historia de los pueblos originarios y su relación con el Estado de Chile.</p>
	<p>Evalúan los procesos históricos concebidos desde la perspectiva de los pueblos originarios y desde la historia nacional.</p>
<p><b>HAU TIKA: He haka tere iŋa mau o te hau tupuna</b>  <b>EJE: Cosmovisión de los pueblos originarios.</b></p>	
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>
<p><b>HAU TIKA: He me'e hauha'a o te kāiŋa, he tao'a tupuna o rapa nui, he rau huru moiha'a mo te aŋa, he huru o te haka tere iŋa o te aŋa tupuna, he rau huru aŋa haka tere e te tupuna</b>  <b>EJE: Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.</b></p>	
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>
<p><b>Actitudes intencionadas en la unidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes como personas íntegras, que forman parte de la red de la vida, a partir del aprendizaje de la lengua y la cultura del pueblo indígena al que pertenecen o con el cual conviven.</li> <li>❖ Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</li> </ul>	



## Ejemplos de actividades

HAU TIKA: He re'o, he haka ara, he tātū tupuna rau huru, he tai'o 'e he pāpa'i iŋa o te hau rapa nui  
EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.

HAU TIKA: He henua, he kāiŋa, he mata, he huru rapa nui, he aŋi-aŋi i te 'a'amu o te hau rapa nui  
mai te ta'u tupuna ki 'aŋarīnā

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

**Contexto: He haka aŋi-aŋi i te hauha'a mo vānaŋa i te re'o tumu / Sensibilización sobre la lengua**

**ACTIVIDAD: He rara, he haka purara i te Tratado o te 1888 ko tā 'ana e te 'Ariki Atamu ararua ko Policarpo Toro, pē ira 'ā te Tratado TAPIWE o te matahiti 1825 'e te Tratado WAITANĪ o te matahiti 1840, mo haka purara e vānaŋa hai kupu re'o rapa nui.** /Investigan y exponen los Tratados de 1888 entre el rey Atamu Tekena con Policarpo Toro, el de Tapiwe en 1825 y el de Waitangi en 1840, usando vocabulario pertinente en lengua **rapa nui**.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Agrupados en el **'omotohi** o círculo de oralidad, los estudiantes escuchan la lectura sobre el Tratado de Atamu Tekena con Policarpo Toro. Previo a ello el educador tradicional y/o docente hace preguntas a los estudiantes: ¿han escuchado en sus familias sobre el Tratado de Atamu Tekena y Toro?, ¿han visto alguna ceremonia sobre este Tratado?, ¿creen que es importante aprender y recordar sobre este Tratado, y la de otros pueblos originarios?, ¿por qué?, ¿quién era Atamu Tekena y Policarpo Toro?, ¿qué significado tiene el 9 de Septiembre para ustedes?, ¿por qué crees que es una fecha importante para el pueblo **rapa nui**?, ¿hay alguna calle con el nombre de estos personajes en **Rapa Nui**?
- ❖ El educador tradicional y/o docente propone entrevistar a las organizaciones sociales más antiguas que se ocupan de temas socioculturales, y territoriales, como: Consejos de Ancianos, **Kahu-Kahu o Hera**, Parlamento **Rapa Nui, Hōnuī**, en donde a su vez están representados los clanes o familias **rapa nui**. Elaboran las preguntas que realizarán, además redactan una carta de solicitud para estas instituciones.
- ❖ Realizadas las entrevistas, preferentemente usando algún tipo de dispositivo para realizar grabaciones, los estudiantes sistematizan las respuestas sobre el Tratado de 1888, realizada a cada organización. Preparan un Power Point sintetizando la información obtenida, usando vocabulario en lengua **rapa nui**.
- ❖ Adicionalmente, los estudiantes se organizan en grupos de trabajo para realizar una investigación de los Tratado de Tapiwe celebrado por el pueblo mapuche, y el Tratado de Waitangi en Aotearoa (Nueva Zelanda). En páginas web, bibliotecas, repositorios de universidades, entre otros. El propósito de esta investigación es conocer en qué consiste un Tratado, ¿por qué se realizaron los tratados?, ¿qué beneficios reporta para los pueblos indígenas estos Tratados?, ¿cómo aporta a la interculturalidad de los países que firman un Tratado donde se incorpora la territorialidad?, ¿tienen fecha de término los Tratados?



- ❖ Para ello pueden usar algunos criterios tales como:
  - Tiempo en el que se llevó a cabo (circunstancias históricas)
  - Espacios territoriales en los que se llevó a cabo y cuáles fueron sus delimitaciones fijadas por los tratados, qué consideraciones se establecieron respecto de recursos naturales presentes en el territorio.
  - Lenguas en las que se redactaron los tratados, investigar además si hubo algún aspecto que refiriera a la preservación de su cultura, historia, entre otros aspectos.
  - Investiduras de orden jerárquico responsables de la firma de los tratados.
  - Ceremonias realizadas en relación a la firma de los tratados (anteriores o posteriores a estos).
  - Qué consecuencias tuvo el tratado para su territorio, lengua y cultura, entre otros aspectos relevantes.
- ❖ Una vez hecha la investigación y sistematizada, se realiza un conversatorio en '**omotohi**, para compartir la información a los otros grupos de trabajo, que será complementada y retroalimentada por el educador tradicional y/o docente, posteriormente, los estudiantes comparan a partir de semejanzas y diferencias según los criterios de investigación.
- ❖ Los grupos de trabajo preparan una exposición de cada Tratado. El grupo que trabajó con el Tratado de Waitangi del pueblo **ma'ori**, puede realizar un **Koro Paina**/construcción hueca de 2-3m de altura, con corteza de un árbol endémico en **Rapa Nui**, llamado **mahute**, esta construcción simula una cabeza, con apertura de un espacio como boca grande, por donde hablarían los personajes sobre el Tratado. Pueden iniciar con un **haka/hoko**/danza cultural y espiritual en lengua **ma'ori**. Y el grupo, que trabajó sobre el Tratado Tapiwe del pueblo mapuche, puede presentar su trabajo de investigación con recursos TIC (Power Point), pueden utilizar paneles con textos bilingües (mapuzungun-español, si se puede contar con personas de este pueblo que colabore con el uso de la lengua), realizar una ceremonia apropiada antes de la lectura del Tratado, en caso de haber personas o familias mapuche en la comunidad, invitarlas a esta actividad y hacerlos participe como un gesto de amistad, y de reciprocidad.
- ❖ De forma conjunta los estudiantes elaboran un organizador gráfico para sintetizar aspectos centrales de lo investigado, como el ejemplo que se entrega a continuación.



- ❖ Todas estas actividades pueden ser trabajadas en forma interdisciplinaria, con las asignaturas de Artes Visuales; Lenguaje y Comunicación; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Tecnología; entre otras. Esta investigación sobre los Tratados, puede exponerse el “Día de la Interculturalidad”, que fue propuesto de ser creado en niveles anteriores, o en el “Día de la Lengua Rapa Nui”, con el propósito de socializar el tema en las familias de los estudiantes, organizaciones sociales, autoridades y comunidad en general. Se debe registrar el evento sociocultural histórico, para que quede como recursos pedagógicos en el CRA y biblioteca pública de la comunidad.

**ACTIVIDAD: He haka rarama i te 'a'amu tuai, mo haka hauha'a i te huru mau 'e i te haka ara o te hau rapa nui, e kī- kī te kupu vānaŋa rapa nui 'i roto i te haka rarama i te 'a'amu.** / Representan relato histórico que permite valorar la memoria e identidad del pueblo **rapa nui**, usando palabras en su propia lengua.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Los estudiantes recuerdan la investigación realizada previamente sobre el Tratado de 1888 y la información obtenida en las entrevistas a organizaciones **rapa nui**, asimismo revisan el Power Point preparado con la sistematización de la información. A partir de ello comentan sobre la forma en que este hito histórico transformó la organización político y social **rapa nui**, y reflexionan en torno a la importancia de resguardar la memoria histórica ¿por qué es importante conocer nuestra historia?, ¿cuál es la relevancia e impacto que tuvo y tiene el Tratado para el pueblo **rapa nui**?, ¿de qué forma la memoria histórica contribuye en la conformación de la identidad del pueblo?, entre otros aspectos.
- ❖ Los estudiantes con la colaboración del educador tradicional y/o docente, preparan una dramatización para representar el Tratado de 1888, del rey Atamu Tekena con Policarpo Toro, en la ceremonia cívica que se celebra los 9 de septiembre de cada año en la comunidad.
- ❖ Guiados por el educador tradicional y/o docente, nombran los personajes involucrados, y eligen que personajes del Tratado representarán. Agrupados todos en '**omotohi**, comienzan a dialogar sobre las características físicas y psicológicas de los personajes.
- ❖ Construyen el libreto de los personajes, en **ūmaŋa**/colaboración entre todos los estudiantes, en orden, hablando uno por uno cada vez, mientras el resto escucha para después opinar o aportar con el diálogo de los personajes, en este sentido el educador tradicional y/o docente releva el simbolismo y significado político de los elementos que ocupó el rey Atamu Tekena (pasto y tierra), para hacerse entender con el capitán Policarpo Toro como una idea importante de denotar en la representación porque no podía entablar una conversación o diálogo sin conocimiento del idioma español (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente). Entre otros aspectos, definen el vestuario que llevarán los actores que representarán a los personajes indígenas polinésicos, y occidentales o extranjeros, los peinados, la pintura corporal o **tākona** entre otros aspectos.
- ❖ Para la dramatización del Tratado, además de los libretos de la obra en los que se usan palabras en lengua **rapa nui**, el educador tradicional y/o docente acompañará al estudiante que realizará las tareas de presentador, para mediar con el uso de la lengua que permita a los asistentes tales como las autoridades ancestrales, sabios y hablantes **rapa nui**, escuchar los parlamentos y libreto en general en su propio idioma.
- ❖ Los estudiantes cuyos personajes hablan palabras en **rapa nui**, son preparados en su pronunciación modulación y entonación al momento de hacer uso de la lengua para favorecer la comprensión de los diálogos ya que, si no se pronuncia bien, se presta para confundir con otro concepto, y podría desvirtuar el mensaje del personaje que representa.



- ❖ Además de realizar el libreto de la obra a dramatizar deben construir un **tika aña**/protocolo para ordenar la presentación, desde el inicio, durante el desarrollo de la obra, y la finalización con un **riu**/canto tradicional, que puede ser **"I hē a Hotu Matu'a e Hura Nei"**. El **tika aña**/ protocolo, lo realizan los estudiantes con la colaboración del educador tradicional y/o docente.
- ❖ Como la presentación de la obra se realizará en septiembre, realizan un ensayo general para realizar los ajustes que se requieran, posteriormente, en la sala de clases los estudiantes en torno al **'omotohi**, reflexionan en torno la importancia de valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas, como portadoras de una visión del pasado que puede ayudar a comprender la actual situación territorial de los pueblos originarios.

### Contexto: He haka pūai i te re'o rapa nui, mo vānaña mo oho nō / Rescate y revitalización de la lengua

**ACTIVIDAD: He rara 'e he haka rarama i te Tratado i te matahiti 1888, e te 'ariki Atamu Tekena ararua ko Policarpo Toro, o Tapiwe i te matahiti 1825 'e te Tiriti Waitangi i te matahiti 1840, e kī-kī te vānaña rapa nui po-poto 'i roto i te haka rarama i te 'a'amū.** / Investigan y exponen los Tratados de 1888 entre el rey Atamu Tekena con Policarpo Toro, el de Tapiwe en 1825 y el de Waitangi en 1840, usando frases u oraciones en lengua **rapa nui**.

#### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Agrupados en el **'omotohi**/círculo de oralidad, los estudiantes escuchan la lectura sobre el Tratado de Atamu Tekena con Policarpo Toro. Previo a ello el educador tradicional y/o docente hace preguntas a los estudiantes: ¿han escuchado en sus familias sobre el Tratado de Atamu Tekena y Toro?, ¿han visto alguna ceremonia sobre este Tratado?, ¿creen que es importante aprender y recordar sobre este Tratado, y la de otros pueblos originarios?, ¿por qué?, ¿quién era Atamu Tekena y Policarpo Toro?, ¿qué significado tiene el 9 de septiembre para ustedes?, ¿por qué crees que es una fecha importante para el pueblo **rapa nui**?, ¿hay alguna calle con el nombre de estos personajes en **Rapa Nui**?
- ❖ El educador tradicional y/o docente propone entrevistar a las organizaciones sociales más antiguas que se preocupan de temas socioculturales, y territoriales, como: Consejos de Ancianos, Parlamento **Rapa Nui, Hō-nui, Kahu-Kahu o Hera**, en donde a su vez están representadas los clanes o familias **rapa nui**. Elaboran las preguntas que realizarán, además redactan una carta de solicitud para estas instituciones.
- ❖ Realizadas las entrevistas, preferentemente usando algún tipo de dispositivo para realizar grabaciones, los estudiantes sistematizan las respuestas sobre el Tratado de 1888, realizada a cada organización. Preparan un Power Point sintetizando la información obtenida, usando frases u oraciones en **rapa nui**.
- ❖ Adicionalmente, los estudiantes se organizan en grupos de trabajo para realizar una investigación de los Tratado de Tapiwe celebrado por el pueblo mapuche, y el Tratado de Waitangi de Aotearoa (Nueva Zelanda). En páginas web, bibliotecas, repositorios de universidades, entre otros. El propósito de esta investigación es conocer en que consiste un Tratado, por qué se realizaron los tratados, ¿qué beneficios reporta para los pueblos indígenas estos Tratados?, ¿cómo aporta a la interculturalidad de los países que firman un Tratado donde se incorpora la territorialidad?, ¿tienen fecha de término los Tratados?
- ❖ Para ello pueden usar algunos criterios tales como:
  - Tiempo en el que se llevó a cabo (circunstancias históricas).
  - Espacios territoriales en los que se llevó a cabo y cuáles fueron sus delimitaciones fijadas por los tratados, qué consideraciones se establecieron respecto de recursos naturales presentes en el territorio.



- Lenguas en las que se redactaron los tratados, investigar además si hubo algún aspecto que refiriera a la preservación de su cultura, historia, entre otros aspectos.
  - Inviduras de orden jerárquico responsables de la firma de los tratados.
  - Ceremonias realizadas en relación a la firma de los tratados (anteriores o posteriores a estos).
  - Qué consecuencias tuvo el tratado para su territorio, lengua y cultura, entre otros aspectos relevantes.
- ❖ Una vez hecha la investigación y sistematizada, se realiza un conversatorio en '**omotohi**, para compartir la información a los otros grupos de trabajo, que será complementada y retroalimentada por el educador tradicional y/o docente, posteriormente, los estudiantes comparan a partir de semejanzas y diferencias según los criterios de investigación.
- ❖ Los grupos de trabajo preparan una exposición de cada Tratado. El grupo que trabajó con el Tratado de Waitangi del pueblo **ma'ori**, puede realizar un **Koro Paina**/construcción hueca de 2-3m de altura, con corteza de un árbol endémico en **Rapa Nui**, llamado **mahute**, esta construcción simula una cabeza, con apertura de un espacio como boca grande, por donde hablarían los personajes sobre el Tratado. Y el otro grupo, que trabajó sobre el Tratado Tapiwe del pueblo mapuche, pueden presentar su trabajo de investigación con recursos TIC (Power Point), pueden utilizar paneles con textos bilingües (mapuzungun-español, si se puede contar con personas de este pueblo que colabore con el uso de la lengua), realizar una ceremonia apropiada antes de la lectura del Tratado, en caso de haber personas o familia mapuche en la comunidad, invitarlas a esta actividad y hacerlos participe como un gesto de amistad, y de reciprocidad.
- ❖ De forma conjunta los estudiantes elaboran un ordenador gráfico, para sintetizar aspectos centrales de lo investigado, como el ejemplo que se entrega a continuación.



- ❖ Todas estas actividades pueden ser trabajadas en forma interdisciplinaria con las asignaturas de Artes Visuales; Lenguaje y Comunicación; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Tecnología; entre otras. Esta investigación sobre los Tratados, puede exponerse el "Día de la Interculturalidad", que fue propuesto de ser creado en niveles anteriores, o en el "Día de la Lengua Rapa Nui", con el propósito de socializar el tema en las familias de los estudiantes, organizaciones sociales, autoridades y comunidad en general. Se debe registrar el evento sociocultural histórico, para que quede como recursos pedagógicos en el CRA y biblioteca pública de la comunidad.



**ACTIVIDAD: He haka rarama i te 'a'amu tuai, mo haka hauha'a i te huru mau 'e i te 'a'amu haka ara o te hau rapa nui, e kī- kī te vānaŋa rapa nui po-poto 'i roto i te haka rarama i te 'a'amu.** / Representan relato histórico que permite valorar la memoria e identidad del pueblo **rapa nui**, usando frases u oraciones en su propia lengua.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Los estudiantes recuerdan la investigación realizada previamente sobre el Tratado de 1888 y la información obtenida en las entrevistas a organizaciones **rapa nui**, asimismo revisan el Power Point preparado con la sistematización de la información. A partir de ello comentan sobre la forma en que este hito histórico transformó la organización político y social **rapa nui**, y reflexionan en torno a la importancia de resguardar la memoria histórica ¿por qué es importante conocer nuestra historia?, ¿cuál es la relevancia e impacto que tuvo y tiene el Tratado para el pueblo **rapa nui**?, ¿de qué forma la memoria histórica contribuye en la conformación de la identidad del pueblo?, entre otros aspectos.
- ❖ Los estudiantes con la colaboración del educador tradicional y/o docente, preparan una dramatización para representar el Tratado de 1888, del rey Atamu Tekena con Policarpo Toro, en la ceremonia cívica que se celebra los 9 de septiembre de cada año en la comunidad.
- ❖ Guiados por el educador tradicional y/o docente, nombran los personajes involucrados, y eligen que personajes del Tratado representarán. Agrupados todos en '**omotohi**, comienzan a dialogar sobre las características físicas y psicológicas de los personajes.
- ❖ Construyen el libreto de los personajes, en '**ūmana**/colaboración entre todos los estudiantes, en orden, hablando uno por uno cada vez, mientras el resto escucha para después opinar o aportar con el diálogo de los personajes, en este sentido el educador tradicional y/o docente releva el simbolismo y significado político de los elementos que ocupó el rey Atamu Tekena (pasto y tierra), para hacerse entender con el capitán Policarpo Toro como una idea importante de denotar en la representación porque no podía entablar una conversación o diálogo sin conocimiento del idioma español (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente). Entre otros aspectos, definen el vestuario que llevarán los actores que representarán a los personajes indígenas polinésicos, y occidentales o extranjeros, los peinados, **tākona**/pintura corporal, entre otros aspectos.
- ❖ Para la dramatización del Tratado, los libretos de la obra usarán frases u oraciones breves en lengua **rapa nui**. El educador tradicional y/o docente acompañará al estudiante que realizará las tareas de presentador, para mediar con el uso de la lengua que permita a los asistentes tales como las autoridades ancestrales, sabios y hablantes **rapa nui**, escuchar los parlamentos y libreto en general en su propio idioma.
- ❖ Los estudiantes cuyos personajes ocupan frases u oraciones breves en **rapa nui**, son preparados en su pronunciación, modulación y entonación al momento de hacer uso de la lengua para favorecer la comprensión de los diálogos ya que, si no se pronuncia bien, se presta para confundir con otro concepto y podría desvirtuar el mensaje del personaje que representa.
- ❖ Además de realizar el libreto de la obra a dramatizar deben construir un **tika aŋa**/protocolo para ordenar la presentación, durante el desarrollo de la obra, y la finalización con un canto o **riu** tradicional, que puede ser "**I hē a Hotu Matu'a e Hura Nei**". El **tika aŋa**/ protocolo, criterio lo realizan los estudiantes con la colaboración del educador tradicional y/o docente.
- ❖ Como la presentación de la obra se realizará en septiembre, realizan un ensayo general para realizar los ajustes que se requieran, posteriormente, en la sala de clases los estudiantes en torno al '**omotohi**, reflexionan en torno la importancia de valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas, como portadoras de una visión del pasado que puede ayudar a comprender la actual situación territorial de los pueblos originarios.



**Contexto: He haka pūai 'e he hāpī mo vānaŋa mo oho nō i te re'o tumu 'o ŋaro / Fortalecimiento y desarrollo de la lengua**

**ACTIVIDAD: He haka rarama i te 'a'amu tuai, mo haka hauha'a i te huru mau 'e i te haka ara o te hau rapa nui, hai vānaŋa rapa nui ana haka rarama i te 'a'amu.** / Investigan y exponen el Tratado de 1888 entre el rey Atamu Tekena con Policarpo Toro, el de Tapiwe en 1825 y el de Waitangi en 1840, en lengua **rapa nui**.

#### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Agrupados en el '**omotohi**/círculo de oralidad, los estudiantes escuchan la lectura sobre el Tratado de Atamu Tekena con Policarpo Toro. Previo a ello el educador tradicional y/o docente hace preguntas a los estudiantes: ¿han escuchado en sus familias sobre el Tratado de Atamu Tekena y Toro?, ¿han visto alguna ceremonia sobre este Tratado?, ¿creen que es importante aprender y recordar sobre este Tratado, y la de otros pueblos originarios?, ¿por qué?, ¿quién era Atamu Tekena y Policarpo Toro?, ¿qué significado tiene el 9 de Septiembre para ustedes?, ¿por qué crees que es una fecha importante para el pueblo **rapa nui**?, ¿hay alguna calle con el nombre de estos personajes en **Rapa Nui**?
- ❖ El educador tradicional y/o docente propone entrevistar a las organizaciones sociales más antiguas que se preocupan de temas socioculturales, y territoriales, como: Consejos de Ancianos, Parlamento **Rapa Nui, Hōnui, Kahu-Kahu o Hera**, en donde a su vez están representadas los clanes o familias **rapa nui**. En lengua **rapa nui** elaboran las preguntas que realizarán, además redactan una carta de solicitud para estas instituciones.
- ❖ Realizadas las entrevistas, preferentemente usando algún tipo de dispositivo para realizar grabaciones, los estudiantes sistematizan las respuestas sobre el Tratado de 1888, realizada a cada organización. Preparan un PowerPoint sintetizando la información obtenida, en lengua **rapa nui**.
- ❖ Adicionalmente, los estudiantes se organizan en grupos de trabajo para realizar una investigación de los Tratado de Tapiwe celebrado por el pueblo mapuche, y el Tratado de Waitangi de Aotearoa (Nueva Zelanda). En páginas web, bibliotecas, repositorios de universidades, entre otros. El propósito de esta investigación es conocer en que consiste un Tratado, por qué se realizaron los tratados, ¿qué beneficios reporta para los pueblos indígenas estos Tratados?, ¿cómo aporta a la interculturalidad de los países que firman un Tratado donde se incorpora la territorialidad?, ¿tienen fecha de término los Tratados?
- ❖ Para ello pueden usar algunos criterios tales como:
  - Tiempo en el que se llevó a cabo (circunstancias históricas).
  - Espacios territoriales en los que se llevó a cabo y cuáles fueron sus delimitaciones fijadas por los tratados, qué consideraciones se establecieron respecto de recursos naturales presentes en el territorio.
  - Lenguas en las que se redactaron los tratados, investigar además si hubo algún aspecto que refiriera a la preservación de su cultura, historia, entre otros aspectos.
  - Inveŧiduras de orden jerárquico responsables de la firma de los tratados.
  - Ceremonias realizadas en relación a la firma de los tratados (anteriores o posteriores a estos).
  - Qué consecuencias tuvo el tratado para su territorio, lengua y cultura, entre otros aspectos relevantes.
- ❖ Una vez hecha la investigación y sistematizada, se realiza un conversatorio en '**omotohi**, para compartir la información a los otros grupos de trabajo, que será complementada y retroalimentada por el educador tradicional y/o docente, posteriormente, los estudiantes comparan a partir de semejanzas y diferencias según los criterios de investigación.



- ❖ El curso se reorganiza en grupos de trabajo para preparar una exposición de cada Tratado. El grupo que trabajó con el Tratado de Waitangi del pueblo **ma'ori**, puede realizar un **Koro Paina**/construcción hueca de 2-3m de altura, con corteza de un árbol endémico en Rapa Nui, llamado **mahute**, esta construcción simula una cabeza, con apertura de un espacio como boca grande, por donde hablarían los personajes sobre el Tratado. Y el grupo que trabajó sobre el Tratado Tapiwe del pueblo mapuche, puede presentar su trabajo de investigación con recursos TIC (Power Point), pueden utilizar paneles con textos bilingües (mapuzungun-español, si se puede contar con personas de este pueblo que colabore con el uso de la lengua), realizar una ceremonia apropiada antes de la lectura del Tratado, en caso de haber personas o familia mapuche en la comunidad, invitarlas a esta actividad y hacerlos partícipe como un gesto de amistad, y de reciprocidad en los aprendizajes de interculturalidad.
- ❖ De forma conjunta los estudiantes elaboran un organizador gráfico para sintetizar aspectos centrales de lo investigado, como el ejemplo que se entrega a continuación.



- ❖ Todas estas actividades pueden ser trabajadas en forma interdisciplinaria con las asignaturas de Artes Visuales; Lenguaje y Comunicación; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Tecnología; entre otras. Este trabajo de investigación sobre los Tratados, puede exponerse el "Día de la Interculturalidad", que fue propuesto de ser creado en niveles anteriores, o en el "Día de la Lengua Rapa Nui", con el propósito de socializar el tema en las familias de los estudiantes, organizaciones sociales, autoridades y comunidad en general. Se debe registrar el evento sociocultural histórico, para que quede como recursos pedagógicos en el CRA y biblioteca pública de la comunidad.

**ACTIVIDAD: He haka rarama i te 'a'amu tuai, mo haka hauha'a i te huru mau 'e i te haka ara o te hau rapa nui, e vānaŋa rapa nui ana haka rarama i te 'a'amu.** / Representan relato histórico que permite valorar la memoria e identidad del pueblo **rapa nui**, usando su propia lengua.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Los estudiantes recuerdan la investigación realizada previamente sobre el Tratado de 1888 y la información obtenida en las entrevistas a organizaciones **rapa nui**, asimismo revisan el PowerPoint preparado con la sistematización de la información. A partir de ello comentan sobre la forma en que este hito histórico transformó la organización político y social **rapa nui**, y reflexionan en torno a la importancia de resguardar la memoria histórica ¿por qué es importante conocer nuestra historia?, ¿cuál es la relevancia e impacto que tuvo y tiene el Tratado para el pueblo **rapa nui**?, ¿de qué forma la memoria histórica contribuye en la conformación de la identidad del pueblo?, entre otros aspectos.
- ❖ Los estudiantes con la colaboración del educador tradicional y/o docente, preparan una dramatización para representar el Tratado de 1888, del rey Atamu Tekena con Policarpo Toro, en la ceremonia cívica que se celebra los 9 de septiembre de cada año en la comunidad.
- ❖ Guiados por el educador tradicional y/o docente, nombran los personajes involucrados, y eligen que personajes del Tratado representarán. Agrupados todos en '**omotohi**, comienzan a dialogar sobre las características físicas y psicológicas de los personajes.
- ❖ Construyen el libreto de los personajes, en '**ūmana**/colaboración entre todos los estudiantes, en orden, hablando uno por uno cada vez, mientras el resto escucha para después opinar o aportar con el diálogo de los personajes. En este sentido el educador tradicional y/o docente releva el simbolismo y significado político de los elementos que ocupó el rey Atamu Tekena (pasto y tierra), para hacerse entender con el capitán Policarpo Toro como una idea importante de denotar en la representación porque no podía entablar una conversación o diálogo sin conocimiento del idioma español (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente). Además, definen el vestuario que llevarán los estudiantes que representarán a los personajes indígenas polinésicos, y occidentales o extranjeros, los peinados, la **tākona**/pintura corporal entre otros aspectos.
- ❖ Para la dramatización del Tratado, los libretos de la obra se desarrollarán en lengua **rapa nui**. El educador tradicional y/o docente acompañará al estudiante que realizará las tareas de presentador, para mediar con el uso del español, que permita a los asistentes no **rapa nui** comprender el contenido desarrollado en la obra.
- ❖ Los estudiantes preparan la pronunciación, modulación y entonación al momento de hacer uso de la lengua para favorecer la comprensión de los diálogos ya que, si no se pronuncia bien, se presta para confundir con otro concepto, y podría desvirtuar el mensaje del personaje que representa.
- ❖ Además de realizar el libreto de la obra a dramatizar deben construir un **tika aŋa**/protocolo para ordenar la presentación, durante el desarrollo de la obra, y la finalización con un canto o **riu** tradicional, que puede ser "**I hē a Hotu Matu'a e Hura Nei**". El **tika aŋa** o protocolo, lo realizan los estudiantes con la colaboración del educador tradicional y/o docente.
- ❖ Como la presentación de la obra se realizará en septiembre, realizan un ensayo general para realizar los ajustes que se requieran, posteriormente, en la sala de clases los estudiantes en torno al '**omotohi**, reflexionan en torno a la importancia de valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas, como portadoras de una visión del pasado que puede ayudar a comprender la actual situación territorial de los pueblos originarios.



**HAU TIKA:** He haka tere iña mau o te hau tupuna

**EJE:** Cosmovisión de los pueblos originarios.

**HAU TIKA:** He me'e hauha'a o te kâiña, he tao'a tupuna o rapa nui, he rau huru moiha'a mo te aña, he huru o te haka tere iña o te aña tupuna, he rau huru aña haka tere e te tupuna

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

**ACTIVIDAD:** He rara i te ta'u keu-keu henua o te rau huru hau tupuna, koia ko tō'ona tika aña o te haka tere iña o te hau tupuna. / Investigan períodos de producción agrícola de diferentes pueblos originarios y su relación con la cosmovisión de su respectivo pueblo.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Guiados por el educador tradicional y/o docente, los estudiantes activan conocimientos previos sobre tipos de cultivos ancestrales **rapa nui**, en los **mana vai o, pū-pū 'oka** o jardines de piedra, u otros que ellos conozcan, que sean parte de las prácticas agrícolas familiares.
- ❖ Investigan los calendarios de producción de los principales alimentos de diversas culturas originarias en Chile (aymara, mapuche), por ejemplo, de la papa, el maíz, la quínoa, hortalizas, y los periodos de recolección de algunos productos.
- ❖ Analizan los calendarios de producción de cada pueblo indígena. Observan qué períodos del año se consideran para las diversas actividades que se deben desarrollar, qué tipo de consideraciones se tienen respecto de las estaciones, ciclo lunar y solar según lo cual cuando se deben realizar los almácigos, trasplante, siembra, preparación de tierra, y recolección. Para ello, se puede buscar información en los Programas de Estudio de esta asignatura correspondientes a otros pueblos originarios.
- ❖ El educador tradicional y/o docente comparte algunas expresiones en las que se reflejan la relación de la observación de la naturaleza y su ciclicidad que cada pueblo aplica en el trabajo productivo, como:
 

“Según la cultura mapuche cuando un año es macho (**alka tripantu**) no habrá muchos frutos”<sup>6</sup>.

“La **chakra** representa la visión de mundo de los pueblos andinos basado en lo colectivo, lo asociativo, la unidad en la diversidad y la complementariedad entre lo diverso; puesto que en una **chakra** se crea a partir de la unión de varias semillas, cuyo grano principal es el maíz” (Aguilar, J. y Duchi, A. , 2021, p. 47)<sup>7</sup>.
- ❖ Los estudiantes comunican sus interpretaciones frente a cada expresión y comparten algunas utilizadas por el pueblo **rapa nui** referidas a la misma situación (observación de la naturaleza y su ciclicidad en el trabajo productivo).
- ❖ Escriben algunas evidencias de la cosmovisión de cada pueblo observada en el proceso de producción, es decir, cómo a partir de la ciclicidad de la naturaleza, de la observación de sus manifestaciones, de la relación entre las personas, la naturaleza y el cosmos, se genera una forma de ver e interpretar el mundo, y la importancia de la transmisión de estos conocimientos y saberes.

<sup>6</sup> Información proporcionada por el educador tradicional mapuche Pedro Infante, en la Jornada Territorial para la elaboración de Programas de Estudio de 5º y 6º año básico, de la asignatura de Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales, organizada por Mineduc y desarrollada en Concepción, agosto 2022.

<sup>7</sup> Aguilar, J. y Duchi, A. (2021). Capítulo 2, Sabiduría y sensibilidad en el cultivo de la chakra andina: un aporte a la educación superior. Pág. 47. Recuperado en: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2076/1/45-66.pdf>.



- ❖ Elaboran una infografía agrícola de algún pueblo originario, por ejemplo: mapuche, aymara u otros y uno del pueblo **rapa nui**, que contenga:
  - Fechas adecuadas para sembrar.
  - Tareas que se deben desarrollar según el ciclo lunar.
  - Ceremonias realizadas previamente.
  - Ceremonias realizadas posterior a la cosecha, personas que participan, elementos culturales que se usan para la celebración.
  - Técnicas ancestrales que aún se utilizan, entre otros aspectos.
- ❖ En el **'omotohi**, los estudiantes reflexionan en torno a las similitudes de los conocimientos ancestrales aplicados a los procesos productivos y cómo estos se vinculan con su espiritualidad.



## Orientaciones para el educador tradicional y/o docente

En la unidad 2 se vinculan los ejes de Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios con el eje de Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios, en este caso, con la actividad referida a los tratados de los pueblos **ma'ori**, **mapuche** y **rapa nui**. Teniendo como propósito que los estudiantes indaguen sobre diversos aspectos referidos a las circunstancias históricas del momento en el que se llevaron a cabo estos hitos, así como las implicancias desde una perspectiva cultural, territorial, entre otros. En el caso del pueblo **rapa nui**, además de investigar, se propone que rescaten información realizando entrevistas a personas mayores de las comunidades, que podrán complementarse con bibliografía pertinente, como sitios web, museos, bibliotecas, entre otros.

Los estudiantes, con apoyo del educador tradicional y/o docente, pueden contrastar los tratados de pueblos originarios en sus diferencias y semejanzas, principalmente en aspectos territoriales. De ser posible, pueden -por ejemplo- problematizar los tratados desde un enfoque de derecho; si lo escrito en lengua indígena es símil al texto en español; si los intérpretes de un idioma a otro eran del pueblo indígena o nacional; si hay diferencias o semejanzas en el escrito bilingüe del documento del tratado, entre otros aspectos. Es importante la perspectiva indígena de estos sucesos y las implicancias en el presente, entre otras cosas, el uso de los territorios para el desarrollo de los pueblos originarios, en donde se encuentran los espacios de casi todos los recursos necesarios para vivenciar la propia cultura en los diferentes ámbitos: socioespirituales, socioafectivos, socioculturales, de productividad y ambientales.

Los conocimientos y saberes en estos ejes se van entrelazando y reforzándose como un todo integrado, y holístico. Por ende, la necesidad y la importancia de volver a rescatar los conocimientos y saberes de los **hōnui**/ personas mayores/ancianas(os) de la comunidad, se hace muy necesario. Los estudiantes deberán formular entrevistas adecuadas, para recuperar informaciones fidedignas en diversos ámbitos. En este sentido el apoyo que brinde el educador tradicional se puede hacer en conjunto con el docente de Lenguaje y Comunicación, para que por un lado, se incorporen los protocolos propios de la cultura **rapa nui**, que se aplican al visitar a un sabio o persona mayor, la forma en que se establece la comunicación y los tópicos iniciales que se consideran antes de iniciar la entrevista, y por otro lado, la planificación de los aspectos generales de la entrevista, la elaboración adecuada de las preguntas, la organización de los temas y la forma en que se presentará la información, lo que permite que esto se desarrolle como un trabajo interdisciplinario con perspectiva intercultural.

Asimismo, la propuesta se puede articular didácticamente con otras asignaturas del currículum nacional, por ejemplo, con Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que permita comprender la conformación del territorio nacional a partir de la incorporación de Rapa Nui ("Isla de Pascua") y la ocupación de la Araucanía.

El eje de Cosmovisión de los pueblos originarios, se ha articulado con el eje de Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios, para ello se espera que los estudiantes analicen y observen elementos significativos de la concepción de mundo de los pueblos originarios presente en los sistemas de producción agrícola, y los conocimientos y saberes culturales que lo sustentan, considerando además como las personas interactúan con el entorno natural, social, cultural y espiritual.



### Contenidos culturales

- ❖ Valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas:

Tratado de 1888 en **Rapa Nui**.

Tratado de **Waitangi** en **Aotearoa** (Polinésicos).

Tratado **Tapiwe** del pueblo **mapuche**.

El Tratado 1888 de Rapa Nui, llevado a cabo entre el **'ariki/rey Atamu Tekena de Rapa Nui** y el capitán Policarpo Toro de Chile, y sirviendo de traductor un hombre tahitiano, de nombre Tati Alexander Salmon, el documento del Tratado se escribió en idioma **rapa nui** y en idioma español, pero, ¿quién o quiénes escribieron el documento?, porque existen algunas diferencias de conceptos que están solo en español y otros que están solo en el texto **rapa nui**, que también tiene algunos conceptos en lengua tahitiana antiguo, lo que confunde al realizar las traducciones de ambos textos.

Por otra parte, el tratado del pueblo **rapa nui**, ha quedado sin registro escrito, un hecho que es profundamente significativo como acto político de soberanía, realizado por el **'arikiAtamu Tekena**, que tomando un manojo de pasto lo entrega al capitán Policarpo Toro, y tomando después un puñado de tierra lo guarda en su **keté**/bolsillo, significando con este acto que se otorga solo lo de la superficie, pues la tierra seguirá siendo **rapa nui**. Esto no está escrito en el documento del Tratado, y la traducción del texto **rapa nui** al idioma español tampoco coinciden. Esto ha creado un conflicto que sigue vigente al día de hoy.

La interpretación actualizada de este documento, fue hecha por Antonio Tepano Hito, Tera'i Hucke Atán, Mario Tuki Hey y Raúl Teao Hey, a partir de los resultados de sesiones de discusión y análisis realizadas en **Rapa Nui**, durante gran parte del año 2001. El documento que se tradujo fue una fotocopia del original, que fue proporcionado por el antropólogo australiano, Grant MacCall, en el año 2001. (Fuente: Comisión de verdad histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Originarios en Chile, 2003).

En el caso de los **ma'ori**/polinésicos de Aotearoa (Nueva Zelanda), ocurre algo similar. Lo escrito en el documento del Tratado de Waitangi, en lengua **ma'ori**, dice que ellos aceptan la permanencia de los británicos en Aotearoa a costa de la protección permanente por parte de la corona británica. En el texto **rapa nui**, también habla de una protección con desarrollo, del reconocimiento de sus investiduras como autoridades de su territorio.

Tratado 1888 de **Rapa Nui**:

TRANSCRIPCIÓN DEL DOCUMENTO ESCRITO EN UNA MEZCLA DE RAPA NUI Y TAHITIANO ANTIGUO	
<p><b>Vaai Hoja Kaina</b>  <b>Dinonake o na Honui tavana o te kaina o te Pito henua koia na tika i tā i te ruja o raro 'ina Kainga tā nei ua haaki e Ratou matou ananake</b>  <b>Ite vananga e na tuu mau te Kaina nei a te Te Pito o te Henua o te rima o te hau tire (Chile)</b>  <b>Tire Chile mau te hoa kona. E ta hira mau i te Rima na Honui o te kaina te rivariva te riku arunga i na toroa i ha katuu hia te Kohou o Rapa Nui</b></p>	<p>Transcripción del texto español                      Cesión</p> <p>Los abajos firmantes jefes de la Isla de Pascua, declaramos ceder para siempre, y sin reserva al Gobierno de la República de Chile la soberanía plena y entera de la citada isla, reservándonos al mismo tiempo nuestros títulos de jefes de que estamos investidos y que usamos actualmente.</p>



**Tangaroa uri te Marama Te tau Hiva/1888**  
**Vānaŋa Ha'aki**

**Ko vau ko Policarpo Toro, hoa horo pāhī o te hau tire (Chile), e kape rārahi o ruŋa i te miro tiru tu'u ko Angamos. E ma'u a au i te kī o ŋā Hōnui o mana te kāiŋa o te Pito o te Henua, i tou rima tā na nui, ta na kī rā, ko va'ai mai 'ā, ŋā Hōnui o te kāiŋa o te Pito o te Henua, o te hau tire (Chile) i te vānaŋa 'i roto i te parapara, i tā hia i te ra'ā nei. E tiaki rā ki te vānaŋa o te hau tire (Chile), mo haka riva-riva are e haka riku ai i te vānaŋa i tā hia nei. riku ai i te vānaŋa i tā hia nei. Rapa Nui, te ko kore o te marama**

**Taŋaroa 'Uri, te tau Hiva 1888**  
**Atamu Ari x**  
**Peteriko Taberna x**  
**Paoa Toopae; Utino x**  
**Keremuti; Rupa Oroetua x**  
**Vaehere x Ruperto Huiatira x**  
**Ika x**  
**Joane x**  
**Jolipa x**

Rapa Nui, septiembre 9 de 1888  
 Proclamación

Yo, Policarpo Toro, amigo marino de la nación (Chile), capitán de un barco con mástil "Angamos", llevo el dicho del Consejo con poder en el territorio de **Te Pito o te Henua** en mi mano, es este escrito importante donde dice: que lo que nos ha dado el Consejo de Jefes del territorio de **Te Pito o te Henua**, para la nación chilena es el acuerdo escrito en el documento en este día. Esperarán la ratificación de la nación chilena para coordinar y desarrollar el acuerdo escrito aquí.

Rapa Nui, conteo lunar Septiembre, año extranjero 1888

Nombre ilegible

Elias S Pont A

John Brander

Jorje Frederik

(Fuente: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-70703.html>)

Tratado de **Waitangi** en Nueva Zelanda 1840

El Tratado de **Waitangi** (en inglés: the Treaty of Waitangi, maorí: **Te Tiriti o Waitangi**) se firmó en Waitangi, en la Bahía de las Islas (Nueva Zelanda), el 6 de febrero de 1840. Fue firmado por funcionarios de la corona británica actuando en representación de la reina Victoria I, y por jefes maoríes de la isla norte. El residente británico James Busby ya había convencido a aproximadamente 35 de estos jefes a que pretendiesen la independencia bajo la denominación de «Confederación de las Tribus de Nueva Zelanda». El documento rubricado en Waitangi fue después entregado a otras localidades norteñas para obtener firmas maoríes adicionales.

Este tratado, referido comúnmente por los neozelandeses como The Treaty, justificaba que los ingleses hiciesen de Nueva Zelanda una colonia británica. Hoy se considera el punto fundacional de Nueva Zelanda como nación.

No obstante, el gran problema radica en que se firmaron dos versiones, una en inglés y otra en maorí, y ambas tienen puntos discordantes. Por ejemplo, el uso de la palabra kawanatanga, que aparece en el Tratado para expresar el concepto de la soberanía. La versión maorí dice que ellos aceptan la permanencia de los británicos a costa de la protección permanente por parte de la corona. La versión británica dice que los maoríes se someten a la corona a cambio de la protección británica.

(Recuperado en: <https://es.wikidat.com/info/tratado-de-waitangi>).



## Tratado **Tapiwe**

Tratados celebrados y firmados entre el Coronel graduado de los ejércitos de la República Comandante de alta frontera, y Delegado de la Ciudad de Los Ángeles Pedro Barnachea, autorizado por el señor Brigadier de los ejércitos de Chile Gobernador Intendente de la Provincia de Concepción para tratar con los naturales de ultra Biobío y don Francisco Mariluán Gobernador de 14 Reducciones, contenidos en los artículos siguientes:

1. Convencidos ambos jefes de las grandes ventajas de hacernos una sola familia, ya para oponernos a los enemigos de nuestro país, ya para aumentar y solidar el comercio, y hacer cesar del todo los males que han afligido a la República en catorce años de consecutiva guerra ha venido don Francisco Mariluán como autorizado por todos los Caciques en unirse en opinión y derechos a la gran familia chilena.
2. El Estado se compone desde el despoblado de Atacama hasta los últimos límites de la provincia de Chiloé.
3. Todos los que existen entre ambas líneas serán tratados como a ciudadanos chilenos con goce de todas las prerrogativas, gracias y privilegios que les corresponden.
4. El Diputado de los naturales bajo la ceremonia más religiosa según sus ritos y costumbres jura unión y hermandad perpetua.
5. Promete toda su fuerza para repeler a los enemigos del Estado y del orden, cuando el Supremo Gobierno necesite valerse de ella, quedando éste, y sus porderdantes, sujetos a las mismas obligaciones de los chilenos y a las leyes que dicte el Soberano Congreso Constituyente.
6. A consecuencia de la unión de que habla el artículo 4º el Gobierno Supremo admitirá a todos los individuos que de esta nueva hermandad quieran libremente salir a instruirse en las escuelas públicas del Estado, cuyos gastos corren de cuenta del Erario de la Nación.
7. Si hubiese una declaración de guerra contra los derechos del país se unirán todas las fuerzas para repeler a los agresores, corriendo por cuenta del Estado todos los alimentos que consuman los nuevos hermanos en toda la campaña.
8. Queda obligado de ultra Biobío a entregar todo oficial o soldado enemigo y que casualmente se abrigue en sus territorios, persiguiéndolos hasta su total exterminio, cuando no puedan haberse a las manos, cuyo cumplimiento será precisamente en el término de quince días, contados desde la celebración de estos tratados.
9. Cada Cacique exigido por su Diputado entregará al Gobierno en el término de ocho días las familias hijas de otro país que existan en sus terrenos, y las que hayan sido conducidas allí en clase de prisioneras en la próxima pasada guerra en todo el mes corriente, quedando el Gobierno con la obligación de hacer lo mismo con cuantas personas de la tierra hubiesen en la comprensión de la República.
10. Quedan obligados todos los Caciques contratantes a devolverse mutuamente con nuestros antiguos aliados todas las familias que con motivo de sus disensiones pasadas se hubiesen cautivado en sus malones.
11. Si lo que no es de esperar, verificada la unión, algún Gobernador de Bultramapu la quebrantare, los restantes tratarán de reducirlo a ella, dando cuenta primero al Gobierno para que por su mediación se consiga; mas si tocados todos los resortes de la prudencia sigue éste todavía en revolución, se unirá una fuerza armada del Estado a los conservadores de la paz para hacer entrar por ella a los disidentes, y pertinaces, con prevención que éste es el último recurso.
12. Verificada la unión, todos los Caciques bajo el juramento enunciado, hacen una amistad eterna con olvido de todos los disgustos pasados.



13. El Gobierno queda obligado a nombrar y rentar un comisario, y un lengua-general, por cuyos conductos pueda entenderse y comunicarse con sus nuevos hermanos, y por los mismos éstos con aquél.
14. Los Caciques Gobernadores nombrarán libremente para cada reducción un Capitán de amigos, y con él saldrán a sus negocios mercantiles, o de Estado, los que a su salida se entenderán con la lengua general, quien avisará al Comisario los asuntos que los conducen.
15. La lengua general y capitanes estarán sujetos al Comisario.
16. El Comisario tendrá obligación precisa de recorrer cada dos meses los cuatro Bultramapus con el fin de llevar adelante las ideas liberales de paz y unión, dando cuenta al Gobierno cada trimestre de lo que ocurra, y cuando éste lleve alguna embajada del Gobierno la hará en juntas públicas, cuyo resultado comunicará oportunamente.
17. Siendo ya una sola familia nuestros comerciantes serán tratados fraternalmente cuando se internen en sus terrenos, cuidando escrupulosamente no se les saltee y robe, y cuando se roben unos a otros, descubiertos los ladrones pagarán el duplo de lo robado, si tuvieren con qué, y sino se castigarán con arreglo a las leyes.
18. Los Gobernadores o Caciques desde la ratificación de estos tratados no permitirán que ningún chileno exista en los terrenos de su dominio por convenir así al mejor establecimiento de la paz y unión, seguridad general y particular de estos nuevos hermanos.
19. Haciendo memoria de los robos escandalosos que antiguamente se hacían de una y otra parte, queda desde luego establecido, que el chileno que pase a robar a la tierra; y sea aprendido, será castigado por el Cacique bajo cuyo poder cayere; así como lo será con arreglo a las leyes del país el natural que se pillase en robos de este lado del Biobío, que es la línea divisoria de estos nuevos aliados hermanos.
20. No obstante que la línea divisoria es el Biobío el Gobierno mantendrá en orden y fortificadas las plazas existentes, o arruinadas al otro lado de este río, como también a sus pobladores en los terrenos adyacentes del modo que antes lo estaban.
21. Habiendo instado el Diputado Mariluán sobre la población de Los Ángeles, Nacimiento, San Carlos, y Santa Bárbara ya para la seguridad, ya para su tráfico continuo, el Gobierno queda con la obligación de la más pronta redificación de todas ellas.
22. La línea divisoria no se pasará para esta, ni para aquella parte sin el respectivo pasavante de quien mande el punto por donde se pase, y el que lo haga sin este requisito será castigado como infractor de la ley.
23. Se declaran por boquetes habilitados para el pase al otro y este lado de la Cordillera los de Llaima, Lonquinay, Cuenco, Villucura, y Antuco; y por inhabilitados, todos los que desde el último hubiesen hasta el río Maule, y sujetos a la misma pena los que roben a este lado u otro de la Cordillera, o pasen sin el requisito del anterior artículo,
24. El Diputado a nombre de sus poderdantes estará pronto con todas sus fuerzas para unirse a las del Estado si fuese necesario marchar contra los rebeldes de Pincheira, y sus aliadas de ultra Cordillera.
25. Los correos que el Gobierno haga sobre Osorno, Valdivia, o Chiloé, serán respetados y auxiliados por los Caciques Gobernadores de reducción en reducción; y si algún atentado, que no es de esperar, se cometiere contra ellos, el Cacique en cuya tierra suceda el hecho sino lo castigase, será tratado como a reo de lesa patria, quedando el Gobierno con la misma obligación con sus Embajadores.
26. Si el Gobierno tuviese a bien mandar por tierra algunas tropas para guarnecer la plaza de Valdivia, estas harán su marcha sin impedimento alguno, y si en ella necesitaren algunos víveres, los Caciques



Gobernadores los facilitarán, los que con un recibo del Comandante en Jefe de ellos, se pagarán a dinero de contado por cuenta del Estado.

27. Todos los comerciantes que hagan sus giros sobre las provincias de Valdivia, o Chiloé, y los que de aquellos lo hagan a estas con efectos del país, o con los que vulgarmente se llaman de Castilla, tendrán el pase y auxilio necesario, mostrando el pasaporte que anuncia el artículo 22 a los Caciques Gobernadores, comprendiéndose en estos los que hagan su tráfico del Estado de Buenos Aires a éste, y de éste a aquél.

28. El Gobierno se obliga a mantener siempre en la frontera del Sur los agasajos de costumbre para la recepción de algunos Caciques que pasan a la ciudad de Los Ángeles. A pesar de que se ha interesado el comisionado en la supresión de este artículo por no gravar al Fisco, no ha sido posible por instancias del Diputado don Francisco Mariluán como antigua costumbre.

29. Queda al arbitrio del Supremo Gobierno designar los tiempos en que a estos nuevos hermanos se haga un Parlamento general; mas ellos deberán concurrir en junta cuando el Gobierno para tratar de grandes negocios tenga a bien citarlos a dietas particulares.

30. Queda obligado el Gobierno a facilitarles el paso para este y el otro lado del Biobío poniendo de su cuenta lanchas, balsas, o barquillos pequeños en los lugares de costumbre a fin de evitar incomodidades en su comercio, que podrán extender hasta lo último de la República con la condición precisa de saludar y pedir el correspondiente pasaporte por medio del Comisario al Jefe de Frontera.

31. La residencia del Comisario y Lengua-general será precisamente en el lugar donde la tenga el Comandante de Frontera para por su medio acudir a todas las ocurrencias del Gobierno.

32. Hecha la paz, y no siendo necesarios destacamentos de línea en lo interior de la tierra, ordenará el Gobierno se retiren a incorporarse a sus respectivos regimientos.

33. Sellada y ratificada la unión se formarán las tropas en el lugar de su ratificación que será en el centro del cuadro que ocupan, y enarbolándose el pabellón de la Nación con salva de diez tiros de cañón, son de cornetas, y cajas, se procederá a la ceremonia usada entre los naturales en señal de paz, rompiendo por parte del Supremo Gobierno una espada, y por cada Butralmapu una lanza, en cuya conclusión se hará una salva de artillería de igual número con grito general de VIVA LA UNIÓN.

Y para su constancia y cumplimiento lo firmamos en Tapigüe ambos contratantes a 7 de enero de 1825

A ruego de

1. Don Francisco Mariluán.
2. Julián Grandón.
3. Pedro Barnechea.

(Fuente: Universidad de Chile, 2011)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Universidad de Chile, 2011. Cuadernos de Historia N°35. Departamento de Ciencias Históricas. Pp. 160- 190. Recuperado en: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/139580/El-tratado-de-Tapihue-entre-ciertos-linajes-mapuches-y-el-Gobierno-de-Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



❖ Técnicas de producción vinculadas con la espiritualidad de los pueblos originarios.

La siembra aymara:

Desde las tradiciones de los pueblos originarios, el trabajo de la producción agrícola está basado en las prácticas del **ayni**, ceremonias ancestrales y con fuerte apego a la **Pachamama**. A diferencia del método convencional, donde la producción está centrada en cantidad y rentabilidad, muy diferente al método tradicional.

El arado de la tierra se realiza por medio del **ayni** (trabajo comunitario), donde participa toda la comunidad alegremente, depositando su esfuerzo en la comunidad para fortalecer el lazo de reciprocidad que en algún momento utilizará para su beneficio. Además, es un método muy amigable con la fauna y flora del entorno donde se trabaja. A diferencia del método convencional moderno, donde el arado de la tierra se suele realizar principalmente con maquinarias costosas que requiere de mantención y que se alejan de la naturaleza, puesto que contaminan utilizando y dejando residuos no renovables, gases y ruido para las demás especies.

Para la siembra, se realizan ceremonias como el **ayni** o **pachallampi**, que todos los años la comunidad prepara en armonía con cariño, amor por la tierra y al prójimo. A diferencia del método convencional y moderno, donde los realizan personas que suelen ser contratadas para este propósito.

La selección de la semilla tiene el mismo procedimiento. En el mes de agosto se le agradece a la **Pachamama** por todo lo que nos provee, a diferencia del convencional donde no existe ninguna celebración o ceremonia al respecto.

La siembra de la papa, así como la mayoría de las actividades agrícolas aymara, se realiza tradicionalmente de manera comunitaria. Esta actividad que involucra ceremonia, danza y trabajo comunitario se llama **pachallampe** o **pachallampi** (en aymara tierra blanda) y corresponde a la celebración de la siembra de la papa. En ella toda la comunidad participa ayudando a realizar labores agrícolas, con la finalidad de sembrar las papas que serán producidas durante el próximo año. Esta celebración, se realiza comúnmente en el mes de noviembre y es una de las celebraciones más características del pueblo aymara, ya que, toda la faena comunitaria del sembrado es realizada con ceremonias, bailes y cantos tradicionales.

“Mientras tanto, se inicia la siembra del terreno elegido. Uno de los mayordomos, provisto de una “chonta”, –especie de azadón autóctono, o una picota hispánica–, hace hoyos en la tierra donde su esposa, la **iluri**, coloca la semilla. seguidamente, los otros hombres empiezan a abrir los surcos y sus parejas van enterrando las semillas. solo la mujer puede poner la semilla lo cual es una forma de transmitir su fecundidad a la tierra. Todo este trabajo es acompañado por la música y canciones de **pachallampe**.”

(Luque, 2009, p.73)

La siembra mapuche:

En territorio mapuche, la diversidad geográfica y de clima en la amplia extensión del territorio, hace variar los períodos de siembra de un lugar a otro.

Cada territorio define sus períodos de siembra, por ejemplo, en la zona costera, las siembras suelen realizarse en terrenos de vega, por lo tanto, una vez que drene el agua comienzan los cultivos de chacra. En la zona intermedia los cultivos menores están en función de las heladas. Y las siembras como trigo o avena dependiendo de la variedad se realizan entre mayo y junio. Por su parte en la zona cordillerana, las siembras son solo menores y ocurren en octubre aproximadamente, una vez que se derrite la nieve.



Muchos saberes y conocimientos acompañan estos procesos, como por ejemplo: “**alka tripantu** (año macho) o **wentxu txipantu** es un periodo donde según el mapuche **kimün** no habrá muchos **fün** -frutos-. En **pewen mapu**, el **guilliu** no alcanza a madurar, parece que estuviera maduro, pero está vacío por dentro. Cuando hay mucha nieve los **pewenche** se alegran, habrá agua suficiente para que el **pewen** dé frutos y madure adecuadamente. **Nogüy pewen** se le dice cuando no alcanza a madurar el **güilliu** o **chem gan rume**”<sup>9</sup>.

Así también la luna es un elemento que rige los periodos de siembra, siendo un elemento para tomar decisiones en cuanto a día, tipo de semilla, y diversas prácticas, tal como la poda y el injerto. En general, para los pueblos originarios el sistema de producción está directamente relacionado con la forma de ver el mundo y en cómo se relacionan con el entorno natural y espiritual.

## Repertorio lingüístico

<b>Riku:</b> Hacer crecer, desarrollar	<b>Marama:</b> Nombre de una tribu Rapa Nui, mes	<b>'I raro:</b> Abajo
<b>Vānaŋa ha'aki:</b> Proclamación	<b>Kape rarahi:</b> Persona de rango alto	<b>ŋā hōnui:</b> Los ancianos, personas mayores
<b>Va'ai haŋa i te kāiŋa:</b> Cesión	<b>Hau tire:</b> Nación chilena	<b>Kāiŋa:</b> Territorio
<b>Vānaŋa:</b> Lengua, idioma	<b>Te hoa kona:</b> Dueño del lugar	<b>Henua:</b> Tierra
<b>Ma'ori:</b> Pueblo originario de Nueva Zelanda	<b>Hoa:</b> Dueño, hermano, amigo	<b>Ha'aki:</b> Avisar, decir
<b>Te Tiriti Waitangi:</b> Tratado de Nueva Zelanda	<b>Te miro:</b> El barco	<b>Hau:</b> Nación
<b>Te Pito o te Henua:</b> El ombligo del Mundo(nombre antiguo de Rapa Nui)	<b>He tā:</b> Dibujar, firmar	<b>Rarahi:</b> Con grado superior, jerárquico
	<b>'I ruŋa:</b> Arriba	

## Repertorio sintáctico

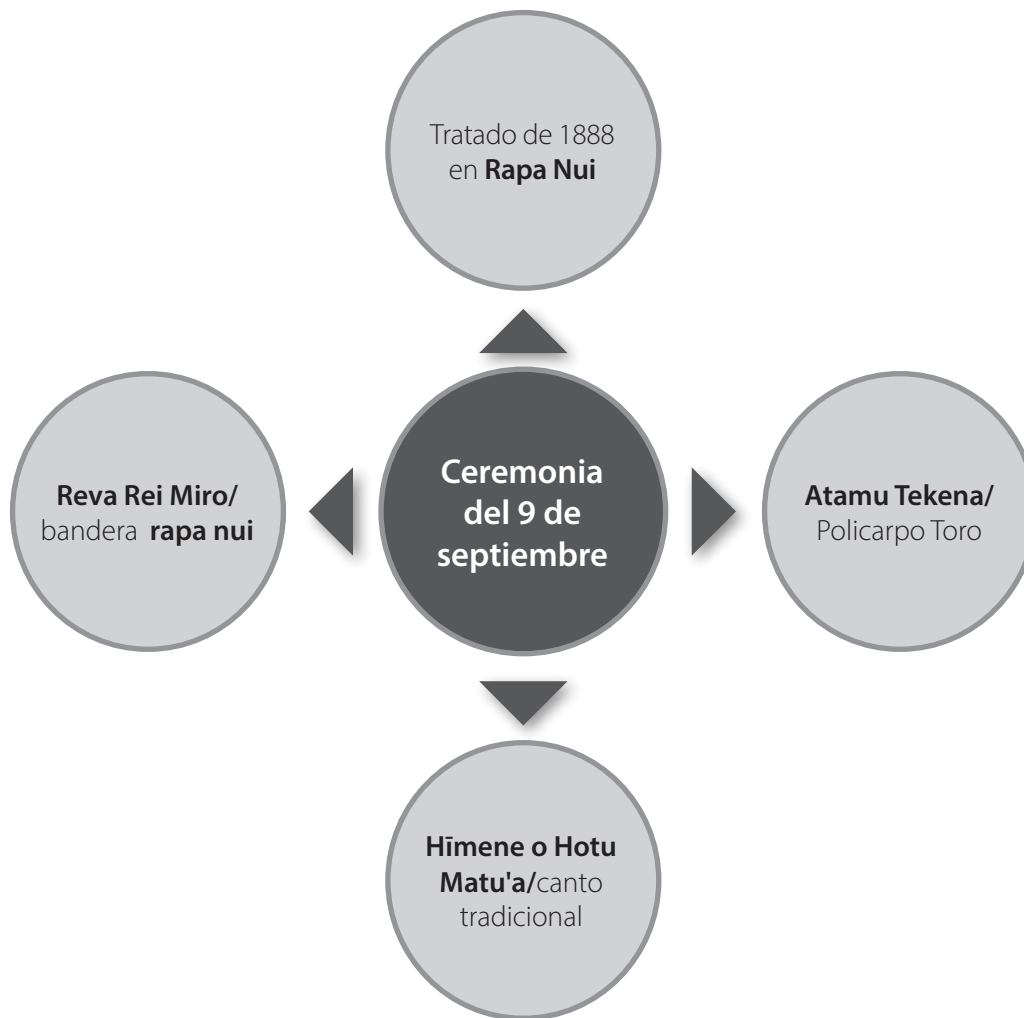
¿O kāiŋa hē te Tiriti Tapiwe (1825)?	¿De qué territorio es el Tratado de Tapiwe (1825)?
¿O kāiŋa hē te Tiriti Waitangi (1840)?	¿De qué territorio es el Tratado de Waitangi (1840)?
¿O kāiŋa hē te Tiriti Rapa Nui (1888)?	¿De qué territorio es el Tratado de Rapa Nui (1888)?

<sup>9</sup> Información proporcionada por el educador tradicional mapuche Pedro Infante, en la Jornada Territorial para la elaboración de Programas de Estudio de 5° y 6° año básico, de la asignatura de Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales, organizada por Mineduc y desarrollada en Concepción, agosto 2022.



## Mapa semántico

UNIDAD 2



## 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 sociolingüísticos de sensibilización sobre la lengua, sin embargo el educador tradicional y/o docente podrá desarrollar criterios para los contextos de rescate y revitalización sobre la lengua y fortalecimiento y desarrollo de la lengua, según sea el nivel de manejo de la lengua **rapa nui**, por parte de los estudiantes.

Criterios/Nivel de desarrollo	En vías de alcanzar el desempeño	Desempeño medianamente logrado	Desempeño logrado	Desempeño destacado
Elementos significativos de los textos orales y escritos de otras culturas, incorporando vocabulario pertinente en <b>rapa nui</b> o en castellano, culturalmente significativo.	Identifica algunos elementos significativos de los textos orales y escritos de otras culturas, incorporando vocabulario pertinente en <b>rapa nui</b> o en castellano, culturalmente significativo.	Describe algunos elementos significativos de los textos orales y escritos de otras culturas, incorporando vocabulario pertinente en <b>rapa nui</b> o en castellano, culturalmente significativo.	Interpreta elementos significativos de los textos orales y escritos de otras culturas, incorporando vocabulario pertinente en <b>rapa nui</b> o en castellano, culturalmente significativo.	Interpreta, con detalles relevantes, elementos significativos de los textos orales y escritos de otras culturas, incorporando vocabulario pertinente en <b>rapa nui</b> .
Procesos históricos representativos del pueblo <b>rapa nui</b> .	Identifica algún aspecto histórico representativo del pueblo <b>rapa nui</b> .	Describe algún proceso histórico representativo del pueblo <b>rapa nui</b> .	Indaga procesos históricos representativos del pueblo <b>rapa nui</b> .	Explica procesos históricos representativos del pueblo <b>rapa nui</b> .
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.



<p>Técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias.</p>	<p>Identifica algunas técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias.</p>	<p>Describe algunas técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias.</p>	<p>Compara las técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias.</p>	<p>Evalúa, aportando detalles significativos, las técnicas y actividades de producción de diferentes pueblos indígenas, de otras culturas significativas y las propias.</p>
--	---	---	--	---





UNIDAD 3



# UNIDAD 3

## CONTENIDOS CULTURALES:

### ❖ MARIA AŊATA VERI TAHI 'A PEŊO 'A TE HARE KOHOU

María Aŋata Veri Tahī 'a Peŋo 'a te Hare Kohou,  
Anciana Líder, ante la Compañía Explotadora Extranjera Williamson & Balfour.

### ❖ TAŊATA MA'ITAKI TŌ'ONA ORA IŊA I TE AO

Valores presentes en la formación de persona íntegra desde la perspectiva indígena.

**HAU TIKA: He re'o, he haka ara, he tātū tupuna rau huru, he tai'o 'e he pāpa'i iŋa o te hau rapa nui**  
**EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.**

CONTEXTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
<p><b>He haka aŋi-aŋi i te hauha'a mo vānaŋa i te re'o tumu</b></p> <p>Sensibilización sobre la lengua</p>	<p>Escribir oraciones y textos breves en castellano, incorporando conceptos en lengua indígena, en diversas situaciones comunicativas (ceremonias, rogativas, salidas a terreno, entre otras).</p>	<p>Crean oraciones en castellano, relativas a diversas situaciones comunicativas, incorporando conceptos en lengua indígena.</p> <p>Crean textos en castellano, relativos a diversas situaciones comunicativas incorporando conceptos en lengua indígena.</p>
<p><b>He haka pūai i te re'o rapa nui, mo vānaŋa mo oho nō</b></p> <p>Rescate y revitalización de la lengua</p>	<p>Escribir oraciones y textos breves en lengua indígena o en castellano, incorporando conceptos o expresiones en la lengua que corresponda, en diversas situaciones comunicativas (ceremonias, rogativas, salidas a terreno, entre otras).</p>	<p>Crean oraciones en lengua indígena o en castellano, relativas a diversas situaciones comunicativas, incorporando conceptos o expresiones en la lengua que corresponda.</p> <p>Crean textos en lengua indígena o en castellano, relativos a diversas situaciones comunicativas incorporando conceptos o expresiones en la lengua que corresponda.</p>
<p><b>He haka pūai 'e he hāpī mo vānaŋa mo oho nō i te re'o tumu 'o ŋaro</b></p> <p>Fortalecimiento y desarrollo de la lengua</p>	<p>Escribir en lengua indígena, diferentes textos, que incluyan expresiones relevantes y significativas propias del pueblo, en diferentes situaciones comunicativas (ceremonias, rogativas, salidas a terreno, entre otras).</p>	<p>Crean textos breves en lengua indígena que incluyan expresiones relevantes y significativas propias del pueblo, relativas a diferentes situaciones comunicativas.</p> <p>Difunden sus escritos en lengua indígena en distintos soportes y situaciones comunicativas.</p>



<p><b>HAU TIKA: He henua, he kāiā, he mata, he huru rapa nui, he aji-aji i te 'a'amu o te hau rapa nui mai te ta'u tupuna ki 'anarīnā</b>  <b>EJE: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.</b></p>	
OBJETIVO 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>Analizan los efectos de una cultura global sobre los territorios y prácticas culturales ancestrales de los pueblos indígenas.</p>
	<p>Evalúan qué elementos de la relación entre la cultura global y la de los pueblos indígenas promueven el diálogo intercultural.</p>
<p><b>HAU TIKA: He haka tere iā mau o te hau tupuna</b>  <b>EJE: Cosmovisión de los pueblos originarios.</b></p>	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
<p>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.</p>	<p>Indagan los sistemas de formación de persona íntegra que tiene 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><b>HAU TIKA: He me'e hauha'a o te kāiā, he tao'a tupuna o rapa nui, he rau huru moiha'a mo te aā, he huru o te haka tere iā o te aā tupuna, he rau huru aā haka tere e te tupuna</b>  <b>EJE: Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.</b></p>	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
<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><b>Actitudes intencionadas en la unidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes como personas íntegras, que forman parte de la red de la vida, a partir del aprendizaje de la lengua y la cultura del pueblo indígena al que pertenecen o con el cual conviven.</li> <li>❖ Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.</li> </ul>	



## Ejemplos de actividades

**HAU TIKA:** He re'o, he haka ara, he tātū tupuna rau huru, he tai'o 'e he pāpa'i iña o te hau rapa nui  
**EJE:** Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.

**HAU TIKA:** He henua, he kāiña, he mata, he huru rapa nui, he aņi-aņi i te 'a'amu o te hau rapa nui  
 mai te ta'u tupuna ki 'aņarīnā

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

**Contexto:** He haka aņi-aņi i te hauha'a mo vānaņa i te re'o tumu/ Sensibilización sobre la lengua

**ACTIVIDAD:** He pāpa'i i te 'a'amu o ruņa i te huru e tahi o te hau rapa nui, ta'e o te hora matamu'a te 'a'amu, 'e ki oti, he haka purara a roto i te mākini tere'ata, e haha'o ki roto i te vānaņa o te 'a'amu hai kupu vānaņa rapa nui. / Escriben sobre un aspecto de la historia contemporánea del pueblo **rapa nui**, incorporando conceptos en lengua **rapa nui** y lo desarrollan en un formato audiovisual.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Agrupados en el '**omotohi** o círculo de oralidad, el educador tradicional y/o docente, propone a los estudiantes la realización de un cortometraje referido a la lideresa **hōnui** llamada Maria Aņata Veri Tahī 'a Peņo 'a Te Hare Kōhou. Recuerdan algunos aspectos señeros de su vida analizados en niveles anteriores, guiados por preguntas como: ¿quién era la lideresa Maria Aņata Veri Tahī 'a Peņo 'a Hare Kōhou?, ¿quién era su esposo y sus hijos?, ¿quiénes eran sus padres?, ¿quién de ustedes es descendiente de ella o de su esposo?; ¿qué año ella y su familia es llevada a Maņareva (archipiélago de las islas Gambier)?, ¿quién decidió llevarlos a Maņareva?, ¿por qué y para que la llevan?, ¿qué le sucedió en lo personal en Maņareva?, ¿dónde estudió catequesis?; ¿en qué año regresó a **Rapa Nui**? Cuando regresó a su territorio natal, ¿con qué se encontró en la isla, que no estaba cuando ella salió a Maņareva?, ¿qué sucedió con su gente?, ¿qué mandó realizar a un grupo de hombres de su comunidad?; ¿estás de acuerdo con la "rebelión pacífica de Aņata"?; ¿por qué?; geográficamente, ¿dónde está ubicada la isla Maņareva?, ¿cómo se llaman los territorios que están en el vértice del Triángulo Polinésico?
- ❖ Adicionalmente recaban información de la historia de la lideresa con el propósito de rescatar y revalorizar acciones de protección y desarrollo social, cultural, espiritual, de la comunidad rapa nui, en este caso, los estudiantes vuelven a buscar información desde los ancianos(as), reservorios de la memoria histórica del pueblo **rapa nui**, para revalorizar las acciones realizadas por ella en un determinado espacio y tiempo.
- ❖ Los estudiantes llevarán este mismo tipo de preguntas para entrevistar a sus familiares, y a personas mayores de la comunidad, escribirán las respuestas de los adultos y **hōnui** familiares de la comunidad en sus cuadernos o podrán grabarlos, para leer o ser escuchadas en el '**omotohi**, en donde se sistematizarán y se analizarán.
- ❖ Para complementar la información los estudiantes ubican la isla Maņareva, elaboran un mapa del Triángulo Polinésico, colocando los nombres de las islas de los vértices y todas las que se encuentran en el interior del Triángulo Polinésico. Pueden encontrar informaciones y mapa del Triángulo Polinésico en páginas web, Museos del Pacífico, bibliotecas u otras fuentes. Asimismo, realizan **haka ara**/genealogía de la lideresa Maria Aņata Veri Tahī 'a Peņo 'a Te Hare Kōhou, pueden hacerlo en un telón grande, para poder exponerlo en actividades socioculturales e interculturales en la comunidad.
- ❖ Con la información recogida y sistematizada, un grupo de estudiantes prepara un PowerPoint para una charla expositiva, incorporando conceptos en lengua **rapa nui**, pudiendo ser desarrollada en el espacio escolar



propio o en otros lugares de la comunidad. Otro grupo de estudiantes elabora un díptico para ser entregado a los asistentes a la charla expositiva. El díptico se realizará usando vocabulario en lengua **rapa nui**, con la genealogía de la líder María Anjata Veri Tahī 'a Peŋo 'a Te Hare Kōhou, e información relevante de su historia, particularmente lo referido a su confrontación con la Compañía Explotadora Williamson Balfoard, sobre la situación indigna de su pueblo, que significó ser reclusos en espacios territoriales que a la mayoría no les pertenecía, debiendo solicitar autorización para cruzar de un lado a otro de la isla, ya que gran porcentaje del territorio se había ocupado para la crianza ovina.

- ❖ Terminada la charla expositiva, se abre un espacio de preguntas, de conversación o comentarios, utilizando conceptos en idioma rapa nui, que enriquecerá el trabajo de investigación realizada por los estudiantes con la colaboración del educador tradicional y/o docente.
- ❖ Realizada esta primera parte del trabajo, que ha permitido contar con información de diversas fuentes, incluyendo las opiniones y comentarios de los asistentes a la charla, se planifica el cortometraje sobre la “Rebelión de Anjata en el año 1914”.
- ❖ En la realización de este cortometraje, pueden integrar otras asignaturas, tales como: Artes Visuales para la preparación de escenografías, vestuarios, pinturas, diseños; Lenguaje y Comunicación para la preparación de los diálogos, libretos u otras instancias en que se requiera el uso de textos; Historia, Geografía y Ciencias Sociales para los relatos de la memoria histórica, además se requiere de un **ūmaŋa** o colaboración de docentes, educadores tradicionales, administración del colegio, de los padres y familias, y de la comunidad.
- ❖ Todos los estudiantes deben tener un rol para representar en el cortometraje, hablantes y no hablantes del idioma **rapa nui**. Se puede invitar a algunos personajes clave de la comunidad a participar con sus experticias, ya sea de la filmación misma del cortometraje, de montaje en escenografías, en aspectos más técnicos de la comunicación audiovisual, entre otros.
- ❖ Los ensayos para la realización del cortometraje podrían realizarse en los espacios territoriales, idealmente en donde sucedieron los hechos históricos, así como la presentación del cortometraje. Una vez finalizada la proyección, el público puede tener la posibilidad de comentar, preguntar y reflexionar sobre la obra “Rebelión de Anjata en 1914”.
- ❖ Una vez en la sala de clases, los estudiantes guiados por el educador tradicional y/o docente, analizan y reflexionan sobre la relación entre la cultura global y la cultura del pueblo **rapa nui** desde la perspectiva de la interculturalidad, apoyados de preguntas del tipo: ¿de qué forma se dio la relación entre la cultura foránea y la del pueblo **rapa nui** producto de la llegada de la compañía explotadora?, ¿qué es necesario considerar para mantener una relación social de respeto mutuo?, entre otras.

**Contexto: He haka pūai i te re'o rapa nui, mo vānaŋa mo oho nō / Rescate y revitalización de la lengua**

**ACTIVIDAD: He pāpa'i i te 'a'amu o ruŋa i te huru e tahi o te hau rapa nui, ta'e o te hora matamu'a te 'a'amu, 'e ki oti, he haka purara a roto i te mākini tere'ata, e haha'o ki roto i te 'a'amu hai vānaŋa rapa nui po-poto.** / Escriben sobre un aspecto de la historia contemporánea del pueblo **rapa nui**, incorporando frases y oraciones en lengua **rapa nui** y lo desarrollan en formato audiovisual.

**Hā'aura'a/Ejemplos:**

- ❖ Agrupados en el '**omotohi** o círculo de oralidad, el educador tradicional y/o docente, propone a los estudiantes la realización de un cortometraje referido a la lideresa **hōnui** llamada María Anjata Veri Tahī 'a Peŋo 'a



Te Hare Kohou. Recuerdan algunos aspectos señeros de su vida analizados en niveles anteriores, guiados por preguntas como: ¿quién era la lideresa María Anata Veri Tahī 'a Peño 'a Hare Kōhou?, ¿quién era su esposo y sus hijos?, ¿quiénes eran sus padres?, ¿quién de ustedes es descendiente de ella o de su esposo?, ¿qué año ella y su familia es llevada a Manareva (archipiélago de las islas Gambier)?, ¿quién decidió llevarlos Manareva?, ¿por qué y para que la llevan?, ¿qué le sucedió en lo personal en Manareva?, ¿dónde estudió catequesis?, ¿en qué año regresó a Rapa Nui? Cuando regresó a su territorio natal, ¿con qué se encontró en la isla, que no estaba cuando ella salió a Manareva?, ¿qué sucedió con su gente?, ¿qué mandó realizar a un grupo de hombres de su comunidad?, ¿estás de acuerdo con la “rebelión pacífica de Anata”? ¿por qué?, geográficamente, ¿dónde está ubicada la isla Manareva?, ¿cómo se llaman los territorios que están en el vértice del Triángulo Polinésico?

- ❖ Adicionalmente recaban información de la historia de la lideresa con el propósito de rescatar y revalorizar acciones de protección y desarrollo social, cultural, espiritual, de la comunidad **rapa nui**, en este caso, los estudiantes vuelven a buscar información desde los ancianos(as), reservorios de la memoria histórica del pueblo **rapa nui**, para revalorizar las acciones realizadas por ella en un determinado espacio y tiempo.
- ❖ Los estudiantes llevarán este mismo tipo de preguntas para entrevistar a sus familiares, y a personas mayores de la comunidad, escribirán las respuestas de los adultos y **hōnui** familiares de la comunidad en sus cuadernos o podrán grabarlos, para leer o ser escuchadas en el **'omotohi**, en donde se sistematizarán y se analizarán.
- ❖ Para complementar la información los estudiantes ubican la isla Manareva, elaboran un mapa del Triángulo Polinésico, colocando los nombres de las islas de los vértices y todas las que se encuentran en el interior del Triángulo Polinésico, pueden encontrar informaciones y mapa del Triángulo Polinésico en páginas web, Museos del Pacífico, bibliotecas u otras fuentes. Asimismo, realizan la genealogía o **haka ara** de la lideresa María Anata Veri Tahī 'a Peño 'a Te Hare Kōhou, pueden hacerlo en un telón grande, para poder exponerlo en actividades socioculturales e interculturales en la comunidad.
- ❖ Con la información recogida y sistematizada, un grupo de estudiantes prepara un PowerPoint para una charla expositiva pudiendo ser desarrollada en el espacio escolar propio o en otros lugares de la comunidad. Otro grupo de estudiantes elabora un díptico para ser entregado a los asistentes a la charla expositiva con la genealogía de la líder María Anata Veri Tahī 'a Peño 'a Te Hare Kōhou, e información relevante de su historia, particularmente los referidos a su confrontación con la Compañía Explotadora Williamson Balford, sobre la situación indigna de su pueblo, que significó ser reclusos en espacios territoriales que a la mayoría no les pertenecía, debiendo solicitar autorización para cruzar de un lado a otro de la isla, ya que gran porcentaje del territorio se había ocupado para la crianza ovina.
- ❖ En ambos recursos, Power Point y díptico, los estudiantes usan frases y oraciones breves en lengua **rapa nui**, para referirse a distintos aspectos de la información presentada.
- ❖ Terminada la charla expositiva, se abre un espacio de preguntas, de conversación o comentarios, utilizando conceptos, frases y oraciones en idioma rapa nui, que enriquecerá el trabajo de investigación realizada por los estudiantes con la colaboración del educador tradicional y/o docente.
- ❖ Realizada esta primera parte del trabajo, que ha permitido contar con información de diversas fuentes, incluyendo las opiniones y comentarios de los asistentes a la charla, se planifica el cortometraje sobre la “Rebelión de Anata en el año 1914”.
- ❖ En la realización de este cortometraje, pueden integrar otras asignaturas, tales como: Artes Visuales para la preparación de escenografías, vestuarios, pinturas, diseños; Lenguaje y Comunicación para la preparación de los diálogos, libretos u otras instancias en que se requiera el uso de textos; Historia, Geografía y Ciencias Sociales para los relatos de la memoria histórica, además se requiere de un **ūmaña** o colaboración de docentes, educadores tradicionales, administración del colegio, de los padres y familias, y de la comunidad.



- ❖ Todos los estudiantes deben tener un rol para representar en el cortometraje, hablantes y no hablantes del idioma **rapa nui**. Se puede invitar a algunos personajes clave de la comunidad a participar con sus experticias, ya sea de la filmación misma del cortometraje, de montaje en escenografías, en aspectos más técnicos de la comunicación audiovisual, entre otros.
- ❖ Los ensayos para la realización del cortometraje podrían realizarse en los espacios territoriales, idealmente en donde sucedieron los hechos históricos, así como la presentación del cortometraje. Una vez finalizada la proyección, el público puede tener la posibilidad de comentar, preguntar y reflexionar sobre la obra “Rebelión de Anata en 1914”.
- ❖ Una vez en la sala de clases, los estudiantes guiados por el educador tradicional y/o docente, analizan y reflexionan sobre la relación entre la cultura global y la cultura del pueblo **rapa nui** desde la perspectiva de la interculturalidad, apoyados de preguntas del tipo: ¿de qué forma se dio la relación entre la cultura foránea y la del pueblo **rapa nui** producto de la llegada de la compañía explotadora?, ¿qué es necesario considerar para mantener una relación social de respeto mutuo?, entre otras.

**Contexto: He haka pūai 'e he hāpī mo vānaŋa mo oho nō i te re'o tumu 'o ŋaro / Fortalecimiento y desarrollo de la lengua**

**ACTIVIDAD: He pāpa'i hai vānaŋa rapa nui i te 'a'amu o ruŋa i te huru e tahi o te hau rapa nui, ta'e o te hora matamu'a te 'a'amu, 'e ki oti, he haka purara a roto i te mākini tere'ata.** / Escriben en lengua **rapa nui** un aspecto de la historia contemporánea de su pueblo, y lo desarrollan en un formato audiovisual.

#### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Agrupados en el '**omotohi** o círculo de oralidad, el educador tradicional y/o docente, propone a los estudiantes la realización de un cortometraje referido a la lideresa **hōnui** llamada Maria Anata Veri Tahī 'a Peŋo 'a Te Hare Kohou. Recuerdan algunos aspectos señeros de su vida analizados en niveles anteriores, guiados por preguntas como: ¿quién era la lideresa Maria Anata Veri Tahī 'a Peŋo 'a Hare Kohou?, ¿quién era su esposo y sus hijos?, ¿quiénes eran sus padres?, ¿quién de ustedes es descendiente de ella o de su esposo?, ¿qué año ella y su familia es llevada a Maŋareva (archipiélago de las islas Gambier)?, ¿quién decidió llevarlos Maŋareva?, ¿por qué y para que la llevan?, ¿qué le sucedió en lo personal en Maŋareva?, ¿dónde estudió catequesis?, ¿en qué año regresó a Rapa Nui? Cuando regresó a su territorio natal, ¿con qué se encontró en la isla, que no estaba cuando ella salió a Maŋareva?, ¿qué sucedió con su gente?, ¿qué mandó realizar a un grupo de hombres de su comunidad?, ¿estás de acuerdo con la “rebelión pacífica de Anata”? ¿por qué?, geográficamente, ¿dónde está ubicada la isla Maŋareva?, ¿cómo se llaman los territorios que están en el vértice del Triángulo Polinésico?
- ❖ Adicionalmente recaban información de la historia de la lideresa con el propósito de rescatar y revalorizar acciones de protección y desarrollo social, cultural, espiritual, de la comunidad **rapa nui**, en este caso, los estudiantes vuelven a buscar información desde los ancianos(as), reservorios de la memoria histórica del pueblo **rapa nui**, para revalorizar las acciones realizadas por ella en un determinado espacio y tiempo.
- ❖ Los estudiantes llevarán este mismo tipo de preguntas para entrevistar a sus familiares, y a personas mayores de la comunidad, escribirán las respuestas de los adultos y **hōnui** familiares de la comunidad en sus cuadernos o podrán grabarlos, para leer o ser escuchadas en el '**omotohi**, en donde se sistematizarán y se analizarán.
- ❖ Para complementar la información los estudiantes ubican la isla Maŋareva, elaboran un mapa del Triángulo Polinésico, colocando los nombres de las islas de los vértices y todas las que se encuentran en el interior del Triángulo Polinésico, pueden encontrar informaciones y mapa del Triángulo Polinésico en páginas web,



Museos del Pacífico, bibliotecas, u otras fuentes. Asimismo, realizan la genealogía o **haka ara** de la lideresa María Anjata Veri Tahī 'a Peŋo 'a Te Hare Kōhou, pueden hacerlo en un telón grande, para poder exponerlo en actividades socioculturales e interculturales en la comunidad.

- ❖ Con la información recogida y sistematizada, un grupo de estudiantes prepara un Power Point para una charla expositiva pudiendo ser desarrollada en el espacio escolar propio o en otros lugares de la comunidad. Otro grupo de estudiantes elabora un díptico para ser entregado a los asistentes a la charla expositiva con la genealogía de la líder María Anjata Veri Tahī 'a Peŋo 'a Te Hare Kōhou, e información relevante de su historia, particularmente los referidos a su confrontación con la Compañía Explotadora Williamson Balford, sobre la situación indigna de su pueblo, que significó ser reclusos en espacios territoriales que a la mayoría no les pertenecía, debiendo solicitar autorización para cruzar de un lado a otro de la isla, ya que gran porcentaje del territorio se había ocupado para la crianza ovina.
- ❖ En ambos recursos, Power Point y díptico, los estudiantes usan la lengua **rapa nui**, para referirse a todos los aspectos de la información presentada.
- ❖ Terminada la charla expositiva, se abre un espacio de preguntas, de conversación o comentarios en lengua **rapa nui**, que enriquecerá el trabajo de investigación realizada por los estudiantes con la colaboración del educador tradicional y/o docente.
- ❖ Realizada esta primera parte del trabajo, que ha permitido contar con información de diversas fuentes, incluyendo las opiniones y comentarios de los asistentes a la charla, se planifica el cortometraje sobre la “Rebelión de Anjata en el año 1914”.
- ❖ En la realización de este cortometraje, pueden integrar otras asignaturas, tales como: Artes Visuales para la preparación de escenografías, vestuarios, pinturas, diseños; Lenguaje y Comunicación para la preparación de los diálogos, libretos u otras instancias en que se requiera el uso de textos; Historia, Geografía y Ciencias Sociales para los relatos de la memoria histórica, además se requiere de un **ūmaŋa** o colaboración de docentes, educadores tradicionales, administración del colegio, de los padres y familias, y de la comunidad.
- ❖ Todos los estudiantes deben tener un rol para representar en el cortometraje. Se puede invitar algunos personajes clave de la comunidad a participar con sus experticias, ya sea de la filmación misma del cortometraje, de montaje en escenografías, en aspectos más técnicos de la comunicación audiovisual, entre otros.
- ❖ Los ensayos para la realización del cortometraje, podrían realizarse en los espacios territoriales, idealmente en donde sucedieron los hechos históricos, así como la presentación del cortometraje. Una vez finalizada la proyección, el público puede tener la posibilidad de comentar, preguntar y reflexionar sobre la obra “Rebelión de Anjata en 1914”.
- ❖ En la sala de clases los estudiantes guiados por el educador tradicional y/o docente, analizan y reflexionan sobre la relación entre la cultura global y la cultura del pueblo **rapa nui** desde la perspectiva de la interculturalidad, apoyados de preguntas del tipo: ¿de qué forma se dio la relación entre la cultura foránea y la del pueblo **rapa nui** producto de la llegada de la compañía explotadora?, ¿qué es necesario considerar para mantener una relación social de respeto mutuo?, entre otras.



**HAU TIKA:** He henua, he kāiŋa, he mata, he huru rapa nui, he aŋi-aŋi i te 'a'amu o te hau rapa nui mai te ta'u tupuna ki 'aŋarīnā

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

**ACTIVIDAD:** He aŋa i te teata e tahi mo haka rarama i te aŋa māmoe o te Compañía papa'ā, 'i roto i te kāiŋa o te hua'ai rapa nui. / Realizan una dramatización u obra teatral, sobre la actividad ovejera de la Compañía extranjera, en territorio de clanes **rapa nui**.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Se agrupan en el '**omotohi**, los estudiantes con el educador tradicional y/o docente, organizan una salida pedagógica a **Vai Tea**/Agua Clara, donde estuvo instalada la Compañía Williamson & Balfourd, desde principio del siglo XX hasta aproximadamente la mitad de este, con el propósito de conocer la actividad que se desarrollaba en este lugar, administrada por extranjeros europeos y los trabajadores que eran todos **rapa nui**.
- ❖ El educador tradicional y/o docente indaga los conocimientos previos de los estudiantes, con las siguientes preguntas: ¿conocen a que tribu/**mata** o clanes le corresponde el territorio donde estuvo instalada la "Compañía Explotadora de Isla de Pascua"?, ¿qué actividad o actividades realizaban la Compañía en **Vai Tea**?, ¿tus abuelos conocieron o trabajaron para esa compañía?, ¿sabes qué cantidad de ovejas tenían?, ¿qué provecho sacaban de la crianza de estas ovejas?, ¿cómo crees que seleccionaban sus trabajadores **rapa nui**?, ¿cómo les pagaban a los trabajadores **rapa nui** en esa época?, ¿los padres o abuelos de ustedes les han contado la historia de **Vai Tea**?, ¿de dónde o de qué países eran los administradores?, ¿existen herederos de los extranjeros en **Rapa Nui**, que tú sepas?, ¿existen todavía ovejas en **Vai Tea**?, ¿por qué?
- ❖ Graban las respuestas, para ser escuchadas en el '**omotohi** y analizarlas. Los estudiantes realizarán preguntas similares a sus familias y personas mayores de la comunidad. Escribirán las respuestas en sus cuadernos o las graban con algún dispositivo, las compartirán leyendo en el '**omotohi**, para complementar con otros antecedentes que puedan aportar los compañeros.
- ❖ Organizan una salida pedagógica a **Vai Tea**, para conocer el lugar físico donde se encontraban las instalaciones, e invitarán a personas **hōnui** o mayores que conozcan la memoria histórica del trabajo que se realizó en ese lugar como la crianza y esquilas, para obtener la lana de las ovejas y ser enviadas fuera de **rapa nui**. También se podría invitar a una persona de la comunidad que tenga conocimientos sobre la historia de la Compañía Williamson & Balfourd en **Vai Tea**.
- ❖ Los estudiantes con apoyo del educador tradicional y/o docente, preparan una dramatización para representarla en el lugar histórico. Para ello, utilizando toda la información disponible, elaboran la idea central de la obra, luego escriben el libreto utilizando el idioma **rapa nui**, según el contexto lingüístico que corresponda, además de incluir algunos breves parlamentos en inglés. Los estudiantes forman dos grupos, uno de los trabajadores **rapa nui**, y los extranjeros que son administradores de la Compañía. En el encuentro de estos grupos, se producirá un intercambio cultural y de aportes lingüísticos.
- ❖ Posterior a la representación los estudiantes, apoyados por el educador tradicional y/o docente, reflexionan en torno a las consecuencias que tuvo para los distintos **mata**/clanes, el territorio ocupado y cómo esto perdura en la actualidad (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente) y desde otra perspectiva cuáles fueron algunos de los efectos producto de la relación de intercambio cultural, como por ejemplo, la incorporación al lenguaje **rapa nui** de neologismos.



**HAU TIKA:** He haka tere iña mau o te hau tupuna

**EJE:** Cosmovisión de los pueblos originarios.

**ACTIVIDAD:** He vana-vanaña, e he pāpa'i i te huru o te taŋata ma'itaki ki te mana'u o te hau rapa nui 'e ki te huru tano o te tika aña, ki te tahi kona o te ao. / Conversan y escriben textos sobre la formación de una persona íntegra según la concepción del pueblo **rapa nui** en relación con otros sistemas de valores presentes en la sociedad global.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ El educador tradicional y/o docente pide que los estudiantes se sienten en el '**omotohi**, y se dispongan a dialogar acerca de lo que entienden por “persona íntegra” según la perspectiva **rapa nui** y de otros pueblos originarios, a partir de preguntas como: ¿qué principios y/o valores se asocian a “ser persona íntegra” desde la perspectiva del pueblo **rapa nui**?, ¿cómo se reconocen según otros pueblos originarios?, ¿están vigentes dichos valores y principios?, ¿de qué manera?, ¿qué valores están presentes en la sociedad global?, ¿apuntan a la formación de una persona íntegra?, ¿cómo se podrían observar?, ¿son los mismos valores y principios en la sociedad global que en los pueblos originarios?, ¿por qué?; desde tu propia visión ¿están integrados en tu persona los valores y principios del pueblo rapa nui?, ¿de qué manera?; entre otras.
- ❖ A partir de las respuestas de los estudiantes, el educador tradicional y/o docente orienta el diálogo hacia la profundización de lo que representa el “ser persona íntegra”, con ejemplos y experiencias de los estudiantes sobre el tema y el contraste entre los valores y principios del pueblo **rapa nui**, otros pueblos originarios y la sociedad global.
- ❖ Los estudiantes establecen conclusiones a partir del diálogo y lo registran en algún soporte (pizarra, papelógrafo o computador).
- ❖ Con la información a la vista y los nuevos aprendizajes sobre el tema, los estudiantes escriben un texto a elección: poema, canción, fábula, relato breve, un decálogo, u otro, que dé cuenta de la concepción del pueblo **rapa nui** y de otros pueblos originarios en relación a los valores y principios de formación de persona íntegra, incorporando la lengua **rapa nui** (según el contexto lingüístico que corresponda).
- ❖ Presentan sus textos escritos ante sus compañeros y comentan entre todos las creaciones y entregan retroalimentación de ser necesario.
- ❖ Socializan a la comunidad escolar sus producciones escritas, exponiéndolas en algún panel o lugar destacado de la escuela.



**HAU TIKA:** He me'e hauha'a o te kâiņa, he tao'a tupuna o rapa nui, he rau huru moiha'a mo te aņa, he huru o te haka tere iņa o te aņa tupuna, he rau huru aņa haka tere e te tupuna  
**EJE:** Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.

**ACTIVIDAD:** He rara i te rau huru aņa tarai, tui, paru, 'e te tahi huru o te aņa nehe-nehe o te hau tupuna, 'ai ka haka rarama rō mo mata'ita'i e te taņata. / Indagan diferentes formas y expresiones del arte en los pueblos originarios, y realizan una exposición comunitaria.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ En el **'omotohi** o círculo de oralidad, los estudiantes observan en videos, fotografías, ilustraciones en libros impresos, un Power Point elaborado previamente por el educador tradicional y/o docente, u otros recursos, sobre diversas actividades culturales y artísticas de algunos pueblos originarios y de la Polinesia, que incluya los materiales y técnicas utilizadas, los lugares o espacios en que se realizan, entre otros aspectos.
- ❖ El educador tradicional y/o docente realiza algunas preguntas sobre lo observado, como por ejemplo: ¿qué cosas les llamó la atención de lo observado?, ¿qué semejanzas y diferencias pudieron observar?, ¿qué lugares o espacios ocupan para realizar las actividades artísticas o culturales?, ¿de qué naturaleza son los materiales y qué técnicas utilizan para trabajar en sus actividades?, ¿de qué forma se manifiesta la cosmovisión de un determinado pueblo originario en sus producciones artísticas y/o culturales?, ¿qué aspectos observados son similares a la cultura artística **rapa nui** o de la Polinesia?, entre otras.
- ❖ Los estudiantes se agrupan para trabajar diversas temáticas de cada pueblo originario, canto, poesía, arte, escultura, productividad en la agricultura, y técnicas de cultivos, arte de la pesca ancestral, (reconociendo diversas formas y recursos de pesca, con los **tapu**/prohibiciones para la protección o vedas en períodos de reproducción, el arte de la navegación guiándose de los astros, en el caso de los **rapa nui** y **ma'ori**/polinesio de **Aotearoa**, Nueva Zelanda.
- ❖ Los estudiantes buscan información sobre las temáticas propuestas previamente buscando en los programas de estudio de la asignatura de los respectivos pueblos, en asociaciones o comunidades indígenas presentes en el territorio. Para el caso del pueblo **rapa nui**, los estudiantes salen a terreno, para realizar entrevistas a **hōnui**/personas mayores de la comunidad, expertos o sabios de cada materia. Preparan sus preguntas con apoyo del educador tradicional y/o docente, quien acompañará en las entrevistas y en las demostraciones por parte de los cultores expertos de cada temática.
- ❖ Una vez realizada la indagación, los estudiantes desarrollan cada una de las temáticas, realizando una reproducción en el caso de las manifestaciones artísticas, preparación de los cantos, poesía, música, maquetas o representaciones en volumen de las técnicas productivas agrícolas, pesca, entre otras.
- ❖ Los estudiantes se organizan para realizar una gran exposición artística para compartir con la comunidad escolar, se propone iniciar con ceremonias de apertura en concordancia con los diferentes pueblos originarios considerados en la investigación, invitan a personas de esas comunidades a participar activamente de las ceremonias y de la presentación de danzas tradicionales, cantos en lenguas indígenas, recitación de poesías, esculturas en maderas y en piedras, vestimentas de plumas y de fibras, exposición en paneles de fotografías sobre diferentes técnicas ancestrales en la productividad de la pesca, de la agricultura, del ganado, y un gran **'umu**/curanto para los asistentes.
- ❖ La actividad puede ser registrada con algún dispositivo disponible para compartir e intercambiar con otros establecimientos educacionales, dejando un ejemplar en la biblioteca de la escuela o CRA.
- ❖ Finalizada la actividad los estudiantes expresan cómo las diversas manifestaciones artísticas de los pueblos originarios ofrecen posibilidades de generar espacios de relación y diálogo.



## Orientaciones para el educador tradicional y/o docente

En esta unidad, se vinculan los ejes Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios; y Territorio, territorialidad, identidad, y memoria histórica de los pueblos originarios, por su relación entre los contenidos culturales emanados y la posibilidad de trabajar desde lo propio del pueblo **rapa nui**, considerando siempre los conocimientos y aprendizajes previos de los estudiantes, ya que algunos aspectos de la interculturalidad se han trabajado en niveles anteriores, lo cual posibilita retomar ciertos ámbitos o elementos, esta vez ampliándolos y profundizándolos.

En cuanto a las estrategias metodológicas y actividades didácticas para el trabajo y logro de los aprendizajes de los estudiantes se proponen la investigación y charlas expositivas de actividades socioculturales.

En el caso del eje de Territorio, territorialidad, identidad, y memoria histórica de los pueblos originarios, se propone una actividad que permita a los estudiantes reflexionar en torno a cómo un hecho ocurrido en un pasado relativamente reciente, como lo es la ocupación del territorio por parte de la compañía extranjera “Compañía Explotadora de Isla de Pascua”, ha implicado una relación compleja, por un lado, la restricción impuesta para el uso ancestral de las tierras, y por otra el intercambio cultural y la incorporación de neologismos a la lengua **rapa nui**.

La actividad intenciona que los estudiantes problematicen sobre algunos aspectos de la relación que se genera producto de la diversidad cultural, y cómo abordarlos desde la perspectiva de la interculturalidad.

En el eje de Cosmovisión de los pueblos originarios se ponen en diálogo los valores presentes en la formación de persona íntegra desde la perspectiva indígena, en este caso, los estudiantes elaboran un texto, pudiendo ser un cuento, poema, fábula, u otros, el que puede ser desarrollado según el contexto sociolingüístico que corresponda.

La actividad propuesta en el eje de Patrimonio, tecnología, técnicas, ciencias y artes de los pueblos originarios considera la investigación de diversas manifestaciones artístico-culturales de diversos pueblos originarios. En este caso, los estudiantes se organizan en grupo para abordar las diversas temáticas señaladas en las indicaciones, y luego realizar reproducciones de los objetos de arte, prácticas de cantos, poesía, danzas entre otras. Se sugiere indagar en diferentes fuentes de información, entre ellas se promueve el uso de los Programas de Estudio de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de los diferentes pueblos y el de Interculturalidad. Estos contienen en la sección de Orientaciones para el educador tradicional y/o docente, precisamente, contenidos culturales que se pueden revisar y servir de apoyo para seleccionar la información necesaria y pertinente. También se puede recurrir a las comunidades indígenas, asociaciones u organizaciones que se encuentren presentes en el territorio, que son portadoras de información, vivencias y experiencias en los ámbitos o temáticas que se incluyen en la actividad, y que pueden ser un gran aporte para los estudiantes. Esto se podría organizar a partir de entrevistas con preguntas que el educador tradicional y/o docente puede orientar. En el caso del pueblo **rapa nui**, los estudiantes recurren a los **hōnui**/personas mayores con el mismo propósito. Es recomendable invitar a las comunidades indígenas con la debida anticipación que permita contar con el apoyo en el desarrollo de las ceremonias iniciales con las que comienza la actividad.

A continuación, se sintetizan algunos de los contenidos culturales de la unidad, además, se presentan un repertorio lingüístico y mapas semánticos como herramientas didácticas que el educador tradicional y/o docente puede utilizar en el momento en que el trabajo con los estudiantes lo requiera.



## Contenido cultural

- ❖ Maria Añata Veri Tahī 'a Peño 'a te Hare Kohou, anciana líder, ante la Compañía Explotadora Extranjera.

Extracto biográfico de:

Maria Añata Veri Tahī 'a Peño 'a te Hare Kohou, líder mujer, que organizó la “Rebelión de Añata” ante la Compañía Explotadora de Isla de Pascua (CEIP).

“Ella, habría nacido en 1856, a los 6 años vio como los esclavizadores peruanos y chilenos contrataban con engaños o raptaban a su pueblo para trabajar en las islas guaneras o haciendas de algodón o azúcar en el Perú.

En 1871, fue enviada a la isla Mañareva, del grupo de las islas del archipiélago Gambier, ahí fue instruida como catequista. El 13 de junio de 1874, se casa con **Pua Pua 'a Ma'ori Pakomio**. Acompañada de él, habría regresado a realizar su misión apostólica en Rapa Nui, en el viaje que Policarpo Toro, habría tomado posesión en 1888 para la nación chilena. Desde entonces se convertiría en la misionera y profetisa admirada, y seguida por unos y despreciada como agitadora, revoltosa e incluso loca por otros.

Luego de eso, ya adulta, vio como el fisco entregaba en arrendamiento la isla a Enrique Merlet y Horacio Cooper, en estos años (1893) los pocos habitantes que quedaban en Rapa Nui, eran menos espectadores de lo que estaba ocurriendo en su tierra, o peor aún, eran sirvientes de estos extranjeros que les había que les habían prohibido el acceso a sus campos y encerrados en su propia tierra, con solo mil hectáreas para vivir.

Una nueva marca en la vida de la profetiza Maria Añata Veri Tahī, fue el asesinato del último **'ariki rapa nui, Riro 'a Kāiña Roko Roko Te Tau**, quien en 1897 viajó al continente a reclamar por todas las tierras que Merlet había robado a los **rapa nui**, ya en el continente, el **'ariki**/rey fue invitado por empleados por Merlet a una fiesta donde lo emborracharon y envenenaron para que no pudiese hablar con el presidente de Chile, el **'ariki** fue hospitalizado y al poco tiempo falleció.

Todos estos infortunios habían marcado la vida de la profetiza, quien observaba como su pueblo era abusado, engañado, y oprimido, obligados a estar en una cárcel en su propia tierra, esclavizados por extranjeros con el poder entregado por el fisco chileno.

La Compañía esclavizadora en Rapa Nui, pasa a llamarse Williamson Balfour & Cía. y esta fue la señal que marcó el inicio de la lucha de María Añata Veri Tahī, ella se hace cargo de la iglesia hasta que llegó Nicolás Pancrancio Ure 'a Potahe 'a Tepihi 'a Te Ao, preparados como catecistas y enviados para tomar a cargo la iglesia de Rapa Nui, fue entonces cuando la profetiza decidió realizar un sacrificio a Dios en un altar frente a la iglesia. Así, 1914 se convertiría en una fecha representativa de insurgencia, esperanza y reivindicación mística en la historia de opresión de los **rapa nui**, aunque el singular talante de María Añata Veri Tahī le hiciera merecer tantas descalificaciones como elogios de sus propios hermanos de raza.

María Añata Veri Tahī 'a Peño 'a Te Hare Kohou, falleció a principios de 1915, sepultada en un humilde cementerio antiguo de Rapa Nui, que no llevaba más adorno que una cruz de madera, cubierta con una tela de **mahute** pintado con **kī'ea**/pigmento de polvo rojo y negro. Así terminó sus días María Añata Veri Tahī, profetiza y rebelde luchadora **rapa nui**, vocera de su pueblo en pos de la libertad. Vivió una época de interculturalidad global, en donde la opresión del colonizante era lo predominante, en todos los ámbitos”.

(Fuente: Patricia Stambuk. (2010). *Rorō, la historia oculta de Isla de Pascua*. Editorial Pehuen).



Compañía Ovejera Williamson & Balfour:

En 1869, llegaron las primeras ovejas a Rapa Nui, traídas por el misionero alemán Kaspar Zumbohn. A partir de 1872, el negociante francés Jean Baptiste Onésime Dutrou – Bornier, comenzó la transformación de la isla en una hacienda ovejera, eligiendo a Mataveri como centro administrativo, mientras que la población **rapa nui** se concentró en torno a la Misión de **Haña Roa**. Luego de la muerte de Dutrou – Bornier (1876), las tierras de la isla pasaron por distintas manos extranjeras, a través de compras, arriendos, disputas legales y acuerdos; sin considerar el derecho que los propios **rapa nui** tenían sobre el territorio. En 1885, el empresario de origen francés, Enrique Merlet junto a su hermano Numa, reanudaron la hacienda ovejera en **Rapa Nui**, luego de comprar tierras y arrendar aquellas que había adquirido el Estado de Chile. En 1903, se asociaron con la empresa británica Williamson & Balfour, para construir la Compañía Explotadora de Isla de Pascua (CEDIP): La hacienda ovejera estuvo bajo la dirección de Enrique Merlet, durante 23 años, hasta su muerte en 1918, época en que se cometieron enormes abusos sobre la población **rapa nui**. La CEDIP perteneció a la Compañía Williamson & Balfour, entre 1903 y 1947. En 1953, debido a denuncias que se arrastraban por décadas, pasó a manos de la Armada de Chile, comenzando el declive de la actividad ovejera. La Compañía, es recordada por los abusos de sus administradores sobre la población **rapa nui**, recluida en **Haña Roa**. Sin embargo, también permanecen en la memoria momentos alegres asociadas a la esquila.

Toponimia de Territorios ocupados por la Compañía CEDIP:

- **Haña Roa:** Zona residencial rapa nui, concentraba las instalaciones propias de un poblado. En tiempos de la CEDIP, estuvo cercada por pircas que contaban con tres accesos controlados.
- **Mataveri:** Zona gerencial, con los edificios para el funcionamiento y residencia de la administración general. Entre las edificaciones de este lugar se contaban la pulpería y una chanchería. La casa del administrador era un inmueble estilo indiano de grandes dimensiones. Hoy solo quedan algunas bodegas, estanques y cimientos.
- **Haña Piko:** Zona portuaria, con bodegas y muelle. Era el principal puerto de carga y descarga de la CEDIP. En este lugar se construyeron las primeras instalaciones para el baño de ovejas, (a fines del XIX). Posteriormente estuvo allí la grasería. Quedan en pie bodegas de la CEDIP, algunas con usos distintos al original. Junto al mar se encuentran los restos de una vieja grúa portuaria utilizada por la Compañía.
- **Vai Tea:** Concentraba las faenas de procesamiento, con instalaciones para agrupar, higienizar, y esquilar el ganado, así como para separar y empacar la lana. Se puede apreciar hoy en el lugar vestigios de distintas épocas, destacando los restos del galpón de esquila y las estructuras para el baño de ovejas.
- **Otras zonas costeras:** En lugares como Vaihū o la Pérouse, se encontraban los campos ganaderos, separados por pircas para dividir el ganado. Allí existían abrevaderos y viviendas para los pastores ovejeros. Se pueden observar vestigios de esas construcciones, destacando un antiguo molino para extraer agua.

(Fuente: VAITEA, "He kona ai o te 'a'amu pūai o Rapa Nui", Patrimonio Rapa Nui, CMN tríptico).

❖ Valores presentes en la formación de persona íntegra desde la perspectiva indígena.

Los valores sobre comportamiento que se desprenden de las interacciones en la sociedad antigua eran los siguientes: **Mo'a**/respeto por las personas de mayor edad; por los **tapu** decretado por el **'ariki**/rey para épocas de veda, cultivo y cosecha; el **tapu** por los cementerios y tiempo de duelo, a través de las palabras del patriarca de cada familia y clan. **Ūmaña**/colaboración, que consistía en el trabajo mancomunado de las personas de distintos clanes, sin esperar una retribución inmediata, expresión máxima de la solidaridad. **Pu'a te rima**, ayuda frente al necesitado.

(Fuente: Mineduc. 2013. Programa de Estudio Sector de Lengua Indígena. 4º básico. Rapa Nui).



<b>Ka vānaŋa riva-riva koe</b>	Habla bien.
<b>Ka aŋa koe</b>	Trabaja.
<b>E mo'a koe i te pa'ari</b>	Debes respetar a los adultos.
<b>E hā'atura to'u matu'a</b>	Honra a tus padres.
<b>E hāpa'o to'u tāina</b>	Debes cuidar a tus hermanos.
<b>E mo'a to'u tāina 'atariki</b>	Respetar a tu hermano mayor.
<b>E mo'a koe i te vaikava</b>	Debes respetar el mar.
<b>E haka roŋo koe ko to'u matu'a</b>	Debes obedecer a tus padres.
<b>E mo'a kōrua i te taŋata ta'ato'a</b>	Deben respetar a todas las personas.
<b>E vānaŋa riva-riva koe</b>	Debes hablar correctamente.
<b>E hāpi koe mo 'ite</b>	Debes estudiar para aprender.
<b>E aŋa koe mo ma'a</b>	Debes trabajar para saber.

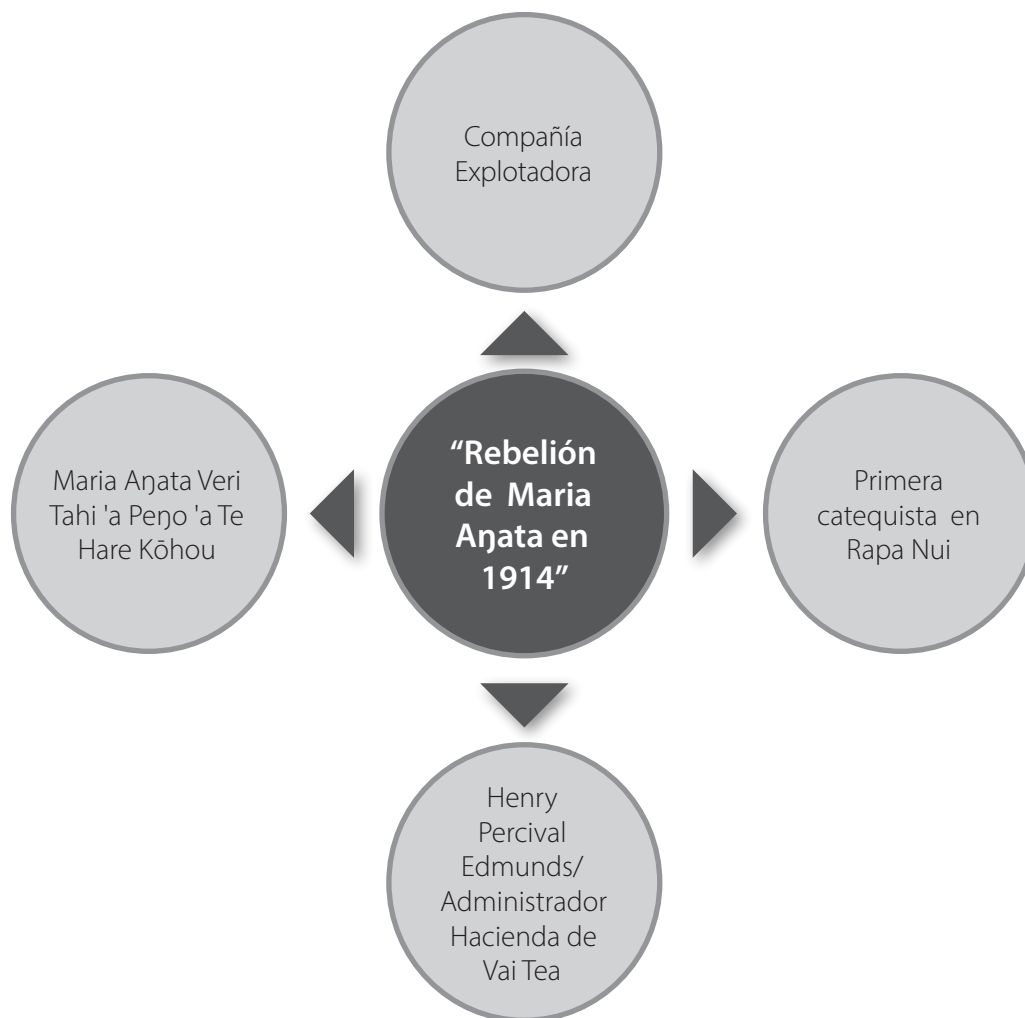
<b>Valores del pueblo Aymara</b>	
<b>Jani k'arisiña</b>	No mentir, decir siempre la verdad.
<b>Jani lunthatasiña</b>	No robar, nunca se debe tomar lo ajeno.
<b>Jani jayrasiña</b>	No ser flojo, se debe cumplir siempre con las obligaciones, y responsabilidades.
<b>Yaqasiña</b>	Respetarse uno mismo.
<b>Wilamasiruaxsaraña</b>	Respetar a la familia.
<b>Wilamasiruist'aña</b>	Escuchar a la familia y los demás.
<b>Aruntasiña</b>	Saludar a todos.
<b>Suma qamasiña</b>	Vivir en armonía con todos.
<b>Apxatasiña</b>	Ser recíproco, aportar.
<b>Ayni lurasña</b>	Practicar el trabajo colaborativo.



## Repertorio lingüístico

<p><b>Vai Tea:</b> Agua clara</p> <p><b>Huru-huru:</b> Ana</p> <p><b>Māmoē:</b> Oveja</p> <p><b>Hare varu māmoē:</b> Casona de esquilas</p> <p><b>Pā'oti varu māmoē:</b> Tijera de esquila</p> <p><b>Kānero:</b> Carnero</p> <p><b>'Āua:</b> Pirca, espacio cercado</p>	<p><b>Vaihū:</b> Nombre de lugar en la costa sureste</p> <p><b>Perouse:</b> Nombre de lugar en la costa norte</p> <p><b>Ava haka hopu māmoē:</b> Canal de para bañar ovejas</p> <p><b>Puna vai:</b> Estanque de agua</p> <p><b>Māmoē varu:</b> Esquilas de ovejas</p> <p><b>Kona haka e'a māmoē:</b> Mangas o salidas de ovejas esquiladas</p>	<p><b>Karapone varu māmoē:</b> Galpón de esquilas</p> <p><b>Titi 'āua hai mā'ea:</b> Pirca con piedras</p> <p><b>Morino:</b> Molino</p> <p><b>'Uahu:</b> Muelle</p> <p><b>Kona haŋai oru:</b> Lugar para alimentar los chanchos</p> <p><b>Kona haka unu vai:</b> Bebederos</p>
---	--	--

## Mapa semántico



## 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 sociolingüísticos de sensibilización sobre la lengua, sin embargo el educador tradicional y/o docente podrá desarrollar criterios para los contextos de rescate y revitalización sobre la lengua y fortalecimiento y desarrollo de la lengua, según sea el nivel de manejo de la lengua **rapa nui**, por parte de los estudiantes.

Criterios/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 lengua <b>rapa nui</b> .	Crea oraciones en castellano relativas a diversas situaciones comunicativas.	Crea oraciones en castellano relativas a diversas situaciones comunicativas, incorporando algún concepto en lengua <b>rapa nui</b> .	Crea textos en castellano, relativos a diversas situaciones comunicativas, incorporando conceptos en lengua <b>rapa nui</b> .	Crea textos en castellano, relativos a diversas situaciones comunicativas, incorporando conceptos, expresiones y frases en lengua <b>rapa nui</b> .
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 y 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.



<p>Sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo <b>rapa nui</b>, con los de otras culturas significativas para su contexto.</p>	<p>Identifica los sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo <b>rapa nui</b>.</p>	<p>Describe los sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo <b>rapa nui</b> y de otras culturas significativas para su contexto.</p>	<p>Compara los sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo <b>rapa nui</b>, con los de otras culturas significativas para su contexto.</p>	<p>Compara, con detalles relevantes, los sentidos que tiene el lenguaje artístico propio del pueblo <b>rapa nui</b>, con los de otras culturas significativas para su contexto.</p>
---	---	---	---	---









# UNIDAD 4

## CONTENIDOS CULTURALES:

### ❖ TE NŌNORO O TE TĀKONA HAI KĪ'EA I TE KĀIŊA TUPUNA

Festival de **Tākona** de pintura corporal con pigmento de colores, del territorio indígena

### ❖ TE 'ONO TUPUNA HE HAKA TERE IŊA 'E HE RE'O O TE HAU RAPA NUI 'E O TE TAHI HAU TUPUNA

Valor patrimonial de la lengua y cultura **rapa nui** y de otros pueblos originarios

**HAU TIKA: He re'o, he haka ara, he tātū tupuna rau huru, he tai'o 'e he pāpa'i iŋa o te hau rapa nui**  
**EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.**

CONTEXTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	INDICADORES
<b>He haka aŋi-aŋi i te hauha'a mo vānaŋa i te re'o</b>  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.
<b>He haka pūai i te re'o rapa nui, mo vānaŋa mo oho nō</b>  Rescate y revitalización de la lengua	Explicar el sentido de la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua, reconociendo neologismos y préstamos lingüísticos que le permiten expresarse y comunicar sus ideas.	Indagan distintos préstamos lingüísticos y neologismos de diversas lenguas indígenas que le permiten expresarse y comunicar sus ideas.  Proponen iniciativas que contribuyan a la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua e identidad.
	Producir creaciones audiovisuales o escritas, incorporando frases y oraciones 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 frases y oraciones en lengua indígena, referidas a situaciones personales, familiares o comunitarias.  Difunden sus creaciones audiovisuales o escritas en distintos soportes y situaciones comunicativas.



<p><b>He haka pūai 'e he hāpī mo vānaŋa mo oho nō i te re'o tumu 'o ŋaro</b></p> <p>Fortalecimiento y desarrollo de la lengua</p>	<p>Explicar el sentido de la revitalización y /o fortalecimiento de su lengua, describiendo las estructuras básicas gramaticales y semánticas, y reconociendo nuevos contextos de uso que le permiten expresarse y comunicar sus ideas.</p>	<p>Proponen iniciativas que contribuyan a la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua e identidad.</p>
	<p>Producir creaciones audiovisuales o escritas en lengua indígena, utilizando recursos tecnológicos (TIC) disponibles, para contar o referirse a situaciones personales, familiares o comunitarias.</p>	<p>Caracterizan las estructuras básicas gramaticales y semánticas de la lengua originaria que corresponda, reflexionando cómo su uso permite actualizarla y contextualizarla.</p>
<p><b>HAU TIKA: He henua, he kāiŋa, he mata, he huru rapa nui, he aŋi-aŋi i te 'a'amu o te hau rapa nui mai te ta'u tupuna ki 'aŋarīnā</b></p> <p><b>EJE: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.</b></p>		
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		INDICADORES
<p>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.</p>		<p>Explican procesos históricos, ambientales, sociopolíticos u otros que han ocurrido y afectado al territorio de los pueblos originarios.</p>
		<p>Fundamentan las consecuencias de los procesos que han afectado al territorio, en la situación actual de los distintos pueblos originarios.</p>
<p><b>HAU TIKA: He haka tere iŋa mau o te hau tupuna</b></p> <p><b>EJE: Cosmovisión de los pueblos originarios.</b></p>		
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		INDICADORES
<p>Analizar la importancia de la relación armónica, física y espiritual de uno mismo y la naturaleza, considerando la visión de otros pueblos indígenas.</p>		<p>Indagan sobre la importancia de la relación armónica del hombre consigo mismo y con la naturaleza, presente en los pueblos originarios.</p>
		<p>Comparan la visión de la relación armónica, física y espiritual de otros pueblos indígenas con la naturaleza, con la de su propio pueblo.</p>
<p><b>HAU TIKA: He me'e hauha'a o te kāiŋa, he tao'a tupuna o rapa nui, he rau huru moiha'a mo te aŋa, he huru o te haka tere iŋa o te aŋa tupuna, he rau huru aŋa haka tere e te tupuna</b></p> <p><b>EJE: Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.</b></p>		
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		INDICADORES
<p>Conocer y valorar el patrimonio cultural de otros pueblos indígenas y de otras culturas significativas para su contexto.</p>		<p>Indagan acerca del patrimonio cultural de otros pueblos indígenas y /o culturas significativas para su contexto.</p>
		<p>Relacionan el patrimonio cultural de los pueblos originarios con el aporte a la construcción de la identidad.</p>



### Actitudes intencionadas en la unidad

- ❖ 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

HAU TIKA: He re'o, he haka ara, he tātū tupuna rau huru, he tai'o 'e he pāpa'i iña o te hau rapa nui  
EJE: Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.

HAU TIKA: He henua, he kāiña, he mata, he huru rapa nui, he aņi-aņi i te 'a'amu o te hau rapa nui  
mai te ta'u tupuna ki 'aņarīnā  
EJE: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.

**Contexto:** He haka aņi-aņi i te hauha'a mo vānaņa i te re'o tumu/Sensibilización sobre la lengua

**ACTIVIDAD:** He pāpa'i e he tātū i te vānaņa o ruņa i te tākona o te hau rapa nui, o te tahi hau tupuna haka tere iña hahine o ruņa i te tākona, e pāpa'i hai kupu vānaņa 'e hai vānaņa rapa nui po-poto. E aņa tako'a te aņa nei mo te tahi hau tupuna, 'ai ka aņa rō e tahi ŋoņoro o te tākona, e to'o te perikura o te aņa ta'ato'a nei. / Elaboran infografía sobre la pintura corporal del pueblo **rapa nui**, de otros pueblos originarios y culturas afines, usando palabras en lengua **rapa nui** y realizan un festival artístico de **tākona**, registrándolo a través de cápsulas audiovisuales.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Los estudiantes se agrupan en el '**omotohi** o círculo de oralidad y escuchan relatos tradicionales que se relacionan con flora y fauna marina local y escriben en sus cuadernos nombres de peces y flora que captan de la lectura.
- ❖ El educador tradicional y/o docente, pide que escriban en sus cuadernos textos breves en castellano, que incorpore palabras en lengua **rapa nui**, con los nombres y características de peces o flora que captaron de la lectura realizada, para ir complementando y verificando el correcto uso de la lengua **rapa nui**.
- ❖ Los estudiantes comparten sus trabajos ante sus compañeros, cuidando la pronunciación de las palabras en lengua **rapa nui**. Reciben retroalimentación por parte del educador tradicional y/o docente, si es necesario.
- ❖ El educador tradicional propone a los estudiantes la realización de un festival artístico de **tākona**, con temáticas vinculadas al mar, convocando a otros niveles del establecimiento educacional y elaborar una cápsula audiovisual para registrar el evento, para ello propone partir con el relato de **Taņa Roa**. Leen de forma alternada en el '**omotohi** o círculo de oralidad, mientras el resto pone atención de escucha y respeto.
- ❖ Indagan sobre la pintura corporal de otros pueblos originarios y culturas afines tales como los yagán, kawésqar y fenua enana (Markesas) de la Polinesia, y del propio pueblo **rapa nui**.
- ❖ Para profundizar el conocimiento previo que los estudiantes tienen del **tākona**, se invita a una persona experta en este arte para que les explique ¿cuál es el significado de esta práctica cultural?, ¿cuándo se realiza?, ¿con qué propósito?, ¿cuál es su importancia para la cultura **rapa nui**?, ¿qué representan las figuras utilizadas?, ¿quiénes se pueden realizar un **tākona**?, ¿a qué edad se realiza?, ¿las formas o figuras usadas tienen una relación con el territorio, por qué?, entre otros aspectos. Además, explica sobre los cuidados y protección del **kī'ea**, para no sobreexplotar el recurso natural.
- ❖ Analizan las similitudes con la pintura corporal de otros pueblos indagada previamente, y de qué forma esta manifestación cultural mantiene vigencia en algunos pueblos, y en cuáles constituye parte de su legado patrimonial.



- ❖ Realizan una infografía con la información por pueblo, pueden pegar fotografías, recortes o dibujos de la pintura corporal, en el caso de **rapa nui**, los estudiantes incorporan palabras en su lengua.
- ❖ Los estudiantes se organizan para el desarrollo de la actividad que implica la consideración de diversas acciones: diseñar las formas que se usarán en el **tākona** relacionadas con el mar o **Taŋa Roa**, reunir los materiales requeridos, organización general del festival, así como el registro usando algún dispositivo, tal como el celular y la distribución de tareas y responsabilidades.
- ❖ El curso distribuido en grupos de trabajo realiza algunas de las siguientes actividades (y otras que estime el educador tradicional y/o docente):
  - Eligen quién será pintado para el **tākona** de **Taŋa Roa**, el que debe tener buena dicción al expresar las palabras en lengua **rapa nui**.
  - Para la pintura corporal requieren de **kī'ea**/pigmento de tierra color en polvo, que existen en algunos lugares específicos de Rapa Nui, los estudiantes acompañados del educador tradicional y/o docente, realizan una salida a terreno para recoger el pigmento necesario.
  - Elaboración del monólogo que va describiendo el contenido del **tākona** que contiene información de flora y fauna marina, sobre el mar, y otros elementos de la naturaleza, que requieran incorporar en la oralidad del **tākona**.
  - Creación de un **hoko**/danza con cántico alusivo a la pintura realizada, con expresiones corporales de movimientos y gestos expresivos de cara y voces.
  - Vestuario, escenografía, iluminación, amplificación, grabación usando algún dispositivo y tal como celular u otros disponibles.
  - Elaboración de textos para: discursos, libretos, convocatoria, invitaciones, programa de las actividades que se desarrollarán en el festival, estos deben incluir palabras en lengua **rapa nui**.
  - Encargados de la pintura corporal (si es necesario se puede solicitar la colaboración del experto en **tākona**).
  - Encargados de dirigir toda la actividad.
  - Organización de la ceremonia del **'umu tahu**/curanto de bendición para la actividad, con cantos tradicionales y relatos ancestrales del territorio en que varó el espíritu de **Taŋa Roa** como foca.
- ❖ Se invita a toda la comunidad, y visitantes de paso no pertenecientes a los pueblos originarios, a este evento sociocultural y espiritual a participar de la actividad.
- ❖ Finalizado el festival, los estudiantes elaboran la cápsula audiovisual haciendo uso de las grabaciones, textos elaborados previamente y otros recursos que se consideren adecuados, con una extensión adecuada para ser difundida en los medios locales de comunicación. Posteriormente invitan a sabias(os), cultores de **tākona**/pintura corporal y organizaciones socioculturales para un conversatorio con el propósito de evaluar la actividad, y formar una red de colaboración en el tema de lengua y cultura del pueblo **rapa nui**.
- ❖ En el **'omotohi** explican por qué la realización y difusión de las cápsulas audiovisuales u otro formato que ofrezca la tecnología pueden contribuir a la recuperación de algunas prácticas tradicionales que durante un tiempo cayeron en desuso y con ello fortalecer su propia identidad.



## Contexto: He haka pūai i te re'o rapa nui, mo vānaŋa mo oho nō/ Rescate y revitalización de la lengua

**ACTIVIDAD:** He pāpa'i e he tātū i te vānaŋa o ruŋa i te tākona o te hau rapa nui, o te tahi hau tupuna haka tere iŋa hahine o ruŋa i te tākona, e pāpa'i hai kupu vānaŋa 'e hai vānaŋa rapa nui po-poto. E aŋa tako'a te aŋa nei mo te tahi hau tupuna, 'ai ka aŋa rō e tahi ŋoŋoro o te tākona, e to'o te perikura o te aŋa ta'ato'a nei. / Elaboran infografía sobre la pintura corporal del pueblo **rapa nui**, de otros pueblos originarios y culturas afines, usando frases y oraciones en lengua **rapa nui** y realizan un festival artístico de **tākona**, registrándolo a través de cápsulas audiovisuales.

### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Se agrupan en el **'omotohi** o círculo de oralidad, los estudiantes, escuchan relatos tradicionales que se relacionan con flora y fauna marina local y escriben en sus cuadernos nombres de peces y flora que captan de la lectura.
- ❖ El educador tradicional y/o docente, pide que escribanen sus cuadernos textos breves en castellano, incorporando frases y oraciones en lengua **rapa nui**, con los nombres y características de peces o flora que captaron de la lectura realizada, para ir complementando y verificando el correcto uso de la lengua **rapa nui**.
- ❖ Los estudiantes comparten sus trabajos en voz alta ante sus compañeros, cuidando la pronunciación de las frases y oraciones en lengua **rapa nui**. Reciben retroalimentación al respecto por parte del educador tradicional y/o docente, si es necesario.
- ❖ El educador tradicional propone a los estudiantes la realización de un festival artístico de **Tākona**, con temáticas vinculadas al mar, convocando a otros niveles del establecimiento educacional y elaborar una cápsula audiovisual para registrar el evento, para ello propone partir con el relato de **Taŋa Roa**. Leen de forma alternada en el **'omotohi** o círculo de oralidad, mientras el resto pone atención de escucha y respeto.
- ❖ Indagan sobre la pintura corporal de otros pueblos originarios y culturas afines tales como los yagán, kawésqar y fenua enana (Markesas) de la Polinesia, y del propio pueblo **rapa nui**.
- ❖ Para profundizar el conocimiento previo que los estudiantes tienen del **tākona**, se invita a una persona experta en este arte para que les explique ¿cuál es el significado de esta práctica cultural?, ¿cuándo se realiza?, ¿con qué propósito?, ¿cuál es su importancia para la cultura **rapa nui**?, ¿qué representan las figuras utilizadas?, ¿quiénes se pueden realizar un **tākona**?, ¿a qué edad se realiza?, ¿las formas o figuras usadas tienen una relación con el territorio, por qué?, entre otros aspectos. Además, explica sobre los cuidados y protección del **kī'ea**, para no sobreexplotar el recurso natural.
- ❖ Analizan las similitudes con la pintura corporal de otros pueblos indagada previamente, y de qué forma esta manifestación cultural mantiene vigencia en algunos pueblos, y en cuáles constituye parte de su legado patrimonial.
- ❖ Realizan una infografía con la información por pueblo, pueden pegar fotografías, recortes o dibujos de la pintura corporal, en el caso del pueblo **rapa nui**, incorporan frases y oraciones en su lengua.
- ❖ Los estudiantes se organizan para el desarrollo de la actividad que implica la consideración de diversas acciones: diseñar las formas que se usarán en el **tākona** relacionadas con el mar o **Taŋa Roa**, reunir los materiales requeridos, organización general del festival, así como el registro usando algún dispositivo, tal como el celular y la distribución de tareas y responsabilidades.



- ❖ El curso distribuido en grupos de trabajo realiza algunas de las siguientes actividades (y otras que estime el educador tradicional y/o docente):
  - Eligen quién será pintado para el **tākona** de **Taŋa Roa**, el que debe tener buena dicción en el uso de las frases y oraciones en **rapa nui**.
  - Para la pintura corporal requieren de **kī'ea**/pigmento de tierra color en polvo, que existe en algunos lugares específicos de **Rapa Nui**, los estudiantes acompañados del educador tradicional y/o docente, realizan una salida a terreno para recoger el pigmento necesario.
  - Elaboración del monólogo que va describiendo el contenido del **tākona** que contiene información de flora y fauna marina, sobre el mar, y otros elementos de la naturaleza, que requieran incorporar en la oralidad del **tākona**.
  - Creación de un **hoko**/cántico alusivo a la pintura realizada, con expresiones corporales de movimientos y gestos expresivos de cara y voces.
  - Vestuario, escenografía, iluminación, amplificación, grabación usando algún dispositivo tal como celular u otro disponible.
  - Elaboración de textos para: discursos, libretos, convocatoria, invitaciones, programa de las actividades que se desarrollarán en el festival, estos deben incluir frases y oraciones en lengua **rapa nui**.
  - Encargados de la pintura corporal (si es necesario se puede solicitar la colaboración del experto en **tākona**).
  - Encargados de dirigir toda la actividad.
  - Organización de la ceremonia del **'umu tahu**/curanto de bendición para la actividad, con cantos tradicionales y relatos ancestrales del territorio en que varó el espíritu de **Taŋa Roa** como foca.
- ❖ Se invita a toda la comunidad, y visitantes de paso no pertenecientes a los pueblos originarios, a este evento sociocultural y espiritual a participar de la actividad.
- ❖ Finalizado el festival, los estudiantes elaboran la cápsula audiovisual haciendo uso de las grabaciones, textos elaborados previamente y otros recursos que se consideren adecuados, con una extensión adecuada para ser difundida en los medios locales de comunicación. Posteriormente invitan a sabias(os), cultores de **tākona**/pintura corporal y organizaciones socioculturales para un conversatorio con el propósito de evaluar la actividad, y formar una red de colaboración en el tema de lengua y cultura del pueblo **rapa nui**.
- ❖ En el **'omotohi** explican por qué la realización y difusión de las cápsulas audiovisuales u otro formato que ofrezca la tecnología, pueden contribuir a la recuperación de algunas prácticas tradicionales que durante un tiempo cayeron en desuso y con ello fortalecer su propia identidad.



**Contexto: He haka pūai 'e he hāpī mo vānaŋa mo oho nō i te re'o tumu 'o ŋaro/ Fortalecimiento y desarrollo de la lengua**

**ACTIVIDAD: He pāpa'i e tātū i te vānaŋa o ruŋa i te tākona o te hau rapa nui, o te tahi hau haka tere iŋa hahine o ruŋa i te tākona, e pāpa'i hai vānaŋa rapa nui. E aŋa tako'a te aŋa nei mo te tahi hau tupuna, 'ai ka aŋa rō e tahi ŋoŋoro o te tākona, e to'o te perikura o te aŋa ta'ato'a nei.** / Elaboran infografía sobre la pintura corporal del pueblo **rapa nui**, de otros pueblos originarios y culturas afines, en lengua **rapa nui** y realizan un festival artístico de **Tākona**, registrándolo a través de cápsulas audiovisuales.

**Hā'aura'a/Ejemplos:**

- ❖ Se agrupan en el **'omotohi** o círculo de oralidad, los estudiantes, escuchan relatos tradicionales que se relacionan con flora y fauna marina local y escriben en sus cuadernos nombres de peces y flora que captan de la lectura.
- ❖ El educador tradicional y/o docente, pide que escriban en sus cuadernos un texto breve en lengua **rapa nui** que contenga los nombres de peces y de flora, sus características u otra información relevante que captaron de la lectura realizada.
- ❖ Los estudiantes comparten su lectura en voz alta, cuidando la pronunciación de la lengua **rapa nui**, reciben retroalimentación por parte del educador tradicional y/o docente, si es necesario.
- ❖ El educador tradicional propone a los estudiantes la realización de un festival artístico de **tākona**, con temáticas vinculadas al mar, convocando a otros niveles del establecimiento educacional y elaborar una cápsula audiovisual para registrar el evento, para ello propone partir con el relato de **Taŋa Roa**. Leen de forma alternada en el **'omotohi** o círculo de oralidad, mientras el resto pone atención de escucha y respeto.
- ❖ Indagan sobre la pintura corporal de otros pueblos originarios y culturas afines tales como los yagán, kawésqar y fenua enana (Markesas) de la Polinesia, y del propio pueblo **rapa nui**.
- ❖ Para profundizar el conocimiento previo que los estudiantes tienen del **tākona**, se invita a una persona experta en este arte para que les explique: ¿cuál es el significado de esta práctica cultural?, ¿cuándo se realiza?, ¿con qué propósito?, ¿cuál es su importancia para la cultura **rapa nui**?, ¿qué representan las figuras utilizadas?, ¿quiénes se pueden realizar un **tākona**?, ¿a qué edad se realiza?, ¿las formas o figuras usadas tienen una relación con el territorio, por qué?, entre otros aspectos. Además, explica sobre los cuidados y protección del **kī'ea**, para no sobre-explotar el recurso natural.
- ❖ Analizan las similitudes con la pintura corporal de otros pueblos indagada previamente, y de qué forma esta manifestación cultural mantiene vigencia en algunos pueblos, y en cuáles constituye parte de su legado patrimonial.
- ❖ Realizan una infografía con la información por pueblo, pueden pegar fotografías, recortes o dibujos de la pintura corporal, en el caso del pueblo **rapa nui**, la desarrollan en su lengua.
- ❖ Los estudiantes se organizan para el desarrollo de la actividad que implica la consideración de diversas acciones: diseñar las formas que se usarán en el **tākona** relacionadas con el mar o **Taŋa Roa**, reunir los materiales requeridos, organización general del festival, así como el registro usando algún dispositivo, como el celular o cámara fotográfica, y la distribución de tareas y responsabilidades.



- ❖ El curso distribuido en grupos de trabajo realiza algunas de las siguientes actividades (y otras que estime el educador tradicional y/o docente):
  - Eligen quién será pintado para el **tākona** de **Taŋa Roa**, el que debe tener buena dicción en el uso de la lengua **rapa nui**.
  - Para la pintura corporal requieren de **kī'ea**/pigmento de tierra color en polvo, que existen en algunos lugares específicos de **Rapa Nui**, los estudiantes acompañados del educador tradicional y/o docente, realizan una salida a terreno para recoger el pigmento necesario.
  - Elaboración del monólogo en lengua **rapa nui** que va describiendo el contenido del **tākona**, que contiene información de flora y fauna marina, sobre el mar, y otros elementos de la naturaleza, que requieran incorporar en la oralidad del **tākona**.
  - Creación de un **hoko**/cántico alusivo a la pintura realizada, con expresiones corporales de movimientos y gestos expresivos de cara y voces.
  - Vestuario, escenografía, iluminación, amplificación, grabación usando algún dispositivo disponible.
  - Elaboración de textos para: discursos, libretos, convocatoria, invitaciones, programa de las actividades que se desarrollarán en el festival, en lengua **rapa nui**.
  - Encargados de la pintura corporal (si es necesario se puede solicitar la colaboración del experto en **tākona**).
  - Encargados de dirigir toda la actividad.
  - Organización de la ceremonia del **'umu tahu**/curanto de bendición para la actividad, con cantos tradicionales y relatos ancestrales del territorio en que varó el espíritu de **Taŋa Roa** como foca.
- ❖ Se invita a toda la comunidad, y visitantes de paso no pertenecientes a los pueblos originarios, a este evento sociocultural y espiritual a participar de la actividad.
- ❖ Finalizado el festival, los estudiantes elaboran la cápsula audiovisual haciendo uso de las grabaciones, textos elaborados previamente y otros recursos que se consideren adecuados, con una extensión adecuada para ser difundida en los medios locales de comunicación. Posteriormente invitan a sabias(os), cultores de **tākona**/pintura corporal y organizaciones socioculturales para un conversatorio con el propósito de evaluar la actividad, y formar una red de colaboración en el tema de lengua y cultura del pueblo **rapa nui**.
- ❖ En el **'omotohi** explican por qué la realización y difusión de las cápsulas audiovisuales u otro formato que ofrezca la tecnología pueden contribuir a la recuperación de algunas prácticas tradicionales que durante un tiempo cayeron en desuso y con ello fortalecer su propia identidad.



**HAU TIKA:** He re'o, he haka ara, he tātū tupuna rau huru, he tai'o 'e he pāpa'i iŋa o te hau rapa nui  
**EJE:** Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.

**HAU TIKA:** He henua, he kāiŋa, he mata, he huru rapa nui, he aŋi-aŋi i te 'a'amu o te hau rapa nui  
 mai te ta'u tupuna ki 'aŋarīnā

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

**Contexto:** He haka aŋi-aŋi i te hauha'a mo vānaŋa i te re'o tumu/Sensibilización sobre la lengua

**ACTIVIDAD:** He vana-vanaŋa mo u'i pē hē te rāve'a mo haka pūai haka 'ou i te re'o rapa nui, 'e he rara i te kupu vānaŋa o te tahi hau 'i roto i te re'o rapa nui, pau rō te mahana. / Dialogan y proponen maneras de revitalizar la lengua rapa nui, e indagan el uso de préstamos lingüísticos de uso cotidiano.

**Hā'aura'a/Ejemplos:**

- ❖ El educador tradicional y/o docente pide que los estudiantes se sienten en el **'omotohi** y se dispongan a dialogar acerca de su experiencia como estudiantes de la lengua **rapa nui**.
- ❖ El educador tradicional y/o docente para motivar el diálogo formula preguntas como: ¿cuánto sabe cada uno de la lengua **rapa nui**?, ¿por qué cada uno sabe poco, más o menos, o mucho acerca de la lengua **rapa nui**?, ¿qué habría que hacer para que más estudiantes y personas aprendan esta lengua?, ¿es necesario realizar acciones para revitalizar y fortalecer la lengua e identidad **rapa nui**, por qué?, ¿qué beneficio se lograría al tener mayor conocimiento de la lengua **rapa nui**?, ¿qué dificultades se podrían enfrentar por querer difundir la lengua **rapa nui** entre los estudiantes y otras personas de la comunidad?
- ❖ Asimismo, el educador tradicional y/o docente activa conocimientos previos respecto a algunas de las causas sobre la pérdida del uso de la lengua **rapa nui** vistos en niveles anteriores, mediando la reflexión a través de preguntas tales como: ¿por qué las personas pertenecientes al pueblo **rapa nui** han ido dejando de hablar su lengua cotidianamente?, ¿por qué los mayores dejaron de enseñar y hablar la lengua con los menores?, entre otras. Posteriormente les lee algún relato que explique las causas de esta situación (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente de este programa o en los de niveles anteriores).
- ❖ Adicionalmente, el educador tradicional y/o docente les señala a los estudiantes que las lenguas se enriquecen mutuamente a partir de contactos entre distintas lenguas o culturas, lo que se denomina préstamos lingüísticos y corresponden a palabras o expresiones de un idioma que es adoptada por otro idioma. Estas palabras pueden estar iguales o ligeramente modificadas, pero el significado suele ser el mismo o muy similar.
- ❖ Indagan en distintas fuentes (familia, sitios web, libros impresos u otras) algunas palabras que son préstamos lingüísticos, usadas de forma cotidiana, por ejemplo: **guagua, poncho, choclo**, entre otras.
- ❖ Comparten con el resto del curso su trabajo y comentan aquello que les llama la atención de los préstamos lingüísticos recopilados.
- ❖ Luego de una lluvia de ideas, los estudiantes proponen algunas estrategias para revitalizar y fortalecer la lengua, explicar las causas de la pérdida del uso de la lengua originaria, así como dar cuenta de los préstamos lingüísticos presentes en el uso del habla cotidiana, como una forma de valorar y prestigiar las lenguas de otros pueblos originarios, pudiendo ser a través de cápsulas audiovisuales, conversatorios, elaboración de afiches, concurso de creación de stickers u otras que sean factibles de realizar.



- ❖ Difunden sus trabajos por diversas redes, por ejemplo, si el establecimiento cuenta con sitio web, Facebook, radio escolar, entre otras. Pueden elegir una fecha significativa para dar a conocer las estrategias, tal como el “**Mahana O Te Re’o Rapa Nui** (Día de la Lengua Rapa Nui)”, “Día de la mujer indígena” y difundir con cierta regularidad por un período de tiempo, para que esta cumpla el propósito para el cual fue diseñado.
- ❖ Los estudiantes reflexionan y establecen conclusiones en un plenario acerca de la difusión de la lengua **rapa nui** y de su uso en diferentes contextos, a partir de la experiencia realizada y del apoyo de preguntas como las siguientes: ¿cómo reaccionaron las personas al ver u oír los carteles o archivos?, ¿cuál fue su reacción al saber que muchas palabras de uso habitual provienen de otras lenguas indígenas?, ¿saben de alguien a quien le haya molestado esta intervención y por qué?, ¿cómo se sintieron haciendo la intervención?, ¿se habrá cumplido el objetivo propuesto y por qué?, ¿qué efecto esperan lograr con esto?, entre otras.

### Contexto: He haka pūai i te re'o rapa nui, mo vānaŋa mo oho nō / Rescate y revitalización de la lengua

**ACTIVIDAD: He vana-vanaŋa mo u'i pē hē te rāve'a mo haka pūai haka 'ou i te re'o rapa nui, 'e he rara i te kupu vānaŋa o te tahi hau 'i roto i te re'o rapa nui, pau rō te mahana.** / Dialogan y proponen maneras de revitalizar la lengua **rapa nui**, e indagan el uso de préstamos lingüísticos, así como de neologismos de uso cotidiano.

#### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ El educador tradicional y/o docente pide que los estudiantes se sienten en el '**omotohi** y se dispongan a dialogar acerca de su experiencia como estudiantes de la lengua **rapa nui**.
- ❖ El educador tradicional y/o docente para motivar el diálogo formula preguntas como: ¿cuánto sabe cada uno de la lengua **rapa nui**?, ¿por qué cada uno sabe más o menos, o mucho acerca de la lengua **rapa nui**?, ¿qué habría que hacer para que más estudiantes y personas aprendan esta lengua?, ¿es necesario realizar acciones para revitalizar y fortalecer la lengua e identidad **rapa nui**, por qué?, ¿qué beneficio se lograría al tener mayor conocimiento de la lengua **rapa nui**?, ¿qué dificultades se podrían enfrentar por querer difundir la lengua **rapa nui** entre los estudiantes y otras personas de la comunidad?
- ❖ Asimismo, activa conocimientos previos respecto a algunas de las causas sobre la pérdida del uso de la lengua **rapa nui** vistos en niveles anteriores, mediando la reflexión a través de preguntas tales como: ¿por qué las personas pertenecientes al pueblo **rapa nui** han ido dejando de hablar su lengua cotidianamente?, ¿por qué los mayores dejaron de enseñar y hablar la lengua con los menores?, entre otras. Posteriormente les lee algún relato que explique las causas de esta situación (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente de este programa o en los de niveles anteriores).
- ❖ Adicionalmente, el educador tradicional y/o docente les señala a los estudiantes que las lenguas se enriquecen mutuamente a partir de contactos entre distintas lenguas o culturas, lo que se denomina préstamos lingüísticos y corresponden a palabras o expresiones de un idioma que es adoptada por otro idioma. Estas palabras pueden estar iguales que en su lengua de origen o ligeramente modificadas, pero el significado suele ser el mismo o muy similar.
- ❖ Indagan en distintas fuentes (familia, sitios web, libros impresos u otras) algunas palabras que son préstamos lingüísticos, usadas de forma cotidiana, como por ejemplo: **guagua, poncho, choclo**, entre otras.
- ❖ Comparten con el resto del curso su trabajo y comentan aquello que les llama la atención de los préstamos lingüísticos recopilados.



- ❖ Los estudiantes junto al educador tradicional y/o docente reflexionan en torno a cómo la lengua **rapa nui** debe incorporar nuevos conceptos o neologismos, ya sea a partir de vocablos en otra lengua o como los que se crean a partir de la propia lengua.
- ❖ Con apoyo del educador tradicional y/o docente, los estudiantes Indagan en fuentes pertinentes (diccionarios de la lengua **rapa nui**, personas de la Academia de la lengua **rapa nui**, Programas de Estudio del Sector de Lengua Indígena **Rapa Nui**, u otras publicaciones) neologismos usados en la cultura **rapa nui**.
- ❖ Comparten con el resto del curso su trabajo y comentan aquello que les llama la atención de los neologismos recopilados.
- ❖ Luego de una lluvia de ideas, los estudiantes proponen algunas estrategias para revitalizar y fortalecer la lengua, explicar las causas de la pérdida del uso de la lengua originaria así como denotar los préstamos lingüísticos en el uso del habla cotidiana como una forma de valorar y prestigiar las lenguas de otros pueblos originarios, y neologismos, pudiendo ser a través de cápsulas audiovisuales, conversatorios, elaboración de afiches, concurso de creación de stickers u otras que sean factibles de realizar.
- ❖ Difunden sus trabajos por diversas redes, por ejemplo, si el establecimiento cuenta con sitio web, Facebook, radio escolar, entre otras. Pueden elegir una fecha significativa para dar a conocer las estrategias, tal como el “**Mahana O Te Re’o Rapa Nui** (Día de la Lengua Rapa Nui)”, “Día de la mujer indígena”, y difundir con cierta regularidad por un período de tiempo, para que esta cumpla el propósito para el cual fue diseñado.
- ❖ Los estudiantes reflexionan y establecen conclusiones en un plenario acerca de la difusión de la lengua **rapa nui** y de su uso en diferentes contextos, a partir de la experiencia realizada y del apoyo de preguntas como las siguientes: ¿cómo reaccionaron las personas al ver u oír los carteles o las cápsulas (según sea la estrategia implementada) ?, ¿cuál fue su reacción al saber que muchas palabras de uso habitual provienen de otras lenguas indígenas o son neologismos? ¿saben de alguien a quien le haya molestado esta intervención y por qué?, ¿cómo se sintieron haciendo la intervención?, ¿se habrá cumplido el objetivo propuesto y por qué?, ¿qué efecto esperan lograr con esto?, entre otras.

**Contexto: He haka pūai 'e he hāpī mo vānaŋa mo oho nō i te re'o tumu 'o ŋaro / Fortalecimiento y desarrollo de la lengua**

**ACTIVIDAD: He vana-vanaŋa mo u'i pē hē te rāve'a mo haka pūai haka 'ou i te re'o rapa nui.** / Dialogan y proponen maneras de revitalizar la lengua **rapa nui**.

**Hā'aura'a/Ejemplos:**

- ❖ El educador tradicional y/o docente pide que los estudiantes se sienten en el '**omotohi** y se dispongan a dialogar, utilizando el idioma **rapa nui**, acerca de su experiencia como estudiantes de la lengua **rapa nui**.
- ❖ El educador tradicional y/o docente para motivar el diálogo formula preguntas como: ¿cuánto sabe cada uno de la lengua **rapa nui**?, ¿qué habría que hacer para que más estudiantes y personas aprendan esta lengua?, ¿es necesario realizar acciones para revitalizar y fortalecer la lengua e identidad **rapa nui**, por qué?, ¿qué beneficio se lograría al tener mayor conocimiento de la lengua **rapa nui**?, ¿qué dificultades se podrían enfrentar por querer difundir la lengua **rapa nui** entre los estudiantes y otras personas de la comunidad?
- ❖ Asimismo, activa conocimientos previos respecto algunas de las causas sobre la pérdida del uso de la lengua **rapa nui** vistos en niveles anteriores, mediando la reflexión a través de preguntas tales como: ¿por qué las personas pertenecientes al pueblo **rapa nui** han ido dejando de hablar su lengua cotidianamente?, ¿por



qué los mayores dejaron de enseñar y hablar la lengua con los menores?, entre otras. Posteriormente les lee algún relato que explique las causas de esta situación (ver Orientaciones para el educador tradicional y/o docente de este programa o en los de niveles anteriores).

- ❖ Luego de una lluvia de ideas, los estudiantes proponen algunas estrategias que permitan revitalizar y fortalecer la lengua, y explicar las causas de la pérdida del uso de la lengua originaria, pudiendo ser a través de conversatorios en los que se reflexione acerca de cómo se construye la lengua **rapa nui** desde la estructura gramatical y cuáles son los desafíos que implican los nuevos contextos de uso en donde poder expresarse y comunicar sus ideas. Para ello invitan a sabios conocedores de la lengua, académicos y otros especialistas en el área.
- ❖ Desarrollan su conversatorio y lo graban para difundirlo por diversas redes, por ejemplo, si el establecimiento cuenta con sitio web, Facebook, radio escolar, entre otras. Pueden elegir una fecha significativa para realizarlo, tal como el “**Mahana O Te Re’o Rapa Nui** (Día de la Lengua Rapa Nui)”, “Día de la mujer indígena”, y difundirlo con cierta regularidad por un período de tiempo, para que esta actividad cumpla el propósito para el cual fue diseñado.
- ❖ Los estudiantes reflexionan y establecen conclusiones en un plenario acerca de la difusión de la lengua **rapa nui** y de su uso en diferentes contextos, a partir de la experiencia realizada y del apoyo de preguntas como las siguientes: ¿cómo se sintieron al desarrollar el conversatorio?, ¿se habrá cumplido el objetivo propuesto y por qué?, ¿qué efecto esperan lograr con esto?, entre otras.

**HAU TIKA: He haka tere iŋa mau o te hau tupuna**

**EJE: Cosmovisión de los pueblos originarios.**

**ACTIVIDAD: He haka topa te mana'u, 'e he vana-vanaŋa o ruŋ i te aŋa aŋa e te rau huru hau tupuna, mo take'a mai te noho iŋa tano 'i roto i te taŋata, e koia ko te nātura.** / Reflexionan y dialogan sobre acciones de los distintos pueblos originarios que evidencian una relación armónica entre el ser humano consigo mismo y con la naturaleza.

#### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ El educador tradicional y/o docente pide que los estudiantes se sienten en el '**omotohi** y se dispongan a dialogar acerca de la relación de los pueblos originarios con la naturaleza.
- ❖ El educador tradicional y/o docente para motivar el diálogo formula preguntas como: según tus conocimientos y experiencias ¿cómo describirías la relación de las personas con la naturaleza?, ¿cómo describirías la relación del pueblo **rapa nui** con la naturaleza?, ¿en qué situaciones se reconoce que una comunidad considera importante la naturaleza?, entre otras.
- ❖ A partir de las respuestas entregadas, con la orientación del educador tradicional y/o docente, los estudiantes elaboran una síntesis de las ideas principales expresadas y las escriben en algún formato que quede visible (papelógrafo, cartulina o tarjetas grandes que se puedan dejar en el diario mural del curso) para contrastar con información que indaguen en relación a otros pueblos originarios.
- ❖ Si las condiciones lo permiten, organizan con el educador tradicional y/o docente, padres y apoderados o personas del pueblo **rapa nui**, una salida a terreno, ya sea una caminata por lugares del territorio o un viaje por el mar para vivenciar de alguna forma la relación armónica, física y espiritual con la naturaleza.



- ❖ En grupos investigan en diferentes fuentes de información (Programas de Estudio de la asignatura, disponibles en: **www.curriculumnacional.cl**, sitios web, libros impresos, entre otras) la relación de otros pueblos originarios con la naturaleza.
- ❖ Los estudiantes exponen sus trabajos, realizan preguntas a los diferentes grupos y comentan aquello que les llama la atención sobre el tema.
- ❖ Con el apoyo del educador tradicional y/o docente, los estudiantes identifican acciones que en la realidad actual evidencian una relación en que no se considera la armonía y el equilibrio con la naturaleza y proponen posibles acciones de reparación frente a esto. Para ello, elaboran fichas en que se representan ambas formas de relacionarse con la naturaleza.
- ❖ Comparten sus fichas en un plenario y conversan sobre sus propuestas, las posibilidades de difundirlas en distintas instancias con diferentes comunidades de pueblos originarios, con otros estudiantes de escuelas que implementen la asignatura, en el propio establecimiento y comunidad educativa, entre otros espacios.
- ❖ Los estudiantes establecen conclusiones acerca de la relación de los pueblos originarios con la naturaleza, apoyados de preguntas como las siguientes: ¿cómo aporta a la formación de persona íntegra llevar una relación de equilibrio con la naturaleza?, ¿por qué?, ¿cómo se puede recuperar esta relación de equilibrio con la naturaleza luego de un quiebre?, ¿el ser humano tiene derechos sobre la naturaleza?, ¿cuáles?, ¿qué acción concreta propones en lo personal que puede contribuir a mejorar tu relación y la de otros, de armonía y equilibrio con la naturaleza?

**HAU TIKA: He me'e hauha'a o te kâiņa, he tao'a tupuna o rapa nui, he rau huru moiha'a mo te aņa, he huru o te haka tere iņa o te aņa tupuna, he rau huru aņa haka tere e te tupuna**  
**EJE: Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.**

**ACTIVIDAD: He aņa ananake ko te hua'ai 'e ko te taņata henua, mo haka aņ-aņi i te hauha'a o te vânaņa 'e o te haka tere iņa o te hau rapa nui, 'e he rara o ruņa i te ñā me'e nei 'ā, pē hē e haka tere era e te tahi hau tupuna.** / Realizan talleres con la familia y comunidad para dar a conocer el valor patrimonial de la lengua y cultura **rapa nui**, e indagan sobre estos mismos aspectos de otros pueblos originarios.

#### Hā'aura'a/Ejemplos:

- ❖ Los estudiantes se congregan en el '**omotohi** con el educador tradicional y/o docente, quien propone la realización de talleres relacionados con el valor patrimonial de la lengua y cultura **rapa nui**, que cuenten con la participación de sus familias, y personas de la comunidad que posean conocimientos lingüísticos y culturales, asimismo, propone partir haciendo un protocolo o **tika aņa** para el desarrollo de los talleres, que considere:
  - Hacer una carta Gantt con las actividades de cada día de trabajo.
  - Definir fecha de inicio y de término/Planificación.
  - Definir las familias de los estudiantes para trabajar en el taller (todas o algunas, según los intereses de participación).
  - Hacer una reunión de padres, madres, apoderados y apoderadas para presentar el proyecto a la familia, y comprometer su participación. Así también, los propósitos de los talleres, colaboración en aspectos organizativos y técnicos.



- Los talleres serán de: Lengua y Cultura, Espiritualidad y Cosmovisión, Productividad **Keu-keu henua**/agro.
  - Contar con un experto sabio(a) de la comunidad, que los asesoren en cada taller.
  - Los talleres deben comenzar con un **'Umu Tahu**.
  - Registrar audiovisualmente desde un inicio del taller.
  - Cada taller finaliza con una ponencia y abierto a comentarios, preguntas y reflexiones de los participantes.
- ❖ Los estudiantes se organizan en 4 grupos de trabajo, siempre apoyados por el educador tradicional y/o docente, para poder desarrollar de la mejor forma sus talleres, los que deben ser realizadas en espacios territoriales de acuerdo al taller que se desarrollará.
  - ❖ Los estudiantes que abordarán el taller de Lengua y Cultura, pueden llevarlo a cabo en los hogares de familias, para ir fomentando la expresión oral y escrita en lengua **rapa nui**, dentro del hogar.
  - ❖ Si la familia lo permite, pueden crear espacios **tapu**/prohibido, en donde se hablará preferentemente solo el idioma **rapa nui** pudiendo ser en alguna habitación en la que se reúna más horas la familia. Los estudiantes pueden realizar preguntas a las familias, sobre las prácticas del idioma **rapa nui** con sus hijos, como por ejemplo: ¿qué tan importante es que hablen **rapa nui** sus hijos?, ¿se habla rapa nui en su casa?, ¿qué valor tiene para su familia la lengua **rapa nui**?, entre otros aspectos. Luego de lo cual se desarrolla una actividad que intencione el uso escrito de la lengua, por ejemplo, pueden hacer tarjetas con nombres de cosas de la cocina, y se van pegando sobre los muebles y/o refrigerador de la cocina.
  - ❖ Luego de haber realizado esta intervención, elaboran preguntas para el plenario final, cuando se presenten los talleres, del tipo: ¿creen que la escuela debe llevar la responsabilidad de educar a sus hijos, en lengua y cultura?, ¿por qué cree que cada vez hay menos hablantes menores de 18 años del idioma **rapa nui**?, ¿a qué o a quiénes se le atribuye la baja cantidad de niños hablantes en **rapa nui**?, ¿qué importancia se le atribuye a la presencia del idioma **rapa nui** en los hogares de los niños?, ¿por qué es importante la lengua indígena dentro de la cosmovisión y de la identidad de los pueblos originarios?, ¿creen que todos los Nidos de Lengua para niños en etapa pre-escolar: **Hōŋa'a Re'o Rapa Nui, Kōhaŋa Re'oMa'ori, Punana Leo Hawai'i, Tanan Ch'at'oh** de Alaska, y otros en el mundo, ayudarán a rescatar y revitalizar sus lenguas?
  - ❖ El mismo grupo indaga sobre otras iniciativas similares que realizan otros pueblos originarios, tal como la escuela de inmersión lingüística de mapuzugun, y resaltan las similitudes de las iniciativas.
  - ❖ El grupo que abordará el taller de Espiritualidad y Cosmovisión visita los espacios sagrados acompañado de un **hōnui** y las familias que participarán de esta iniciativa, los estudiantes preguntan a las familias qué saben sobre la forma de ver e interpretar el mundo desde la perspectiva **rapa nui**, cuáles de las prácticas vinculadas a la espiritualidad **rapa nui** aún se practican en su familia, entre otros aspectos. El **hōnui** complementa algunas de las ideas expresadas y entrega nuevas explicaciones sobre la forma en que el pueblo **rapa nui** se relaciona con las personas, la naturaleza y el cosmos, generando su particular visión de mundo y forma de vivir su espiritualidad.
  - ❖ El grupo prepara algunas preguntas para el plenario final, similares a las realizadas a las familias participantes del taller anterior. Posteriormente indagan algunos aspectos de la cosmovisión mapuche, para resaltar las similitudes entre ambas concepciones.
  - ❖ El grupo que desarrollará el taller Productividad **Keu-keu henua**/agro pueden visitar junto a las familias participantes, por ejemplo, los jardines de piedra, o alguna parcela agrícola, en los que se siga practicando los sistemas productivos ancestrales. Una vez en el espacio territorial, los estudiantes preguntan a las familias qué saben acerca de esta forma de cultivos, por qué se realizan los cultivos aplicando estas técnicas



ancestrales, entre otros aspectos. El **hōnui** complementa algunas de las ideas expresadas y entrega nuevas explicaciones sobre la forma en que el pueblo **rapa nui** se relaciona la naturaleza y en esa relación de respeto y reciprocidad, surgen formas de desarrollar una actividad productiva en consideración a los recursos naturales.

- ❖ El grupo prepara algunas preguntas para el plenario final, similares a las realizadas a las familias participantes del taller anterior. Posteriormente indagan algunos aspectos de la forma en que algunos pueblos originarios realizan sus cultivos, por ejemplo, el sistema de terrazas en el mundo andino, para resaltar las similitudes entre ambas concepciones.
- ❖ En la sala de clases los estudiantes comparten la información recabada sobre los otros pueblos originarios y la del pueblo **rapa nui** según las diversas temáticas abordadas, reflexionando en torno a las similitudes encontradas tanto en las prácticas como en los sentidos que cada pueblo otorga a sus saberes.
- ❖ Para la culminación del taller, al que se invitan a todos quienes participaron de la iniciativa, cada grupo hará una ponencia de sus actividades, asimismo, realizan las preguntas elaboradas previamente para que una vez culminadas todas las presentaciones, los concurrentes puedan participar contestándolas. Cada grupo puede escoger los medios necesarios para realizar una buena presentación, ya sea un PowerPoint, papelógrafo, fotografías, spot, registro audiovisual, entre otros.
- ❖ Cada grupo Taller deberá entregar, el registro audiovisual de su trabajo y sus conclusiones. De estos Talleres se pueden realizar cápsulas para la televisión, radios, aerolíneas y para materiales pedagógicos en el CRA, biblioteca pública, y museos.



## Orientaciones para el educador tradicional y/o docente

En esta cuarta unidad, se ha unido didácticamente el eje de Lengua, tradición oral, iconografía, lectura y escritura de los pueblos originarios con el de Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios. Las actividades didácticas propuestas en esta unidad tienen que ver con el desarrollo en los estudiantes de habilidades de expresión, comunicación, lectura, escritura, comprensión y producción. A través del **tākona** o pintura corporal, los estudiantes serán capaces de comunicar en oralidad un relato, toponimia, relato de la naturaleza, oficios, ceremonias, que se expresan al pintar el cuerpo, esto porque debe ir nombrando todos estos elementos en idioma **rapa nui**, además, el espacio del cuerpo pintado con **ki'ea**. Esta actividad propuesta es una de las más antiguas dentro de la Polinesia y en otros pueblos originarios. La actividad considera el desarrollo de un festival convocando a otros cursos del establecimiento y conlleva la indagación de prácticas similares de otros pueblos y culturas para compararlas en cuanto a sus sentidos y significados.

La realización de un cortometraje o cápsula audiovisual sobre este tema comprenderá desarrollar con los estudiantes la planificación, organización, y distribución de responsabilidades, en donde prime el respeto, escucha, y la disciplina de los protocolos o **tika aña**, que ellos también elaborarán en conjunto con el educador tradicional y/o docente.

Luego, se presenta una actividad en la que se vincula eje de Lengua, tradición oral, iconografía, lectura y escritura de los pueblos originarios con el de Territorio, territorialidad, identidad, memoria histórica de los pueblos originarios, en este sentido, la actividad apunta a que los estudiantes propongan algunas posibles estrategias de revitalización y fortalecimiento de la lengua, y puedan reflexionar sobre distintos procesos que han afectado el territorio de los pueblos indígenas, comprendiendo sus consecuencias sobre su situación actual: ¿por qué es necesario realizar estrategias con este propósito?, ¿cuáles son las razones que originan esta pérdida cultural? Y, por otro lado, avanzar desde el espacio escolar hacia la progresiva adquisición de la lengua.

La segunda actividad pedagógica propuesta para el eje de Patrimonio tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios sobre talleres grupales con las familias, requiere de los esfuerzos de apoyo del establecimiento, de sus padres y familias, de la comunidad y de sabios en los diversos ámbitos que considera la propuesta. Esta actividad pretende lograr una coherencia de actitud, en que los estudiantes puedan adquirir o desarrollar sus habilidades en constante retroalimentación y replantearse frente a situaciones nuevas o de cambios, ya sean de tipo social, lingüístico, espiritual, ambiental, y otros que el estudiante sea capaz de valorar la diversidad en diferentes ámbitos, para continuar observando, escuchando, reflexionando, y comunicando en pro de ser un aporte en la sociedad que habita y de la humanidad. Estos talleres deberán realizarse con las familias de los estudiantes, con el propósito de compartir los conocimientos y saberes que proporcionan los mayores, que en este caso lo tienen el sabio, el educador tradicional, padres, abuelos y otros familiares. Además, los estudiantes son parte de este compartir de los aprendizajes, con sus preguntas, sus observaciones, sus emociones, y sus expresiones lingüísticas, gestuales, que conlleva a un entorno propicio de aprendizajes entre todos y todas.

Se recomienda, que estos talleres sean realizados en los espacios pedagógicos territoriales, en donde se realicen las actividades de cada taller, por ejemplo, el taller de productividad "**Keu-keu henua**"/agrícola, que tiene que ver con la agricultura ancestral, sin intervención de grandes maquinarias, se logra realizar una agricultura con los "**Jardines de piedras**", colocando piedras alrededor de la planta comestible, estos círculos de piedras en el contorno de la planta mantienen la humedad necesaria para las plantas, y la otra técnica, es plantando dentro de un espacio territorial cercado con piedras, como una especie de pirca de 1m a 1.5m de altura, llamado **Mana Vai**, que significa poder del agua. El trabajo de esta actividad puede ser desarrollada interdisciplinariamente con otras asignaturas. Es recomendable poder realizar las salidas a espacios propios de aprendizaje que ayuden a los estudiantes y a quienes participen de los talleres, a desarrollar habilidades desde otras perspectivas, en donde por



ejemplo, realicen observaciones de las plantas en “**Jardines de piedras**”, y en los diferentes **Mana Vai** que protegen las plantas del viento. En este sentido, es importante que los estudiantes reflexionen y conversen en su visita, por ejemplo, acerca del uso del agua para que las plantas den su fruto, de cómo la obtienen en estos espacios territoriales a partir de pozos naturales de agua, entre otros aspectos relevantes del proceso productivo que se genera en dichos espacios. Por otra parte, se podría con apoyo de los docentes de Artes Visuales y Tecnología, compartir estos talleres, en donde los estudiantes podrían dibujar las diferentes técnicas de cultivos y de tecnologías aplicadas según los recursos naturales y elaboradas manualmente por los agricultores/**tanata keu-keu henua**.

Cada registro audiovisual, que se lleve a cabo, debe ser apoyado por los educadores tradicionales, el sabio experto de la temática, contar con las autorizaciones institucionales y territoriales, para que no se produzcan faltas por pasar a llevar los protocolos de ellos. Estos registros audiovisuales, que serán recursos pedagógicos en los colegios principalmente, será el material para preparar las cápsulas o cortometrajes educativos de difusión en la comunidad, instituciones, organizaciones.

Para la distribución de las cápsulas o cortometrajes, se tiene que hacer un **'umu hatu** de agradecimiento a todas las personas que hicieron posible el trabajo de las cápsulas de actividades culturales.

El educador tradicional y/o docente puede proporcionar un modelo de carta Gantt u otro organizador gráfico para planificar la actividad, como por ejemplo:

CARTA GANT/Taller de Lengua y Cultura					
Actividades por días	<b>Monirē</b> /lunes Día 1	<b>Mahana piti</b> /martes Día 2	<b>Mahana toru</b> /miércoles Día 3	<b>Mahana maha</b> /jueves Día 4	<b>Mahana pae</b> /viernes Día 5
Planificación de los talleres					
Reunión con padres y apoderados					
Inicio de clases con Umu Tahu/curanto de rogativa					

### Contenido cultural

- ❖ Festival de **Tākona**/muestra de pintura corporal con pigmento de colores, del territorio indígena.

**Festival de Tākona:** Esta actividad cultural se ha mantenido en el tiempo a través de la memoria histórica por generaciones, en relatos ancestrales, y ha sido replicado por cultores de artistas locales para hacer demostraciones en eventos culturales de la comunidad, como es en el caso de la “**Tāpati Rapa Nui**”, que se realiza cada año. Como contenido cultural didáctico puede ser trabajado de manera interdisciplinaria, en donde se cruzan diferentes áreas de aprendizaje, como la Ciencia, Arte, Historia, Toponimia, y Lenguaje oral y escrito. Los motivos que se pintan el cuerpo es diverso, que puede ser elementos de la naturaleza del cielo con sus relatos, historias o relatos de espíritus familiares, de navegación en el océano teniendo como brújula las estrellas, el sol y la luna, existen los **tākona**/pintura corporal del **matato'a**/guerrero, del hombre pájaro/**tanata manu**, y varios otros. Cada **tākona**/pintura corporal con **kī'ea**/pigmento de tierra color, tiene su historia y su relato.



La pintura corporal con **ki'ea**, fue usado también en los **poki huru hare**, que eran jóvenes que se recluían en las casas, evitando el viento y el sol para que sus cuerpos se mantuvieran pintados. Esta actividad de pintarse con **ki'ea** para cubrir sus cuerpos en ocasiones especiales, como la exhibición de niñas y niños, tenemos el **tākona** del **Tānata Manu**/hombre pájaro, que se realizaba antiguamente, en **rano Kau**, en el complejo arqueológico de **'Ōroño**. De este lugar fue que se llevaron a "Hoa Haka Nana", Mōai que viajó al Museo Británico, en el barco Topaze en 1896. (Fuente: Fortin, C.M. Rapa Nui Theatre. Tākona, pág. 138-143).

❖ Revitalización y fortalecimiento de la lengua rapa nui.

"A lo largo de la historia, las lenguas indígenas han sido sometidas a sistemas educativos de homogenización y de bilingüismo sustractivo<sup>10</sup> tendientes a la castellanización de comunidades y niños indígenas. En **Rapa Nui**, desde 1914 con la instauración del idioma y cultura nacional chilena, la escuela comenzó un proceso de debilitamiento sociolingüístico. En la década de los 70' se observaron los efectos de la castellanización, de tal manera, y debido a esta situación de tendencia monolingüe, se inició la enseñanza del **rapa nui** de manera intencionada en la escuela. Pese a ello, el idioma no logró imponerse y continuó la disminución de hablantes. En la década de los ochenta, menos de un 10% de estudiantes **rapa nui** se comunicaba en este idioma en la escuela, lo que significó una alerta para el estado de esta lengua"<sup>11</sup>.

"Después de la anexión de la isla a Chile, ocurrida el 9 de septiembre de 1888, las instituciones políticas chilenas se instalaron paulatinamente en ella, así como el castellano se instaló como lengua de comunicación en espacios oficiales, incluida la escuela. De esta manera, durante la primera mitad del siglo XX la isla experimentó una suerte de ocupación colonial con inexistencia de la actual industria turística y teniendo como actividad económica principal, fuera de la producción para el autoconsumo de la mayor parte de las familias isleñas, una empresa ovejera inglesa a quien Chile le arrendó parte importante del territorio insular.

A mediados de la década de 1960 se producen diversas reivindicaciones de parte de líderes locales las que culminan en la dictación de una ley que promueve la plena integración de la isla al territorio nacional y el reconocimiento de la población **rapa nui** como connacionales con plenitud de derechos. Además, y en el campo educativo durante la misma década la entonces única escuela de la isla alcanza una oferta de ocho años de escolaridad, sin embargo, en tal expansión la lengua **rapa nui** no es considerada dentro de los planes de estudio del momento.

También en los años 1960 y debido al inicio de la conectividad en el aérea comercial, se desarrolla con gran velocidad la actividad turística que impacta notablemente en la economía de la isla, en su internacionalización y en la llegada de numerosa población continental"<sup>12</sup>.

Como una forma de enfrentar estratégicamente la situación del idioma **rapa nui**, surge una iniciativa auto-gestionada por diversos actores ligados a la educación, a la que se denominó "**Mahana O Te Re'o Rapa Nui**" / Día de la lengua **Rapa Nui**, además de numerosas acciones desarrolladas por la comunidad tendientes a revitalizar y fortalecer la lengua, tal como por ejemplo, los nidos lingüísticos.

<sup>10</sup> Metodología de enseñanza de dos lenguas, que implica la paulatina disminución de una de ellas (la minorizada) para dar paso al aumento en el uso y enseñanza de la lengua dominante.

<sup>11</sup> Abarca, Carvajal y Loncon (2016) "Diseño de una Propuesta de Fortalecimiento Lingüístico y Cultural en Isla de Pascua. Ministerio de Educación- Oficina Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe – UNESCO /OREALC".

<sup>12</sup> Ídem



## ❖ Valor patrimonial de la lengua y cultura rapa nui y de otros pueblos originarios.

Para el desarrollo de los aspectos abordados en los talleres propuestos a propósito del patrimonio lingüístico y cultural de otros pueblos originarios, los estudiantes apoyados por el educador tradicional y/o docente podrán buscar mayor información en los programas de estudio de esta asignatura, en recursos de currículum nacional, en páginas institucionales como CONADI, o en recursos disponibles en la web (FUCOA u otros similares), a continuación, se entregan algunos aspectos contenidos en la propuesta:

- En relación a la situación de la lengua de otros pueblos originarios, esta ha sufrido situaciones similares de pérdida producto de diversos procesos y hechos ocurridos durante el siglo XIX e inicios del XX, que se han analizado anteriormente. No obstante, la situación de debilitamiento de estas, en el caso del pueblo mapuche, al igual que en otros pueblos incluyendo el **rapa nui**, se han desarrollado algunas iniciativas denominadas escuelas de inmersión lingüística, o internados lingüísticos, algunos de ellos organizados desde la institucionalidad (CONADI) y otros desde la autogestión de comunidades o grupos organizados que de forma autogestionada financian y realizan estas iniciativas en contexto de las propias comunidades.
- Cultivos en terraza: En Chile, esa forma de cultivo en las laderas andinas, también llamada de andenes, la desarrollaron principalmente los pueblos lickanantay y quechua, que habitan el desierto de Atacama, en el norte del país, desde hace unos 9.000 años.
- Asentados principalmente en oasis, valles y quebradas de Alto Loa, en la región de Antofagasta, estos pueblos aprendieron la técnica de las terrazas artificiales de los incas, que les enseñaron cómo aprovechar el agua y poder cultivar los escasos terrenos fértiles existentes en sus elevadas altitudes.
- Se trata de “verdaderos maceteros que han ido haciendo por años, donde tienen que remover la tierra existente y traer tierra fértil de otro lado para poder habilitarlos”, explicó a IPS el secretario ministerial de Agricultura en Antofagasta, Jaime Pinto.
- “Esto les ha permitido mantener la agricultura porque en estas quebradas donde se desarrollan se crean microclimas que permiten el desarrollo de otros cultivos”.

(Fuente: [https://www.chululo.cl/pages/recortes2.php?id=28102015\\_025329](https://www.chululo.cl/pages/recortes2.php?id=28102015_025329))



### Recursos pedagógicos

#### He mau 'o roto i te vaikava

E tahi mahana, i te pō era 'ā he 'ara a 'Ōvahe i tō'ona hare o 'uta, hahine ki te mā'uŋa ko Tu'u Tapu. Te vi'e nei he matu'a vahine o te poki vahine ko Kātiki, te 'iŋoa. I te mahana nei he e'a a 'Ōvahe ki haho, he u'i ki te raŋi e pura no 'ā te hetu'u e'a popohaŋa. He u'i 'ina he raŋi 'ua. He haka 'ara i tā'ana poki vahine ko Kātiki, he kī mo oho mo haka hū i te ahi, mo haka vera i te kai. He vera te kai, he ohu e Kātiki ki tō'ona matu'a tane, ki tō'ona ŋā tāina riki-riki mo oho mai mo kai. Ki oti te kai he oho te matu'a tane, te tāina, he haka heu i te ha'a'apu. He kī a 'Ōvahe ki tā'ana poki ko Kātiki: -“A rinā, he turu tāua ki tai, he hāhaki”

He turu 'ararua ki Haŋa Te'e, he u'i ku mate 'ā te tai. He ma'u i te rāua kete, he uru he oho ki roto i te vai, he hāhaki i te takatore, i te pure, i te pipi, i te 'auke, i te mama 'i ruŋa i te papa. He huki tako'a mai i te pīkea 'e he noho he here i te kōreha mai roto i te tavai. He tano te hora, ko ahi-ahi 'ā te mahana, he hoki ki 'uta. He tu'u, he to'o mai i tū ŋā me'e ta'ato'a hāhaki mai era, he tunu, 'e he noho, he ka-kai te hua'ai ta'ato'a i tū mau era o roto i te vaikava.

#### Los productos del mar

Un día muy temprano, despertó 'Ōvahe en su casa de la parcela, cercana al cerro Tu'u Tapu. Esta mujer es la madre de una niña llamada Kātiki. En este día, salió 'Ōvahe afuera, miró al cielo y vio que aún brillaba la estrella Lucero. Vio que no había nubes de lluvia. Despertó a su hija Kātiki, le dijo que fuera a encender el fuego afuera para calentar la comida. Se calentó la comida y llamó Kātiki a su padre y a sus hermanos pequeños para ir a comer. Al terminar de comer, el padre y los hermanos de Kātiki fueron a labrar los cultivos. Le dijo 'Ōvahe a su hija Kātiki: -“Hoy, vamos a bajar a la costa a mariscar”. Bajaron las dos a la bahía Te'e y vieron que la marea estaba quieta. Llevaron sus canastos y se adentraron al mar para mariscar **takatore**, caracoles, conchitas, alga **'auke** y moluscos en la plataforma marina cercana a las rompientes. También capturaron cangrejos y se quedaron a pescar morenas entre las pozas. Pasaron las horas, atardeció y regresaron a la parcela. Llegaron, sacaron todas las especies extraídas, las cocinaron y la familia entera comió de estos productos que abundan en el mar

(Mineduc. 2012. Programa Sector Lengua Indígena. 3º básico. Rapa Nui)



## KO TAŊA ROA A SANTIAGO PAKARATI I 'A'AMU

He 'ariki e tahi, ko te Teko; e tahi 'ariki, Ko Taŋa roa. He tātake ararua o te kī o Taŋa roa mo oho mai ki nei, ki Te Pito o te Henua. He kī e te Teko: -"Ina koe e ko oho, 'ina e ko tu'u. Ko au mo oho, e toru nō ō'oku rao haŋa, he tu'u au; ta'e pē koe, kai aŋi-aŋi koe e hia r'ā o'ou mo tu'u; he mate koe i te oho oŋa". Kai haka roŋo Taŋa roa, he e'a, he tere mai. 'I te hā o te ra'ā, he u'i a te Teko 'ina Taŋaroa. He kī e te poki a te Teko, ko Moe ava: -"Ku oho 'ā Taŋa Roa ki te kāiŋa a roto i te vai kava". He 'aroha e te Teko mo Taŋa Roa, he oho mai. E rao nō mai hai va'e, he tu'u mai ki nei, he 'ui: -"E Taŋa Roa ē, hē koe?". 'Ina e tahi 'ō. He hoki haka 'ou a te Teko ki Hiva, he taŋi mo Taŋa Roa, mo tō'ona tāina. I te tahi ra'ā, he tu'u mai e tahi pākia ki nei, he tomo a Haŋa 'Iti. He 'ara i te pō'ā e tahi vi'e, he e'a ki haho ki tā'ana 'umu kā. He turu ki tai, he tata i te kete tāropa, he ŋatu-ŋatu mo tehe o te 'ō'one. I ka u'i atu ena ko te pākia e moe rō 'ā, he iri mai, he kī ki tā'ana kenu: -"E koro ē, 'ai te pākia e tahi, ku tomo 'ā, e moe rō 'ā 'i mu'a i te haŋa". He raŋi e te kenu ki te tahi taŋata, he oho mai. E ha'uru rō ana te pākia; he haka puā hai tāura, he here a ruŋa a te pureva. He veveri Taŋa Roa, he 'ara. I ka u'i mai nei ko te taŋata e pu'a-pu'a 'ā hai 'oka, he raŋi mai te re'o o Taŋa Roa: -"He 'ariki au, Ko Taŋa Roa, ka haka rere au!". Kai haka roŋo te taŋata era e tiŋa'i era i a Taŋa Roa. He raŋi: -"E pākia re'o 'ō". Ki oti te tiŋa'i, he hore-hore i te pākia mo ta'o, 'ina kai 'ō'otu, he nape i te 'iŋoa "Ko haŋa Taŋa Roa Mea" ki a Haŋa 'Iti. He haka ma'u te mōreŋa ki te tahi taŋata o te pā'iŋa o Haŋa Hō'onu. He to'o mai, he ta'o; kai 'ō'otu. He nape te 'iŋoa o te kona era ko "Re'e".

## TAŊA ROA REFERIDO POR SANTIAGO PAKARATI

Había un ser divino, el gigante (Teko), y otro que era **Taŋaroa**. Entre ellos hubo una disputa porque **Taŋaroa** quería venir aquí, a **Te Pito o te Henua**. El gigante dijo: "No vayas, no llegarás allá; no sabes cuántos días necesitas para llegar; te mueres en el camino". **Taŋaroa** no le hizo caso, salió para venir acá. A los cuatro días vio el gigante que no estaba Taŋaroa. Moe āva, el hijo del gigante le dijo: "**Taŋaroa** se ha ido por el mar a una isla". El gigante sintió lástima por **Taŋaroa** y salió. Dando solo unos pasos, llegó aquí y preguntó: "**Taŋa Roa**, ¿dónde estás?". No hubo contestación. El gigante volvió a **Hiva**, llorando por **Taŋa Roa**, su hermano. Un día llegó una foca aquí y desembarcó a tierra en **Haŋa 'Iti**. Una mujer despertó en la mañana y salió para hacer su curanto. Bajó al mar, lavó su canasto **taropa** y lo estrujó para que saliera lo sucio. Al ver en ese momento una foca tendida en la playa, volvió arriba y dijo a su marido: "Padre, hay una foca tendida en la playa". El marido llamó a otros hombres y ellos vinieron. La foca estaba durmiendo y ellos le pusieron un cordel alrededor y la amarraron a una roca. **Taŋa Roa** despertó con sobresalto. Viendo los hombres que le pegaban con palos. **Taŋa Roa** gritó: "¡Soy un **'ariki**, soy **Taŋa Roa**, dejadme!". No hicieron caso esos hombres que mataban a **Taŋa Roa**. Le gritaban: ¡es una foca que habla! Después de matar la foca la cortaron en pedazos para cocerla en curanto, pero no se coció bien; a la bahía de **Haŋa 'Iti** le pusieron el nombre de "bahía de **Taŋa Roa** rojo". Mandaron un pedazo a la gente de la región de **Haŋa Hō'onu** (La Pérouse). Ellos lo recibieron y lo cocieron; no quedó cocido. Pusieron desde entonces el nombre "**Re'e**" (no estar bien cocido, estar semicrudo), a ese lugar.

(Adaptación de Englert, Mineduc. 2016. Programa Sector Lengua Indígena. 5º básico. Rapa Nui).



Recitación de un **Tākona** presentado en la “**Tāpati Rapa Nui 2022**”

<p><b>Te Re'o Vānaŋa</b></p> <p>He re'o  <b>Haka mana i te kāiŋa</b>  <b>E vānaŋa atu ena</b>  <b>Ki a tātou ta'ato'a</b>  <b>I te pō nei</b></p> <p>He re'o tumu  <b>He re'o tupuna</b>  <b>He re'o kāiŋa</b>  <b>Mo hāpa'o e tātou ta'ato'a</b></p> <p><b>Te roŋo-roŋo ko tā'ā</b>  <b>Mai ruŋa i te ŋao, pare, pare kona,</b>  <b>rima mata'u 'e rima mau</b>  <b>He ŋē te re'o, he ŋē te re'o</b>  <b>He e'a he ha'ere tō'oku kuhane</b>  <b>Mai tō'oku kāiŋa 'i roto i te taimana ma'ohi</b>  <b>He tu'u ki te motu ko Tahiti, he ŋē mai</b>  <b>Te re'o 'aupuru, to tātou re'o tupuna</b>  <b>He e'a haka 'ou tō'oku kuhane,</b>  <b>He tu'u ki te Henua Enana, he ŋē mai</b>  <b>Te re'o hāpa'o i te 'eo tupuna,</b>  <b>He e'a he oho a au, he tu'u ki</b>  <b>Ao Tea Roa, he ŋē mai te re'o manaki ti'a</b>  <b>Ko te tātou re'o raŋatira, he e'a he oho</b>  <b>He tu'u ki hawai'i, he ŋē mai te re'o</b>  <b>Malama i ko kakou olelo tupuna,</b>  <b>He hoki mai tō'oku kuhane,</b>  <b>Ki tō'oku kāiŋa, ko Rapa Nui</b>  <b>He ŋē mai te tātou re'o hāpa'o,</b>  <b>Te tātou re'o tupuna</b></p> <p><b>Ko au nei ko te re'o</b>  <b>Ko au nei ko te aka</b>  <b>Ko au nei ko te hono</b>  <b>O te taimana mā'ohi</b>  <b>Ko tā 'ā 'i ruŋa i te hatu'a mu'a</b></p>	<p>El Lenguaje</p> <p>Es la voz  que le da poder al territorio  esta lengua que está hablando  a todos nosotros, esta noche</p> <p>La voz de nuestras raíces  la voz de nuestros ancestros  la voz de nuestro territorio  para que lo protejamos</p> <p>El mensaje está escrito  del cuello, al brazo, antebrazo  mano derecha y mano izquierda  se oye la voz, se oye la voz  mi espíritu sale del territorio a caminar  dentro del triángulo polinésico  llego a la isla Tahiti, se oye  la voz del lugar, nuestra lengua ancestral,  nuevamente sale mi espíritu, llegando a  Henua Enana, se oye la voz que cuida  la fragancia ancestral,  salgo de ahí, para llegar a <b>Ao Tea Roa</b>,  se oye la voz <b>manaki ti'a</b>,  es nuestra voz <b>raŋatira</b>, salgo de ahí  para llegar a Hawai'i, se oye la voz  Malama, nuestra voz ancestral,  vuelve mi espíritu, a mi territorio, <b>Rapa Nui</b>  se oye la voz protegida, es nuestra voz ancestral</p> <p>Yo soy, la voz  Yo soy, la raíz  Yo soy, la unión  del triángulo polinésico  está dibujada en mi pecho</p>
--	--

Creación de: Pō Mahina Hey Araki, Serafina Moulton Tepano, y Hana Paoa Hucke (Tāpati Rapa Nui. 2021).

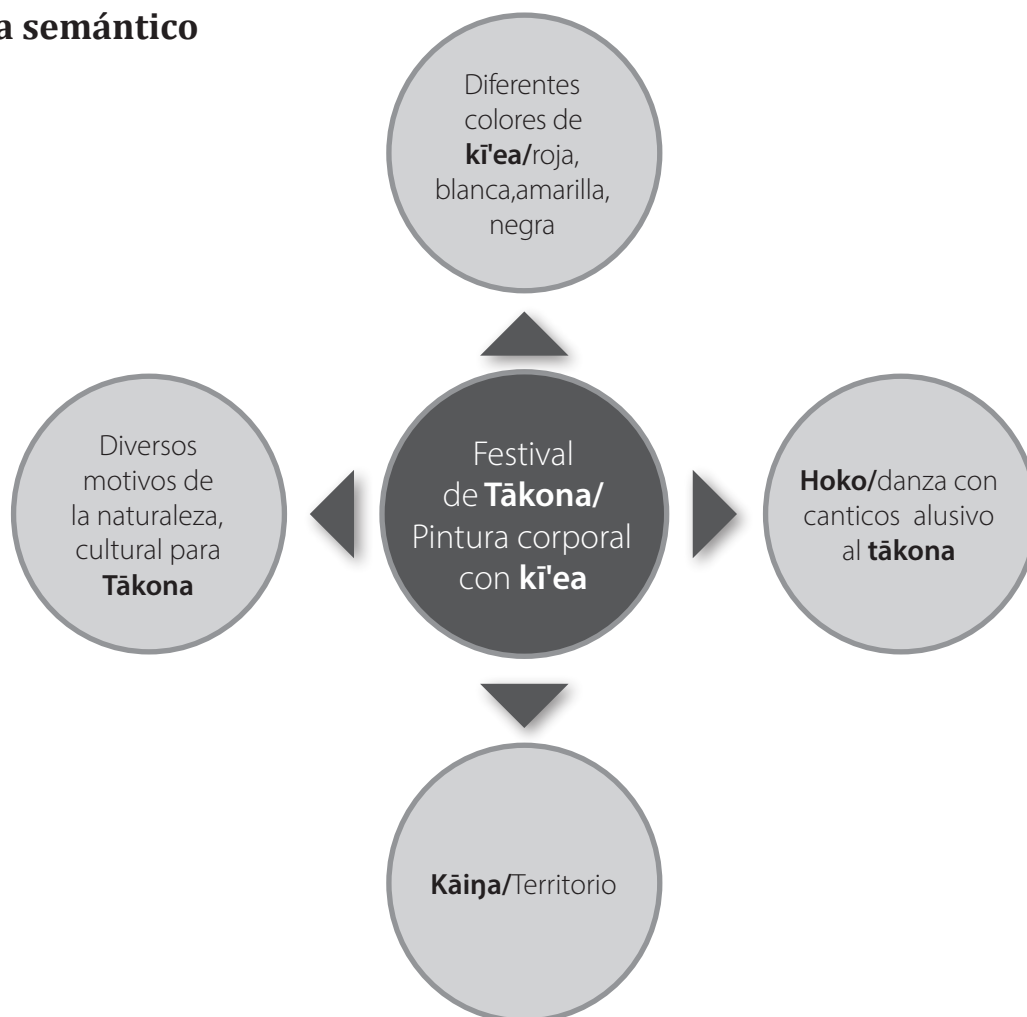
UNIDAD 4



## Repertorio lingüístico

<b>Tākona:</b> Pintura corporal	<b>Rima kona:</b> Dorso de la mano, o en la muñeca	<b>Kūkuma:</b> Mejillas
<b>Kī'ea:</b> Pigmento de tierra de color	<b>Pare kona:</b> En los brazos	<b>ŋutu tika:</b> Bajo labio inferior
<b>Taŋa Roa:</b> Hermano del 'arikiHotu Matu'a	<b>Humu:</b> En las pantorrillas	<b>Māŋuŋu-ŋuŋu:</b> Glúteos
<b>'Ariki:</b> Rey	<b>Retu:</b> Tatuaje en la frente	<b>E rara:</b> Investigar
<b>Tea-tea:</b> Blanco	<b>Mata pea:</b> Debajo de los ojos	<b>Haka tere taŋata henua:</b> Cultura
<b>Mea-mea:</b> Rojo	<b>Paŋaha'a:</b> En las mejillas	<b>Haka pūai:</b> Fortalecer, revitalizar
<b>Toumāmari:</b> Amarillo	<b>Tu'u haino-iŋo:</b> En la espalda	<b>Tika aŋa:</b> Orientación
<b>'Inika:</b> Violeta	<b>Pūŋao:</b> Cuello	

## Mapa semántico



### Mapa sintáctico del tema Tākona (uso de partículas **te**, **o te**).

Te	tākona	o te	Matato'a Tanata Manu 'A'amu tuai Keu-keu henua Manu tere vaikava
----	--------	------	--

#### Hā'aura'a/significado

- Te tākona o te Matato'a/Pintura corporal de guerrero
- Te tākona o te Tanata Manu/Pintura corporal de Hombre Pájaro
- Te tākona o te 'a'amu tuai/Pintura corporal de relatos tradicionales
- Te tākona o te keu-keu henua/Pintura corporal de agricultura
- Te tākona o te manu tere vaikava/Pintura corporal de peces

### Mapa sintáctico (uso de partículas **he**, **ki**, **te**).

He	→ Oho a au ki te kī'ea mea-mea → A iri a ia ki te kī'ea toumāmari → Turu a mātou ki te kī'ea 'inika
----	---

### Repertorio sintáctico uso de partículas **he**, **ki**, **te**.

He oho a au ki te kī'ea mea-mea	Voy a buscar de tierra color rojo
He iri a ia ki te kī'ea toumāmari	Ella va a buscar tierra color amarillo
He turu a mātou ki te kī'ea 'inika	Nosotros vamos a buscar tierra color violeta



## 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 sociolingüísticos de sensibilización sobre la lengua, sin embargo el educador tradicional y/o docente podrá desarrollar criterios para los contextos de rescate y revitalización sobre la lengua y fortalecimiento y desarrollo de la lengua, según sea el nivel de manejo de la lengua **rapa nui**, por parte de los estudiantes.

Criterios/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 la lengua e identidad <b>rapa nui</b> .	Identifica alguna iniciativa que contribuya a la revitalización y/o fortalecimiento de la lengua o identidad <b>rapa nui</b> .	Describe alguna iniciativa que contribuya a la revitalización y/o fortalecimiento de la lengua e identidad <b>rapa nui</b> .	Propone iniciativas que contribuyan a la revitalización y/o fortalecimiento de la lengua e identidad <b>rapa nui</b> .	Propone iniciativas que contribuyan a la revitalización y/o fortalecimiento de la lengua e identidad <b>rapa nui</b> y las fundamenta.
Expresiones artísticas que utilicen recursos escritos o tecnológicos e incorporen palabras en lengua <b>rapa nui</b> , referidas a situaciones personales, familiares o comunitarias.	Describe alguna expresión artística utilizando algún soporte escrito o tecnológico, incorporando alguna palabra en lengua <b>rapa nui</b> , referida a situaciones personales, familiares o comunitarias.	Crea alguna expresión artística utilizando algún recurso escrito o tecnológico, incorporando alguna palabra en lengua <b>rapa nui</b> , referida a situaciones personales, familiares o comunitarias.	Crea expresiones artísticas utilizando recursos escritos o tecnológicos e incorporando palabras en lengua <b>rapa nui</b> , referidas a situaciones personales, familiares o comunitarias.	Crea y explica expresiones artísticas utilizando recursos escritos o tecnológicos e incorporando palabras en lengua <b>rapa nui</b> , referidas a situaciones personales, familiares o comunitarias.
Consecuencias de los procesos que han afectado al territorio, en la situación actual de los distintos pueblos originarios.	Indaga alguna consecuencia de los procesos que han afectado al territorio, en la situación actual de los distintos pueblos originarios.	Identifica algunas consecuencias de los procesos que han afectado al territorio, en la situación actual de los distintos pueblos originarios.	Fundamenta las consecuencias de los procesos que han afectado al territorio, en la situación actual de los distintos pueblos originarios.	Fundamenta las consecuencias de los procesos que han afectado al territorio, en la situación actual de los distintos pueblos originarios, señalando ejemplos concretos.



<p>Importancia de la relación armónica del hombre consigo mismo y con la naturaleza, presente en los pueblos originarios.</p>	<p>Describe la relación del hombre consigo mismo y con la naturaleza, presente en el pueblo <b>rapa nui</b>.</p>	<p>Describe la importancia de la relación armónica del hombre consigo mismo y con la naturaleza, presente en el pueblo <b>rapa nui</b>.</p>	<p>Indaga sobre la importancia de la relación armónica del hombre consigo mismo y con la naturaleza, presente en los pueblos originarios.</p>	<p>Indaga sobre la importancia de la relación armónica del hombre consigo mismo y con la naturaleza, presente en los pueblos originarios, incorporando ejemplos de distintas culturas.</p>
<p>Patrimonio cultural de los pueblos originarios y el aporte a la construcción de la identidad.</p>	<p>Menciona rasgos del patrimonio cultural de los pueblos originarios o de los rasgos de su identidad.</p>	<p>Describe el patrimonio cultural de los pueblos originarios y la construcción de su identidad.</p>	<p>Relaciona el patrimonio cultural de los pueblos originarios con el aporte a la construcción de la identidad.</p>	<p>Relaciona el patrimonio cultural de los pueblos originarios con el aporte a la construcción de la identidad, explicando con detalles el vínculo establecido.</p>



# BIBLIOGRAFÍA Y SITIOS WEB

---

- Ministerio de Educación (2011). Programa de Estudio Sector Lengua Indígena Rapa Nui, Segundo Año Básico, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2016). Programa de Estudio Sector Lengua Indígena Rapa Nui, Quinto Año Básico, Santiago, Chile.
- Arredondo A.M. (2004). Tākona. Rapa Nui: Rapa Nui Press-Museum Stor.
- Haoa M.V., Arredondo A.M. (2017). Texto de Estudio Lengua Rapa Nui, 3º Año de Educación Básica. Santiago, Chile.
- Fortin M., (2022). Rapa Nui Theatre. Staging indigenous identities in Easter Island. Editorial Routledge.
- Hotus J., Ramirez J.M. (2017). El Manuscrito de Pua Ara Hoa, Materiales Bilingüe para la Recuperación de la Memoria y la Lengua Rapa Nui. Editorial Rapanui Press.
- Thiesen N., Weber R. (1990). Te Ono Puka, Mai Ki Hāpī Tātou i Te Tai'o 'e i Te Pāpa'i i to Tātou Re'o Rapa Nui, Programa Lengua Rapa Nui, Convenio: Universidad Católica de Valparaíso 'e Instituto Lingüístico de Verano (ILV).
- Tepano K. Uka. (2015). Los Manuscritos de Uka. Editorial Rapanui Press.
- Gohering B. (1993). Indigenous Peoples of the World, An Introduction to Their Past, Present, And Future. University of British Columbia Press.
- Strong, M. (1996). Diálogos Socráticos en la Sala de Clase, el Hábito de Pensar. Editorial Cuatro Vientos.
- Huke F. Maria. (2021). Historia de Rapa Nui. Editorial Rapanui Press.
- Englert, P.S. (1974). La Tierra de Hotu Matu'a. Editorial Rapanui Press.
- Stambuk, P. (2010). Roño, la historia oculta de Isla de Pascua. Editorial Pehuén.
- Fortin M., (2022). Rapa Nui Theatre. Staging indigenous identities in Easter Island. Editorial Routledge.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003). Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. Volumen III · TOMO I. <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/268>

## Sitios web

- La chakra andina: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2076/1/45-66.pdf>
- Limpia de canales. Pueblo lickanantay: <https://www.youtube.com/watch?v=kC5o0TGv2d0>
- CulturaLickanantay. Documental: <https://www.youtube.com/watch?v=-xve93HevgU&t=8s>
- Seminario de la lengua ckunsa: [http://www.ckunsa.cl/pages/audios2.php?id=05092020\\_210712](http://www.ckunsa.cl/pages/audios2.php?id=05092020_210712)
- Tratado de Waitangi: [https://hmn.wiki/es/Treaty\\_of\\_Waitangi](https://hmn.wiki/es/Treaty_of_Waitangi).
- Tratado Tapiwe del Pueblo Mapuche, Recuperado en:  
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/139580/El-tratado-de-Tapihue-entre-ciertos-linajes-mapuches-y-el-Gobierno-de-Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>





UCE

UNIDAD DE  
CURRÍCULO Y  
EVALUACIÓN

