



INFORME FINAL

Consulta Indígena sobre
Propuesta de Bases Curriculares
para la asignatura de Lengua
y Cultura de Pueblos Indígenas
de 1° a 6° año básico

Mayo 2021



Informe Final. Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico

Programa de Educación Intercultural Bilingüe
Secretaría de Educación Intercultural Indígena
División de Educación General
Subsecretaría de Educación
Centro de Estudios MINEDUC
Ministerio de Educación, República de Chile
Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 1371
Santiago, RM, Chile
Tel. 22 406 6000

© 2021 Ministerio de Educación

Presidente de la República de Chile:

Sebastián Piñera E.

Ministro de Educación:

Raúl Figueroa S.

Subsecretario de Educación:

Jorge Poblete A.

Jefe de División de Educación General, Subsecretaría de Educación:

Raimundo Larraín H.

Jefe (s) de Centro de Estudios, Ministerio de Educación:

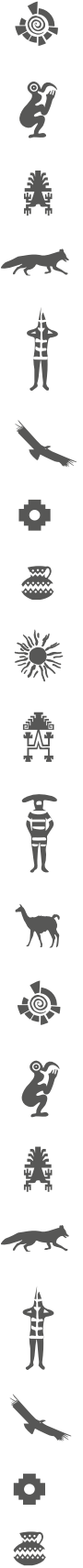
Fabian Ramírez G.

Coordinación general de la publicación: Unidad de Investigación. Centro de Estudios MINEDUC

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

Para referenciar, emplear el siguiente formato:

Ministerio de Educación, Centro de Estudios y Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2021). Informe Final. Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico. Santiago, Chile



INFORME FINAL

Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico

Mayo 2021

Presentación

El proceso de “Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico” se concreta como consecuencia del compromiso establecido por el Estado con los pueblos originarios. Dicho compromiso, que se sustenta en un marco jurídico de reconocimiento y participación, entrega el desafío de seguir avanzando en la construcción e implementación de la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo. Esta tarea implica un aprendizaje para el Ministerio de Educación, para el cual la práctica de la interculturalidad y el trabajo con los pueblos originarios es fundamental.

El objetivo de construir una asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios es un proceso que se desarrolló en casi dos años; en él trabajaron un equipo interdisciplinario del Ministerio de Educación y los propios pueblos originarios de manera mancomunada, diseñando e implementando un proceso de Consulta Indígena, cuyo resultado ha sido la elaboración de unas Bases Curriculares que consideran los saberes y conocimientos lingüísticos y culturales de estos pueblos. Sin embargo, este es un trabajo continuo; la interculturalidad también es un proceso dinámico que interpela en los distintos espacios del desarrollo formativo de las personas y que obliga a repensar y crear nuevos principios, enfoques y metodologías educativas, que sean pertinentes a la diversidad cultural de Chile.

Los nueve pueblos originarios reconocidos por Ley¹ son: aymara, colla, diaguita, licanantai, quechua, rapa nui, mapuche, kawésqar y yagán; estos representan una riqueza cultural y lingüística que demanda ser valorada, revitalizada y fortalecida en la escuela y en la sociedad chilena en general.

El Ministerio de Educación mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) ha orientado su labor hacia una relación intercultural de forma transversal en el quehacer educativo de la escuela, y hacia una educación intercultural bilingüe que posibilite el aprendizaje de la lengua y de la cultura de los pueblos originarios de Chile. Por otra parte, la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) vela para que la política educativa resguarde y valore las culturas y las lenguas de los pueblos originarios, y para que estos sean partícipes y colaboradores en la toma de decisiones de los temas que le atañen directamente.

El presente documento da cuenta del proceso de consulta que se llevó a cabo los años 2018 y 2019, y describe y visualiza el trabajo conjunto del Ministerio de Educación y los nueve pueblos originarios ancestrales, detallando las distintas etapas y entregando los principales resultados. Este proceso involucró la participación de más de 6.000 personas pertenecientes a los nueve pueblos originarios y más de 300 encuentros realizados en las distintas etapas de la consulta.

El Ministerio de Educación reconoce la relevancia de la educación intercultural en el Chile actual y espera que este documento sea un paso más hacia la construcción de una mirada educativa que reconozca, respete y valore el conocimiento de estos pueblos, y que propicie una educación pertinente en lo cultural, territorial y lingüístico, con el fin de promover una sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

1. En el desarrollo de la Consulta de Educación participaron nueve pueblos reconocidos en la Ley Indígena 19.253.

Qalltañataki ²

Aka "Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico" lurawi, Estado uksatuxita aka pachpa markanajanti suma amtañatakiya. Akhama amtawi, taqini mä kikiya amayanti, taqinina arunajapa ist'asina, jacha amtanaja educación intercultural bilingüe yatiña yatichasiñpatakiya, suma thakhina sarayañatakiya. Akhama irnaxawi Ministerio de Educación tuxitaki jach'a yatintawirakiya, taxpachani mä suma jach'a tupuna kikipapini saraxasiñatakiya.

Aka Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios tuxita yatichaña amtapaxa, niya pä marana jikikiptayatarakiya, ukan Ministerio de Educación uksana yatintatanajanti ukhamaraki pachpa markachirinaja Pueblos Originarios, taxpachani qutuchasitay irnaqapxaraya, kunamas wakisi, ukataki Consulto Indígena amayapxaraki, ukasti Bases Curriculares kunamati wakita uka yatiñataki, arunajtuxita ukhamaraki markasana tupupana suma saraxasiñataki sarayatarakiya. Ukhamaraki yatiraktanaya, ukhamapiniy jiwasan sarnaxawisaxa, uka interculturalidad ukhamarakiya taqipachas kikiya lurasiniñapaxa, khistinajati yatichijtana, taqipachas suma amayapini, amtani, thakhini sartayañataki, yatichañtuxita sarayañataki, markasataki wakitapiñapaya.

Niya llatunka markanaja Kamachini utjaraki, ukanajasti: ayamra, colla, diaguita, lickanantay, quechua, rapa nui, mapuche, kawésqar y yagán, wali suma yatiñanirakiya tupupasa, arunajpasa taqinina amtatañapa, kutittatayañataki, ch'amanchatañapa yatintañ utanajana ukhamaraki taxpacha aka jach'a markana wakitañaparakiya.

Ministerio de Educación uka Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) uksatuxina, irnaxawipa kunamas aka pachpa markana jaqi yaqhatuxita puriri jaqinajanti suma jikisiña taqininti kikiya yatitañ utanajana irnaxasiñapataki, ukhamata taxpacha markanaja kikiya sarnaxasiña utjañpataki, taxpacha Chile yatintañ utanajana. Maystuxitsti, Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) ukasti kunamasa indígena markanajana tupupaxa ukay suma sarayi, amtaraki, aka pachpa markanajataki, ukhamaraki uka markanajasti kikiya, yanapasiñapaya suma pachpa markanajana amuyupa sarayañataki.

Aka jach'a qilqatasti kunamas Consulta Indígena lurasini uksatuxitaya yatiyaraki 2018nita 2019 marakama, kunamasa amtataraki sarayataraki Ministerio de Educaciónnti llatunka Pueblos Originarios Ancestralesanti kunamapinisa lurasini taqi uka amtanajay qilqataraki. Aka lurawisti niya 6.000 Pueblos Indígena jaqinajay puriraki, ukhamaraki niya 300 jikisiwiy lurasiwayaraki, layriri, taypiri qhipapacha Consulta lurasiwayaraki.

Ministerio de Educaciónjama, kunamasa educación intercultural, Chile markana uka amuyatarakiya, aka irnaxawi mä suma yatintaña utjañpatakirakiya, sumapacha uñjasa, markanaja suma yatintañanajapa sarayañapataya, markanajarusti suma yäqatañapa ukhama suma yatintaña markaparjama, tupuparjama ukhamaraki arunajaparjama sarayatañapataki, ukampikiy suma amayanti taxpachani mayj mayjasa mayachasita taxpacha aka jach'a markana sartasirakiñani.

2. Traducción aymara realizada por Elías Ticona Mamani.

Wümentukun zugu ³

Ti chumgechi witxampürangelu ti "Mapunke che Ramtukan fey chumgechi azkunungeael ti kimeltuwün pu mapunke che ñi Kewühn ka Az-mogen 1° litulu, 6° básico puwülü" nentugey fey ti kofierno ñi wültükepeelchi zungu pu wünenke che engün. Tüfachi wültüku zugu, rekuluwküley fey ti günezuamün ka koneltun az-zungu, fey müley taiñ amulerpuael ka az-kunulerpuael ti epu rume kimeltuwün tüfachi mülechi kimeltuwün mew. Tüfachi küzaw mew ti Ministerio de Educación müley ñi kimtulerpuael, fey pu wünenke che ñi küzaw ka kizuengün ñi epu rume yeniefel ñi mongen fey ta rüf mülefal llemay.

Ti ziam chi zugu nentuael tüfachi kimelwün, pu wünen ke che ñi Kewün ka Az-mongen, epe epu txipantu ta witxapüramgey, fey kake rume kimün nielchi txokiñche mülelu Ministerio de Educación mew ka kishuegün pu Mapunke che chaf küzawigün, azkunufiel ka amulnefiel egün ti Fütxa Ramtukan, fey txipalchi zungu fey ta kiñe rekulün kimeltuwün fey yenielu ta kewühn kimün ka az-mogen kimün nielupu wünenke che. Welu kimnieñ llemay ñi amulerpuael ti küzaw, ti epu rume mogen kakekunulerpukelu ta ti fey müley iñ azümüwülerpuael chew püle rume kimeltugekelu ka müley iñ rakizuamtufiel ka wüño nentulerpuael az-zugu, leliwün ka azkunu kimeltun, kimeltuwün zugu mew, fey chumgen ti kake rume mogen ñi mülen tüfachi mapu mew.

Ti aylla mapunke che ñi mülen pilu ti ley, Aymara, Kolla, Diaguita, Likantai, Kechua, Rapa Nui, Mapuche, Kawésqar ka Yagán, fey ta alhün kimün ka kewühn ñi mülen llemay fey iñ faliltuafiel, witxampüramtuafiel ka newentuafiel kimeltuwe ruka mew ka chile kom ñi pu che mew.

Ti Ministerio de Educación, ñi Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) mew, epu rume az-mogen mew ta azkunukefi ñi küzaw fey itrokom ñi nentuelchi kimeltuwün kimeltuwe ruka mew femgechi ñi amuleael, ka epu rume kewühn ñi amulniegeael fey pepi azümurpugeael pu wünenke che ñi kewühn ka az-mogen mülelu Chile mapu mew. Kañ püle kay ti Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) fey chem kimeltuwün zugu rume nentugele rüf küme günaytugepe ka falilgepe pu wünenke che ñi az-mogen ka kewühn, piley llemay, ka tüfa egün koneltulepe ka kellutukelepe egün piley llemay fey chem zugu küpa nentunegele fey kisquegün ñi fülkonlelu egün.

Tüfachi pegelgechi chillka küpa pegelfi chumgechi witxampürangelu ti Ramtukan nentugelu 2018 ka 2019 txipantu mew, fey küme feypigeael ka pegelgeael chaf küzawlu ti Ministerio de Educación egu aylla kuyfike mapunke che, fey pegelam kom ti txokiñ küzaw ka chem zugu ñi nentugel. Tüfachi küzaw mew koneltuygün zoy 6.000 che wünenke che gelu egün ka zoy 300 txawün ta nentugey kom ti amulgepechi ramtukan mew.

Ministerio de Educación gelu iñchiñ, kimtunieñ ñi falilgelu ti epu rume az-mogen kimeltuwün Chile mapu mew ka pewmagele tüfachi küzaw kiñe txekangeay may fey ti kimeltuwün ñi rüf mülen pu wünenke che yemgekulu ka falilgekulu kom ñi kimün ka kimeltugeael chumgen ti az-mogen, ñi mapu egun la ñi keweühn egün, ka witxampüramael kom pu che mew ñi kimelgeael ka yamgeael kake rumea z-mogen tüfachi mapu mew.

3. Traducción mapuche.

Qallariynin 4

Consulta Indígenamanta kay Bases Curriculares manta pueblos indígenasmanta kawsayninku siminku yachachikunan uk ñiqimanta suqta ñiqikama wakichiyqa Estadoqta pueblos originarioswan llank'aynin yurin. Kay llank'aytaq kamachiypi atikun riqsichikuspa llank'arispá ima, kaytaq kay yachachina llank'aypi Educación Intercultural Bilingüe yachachikunan yaykunanpaq kallpachawayku. Ajinata llank'aytaq Ministerio de Educaciónpaq musuq yachaqaq, maypicha tukuy waq simi rimariqkunan rimarinakuy, chantapis pueblos originarios llank'arinaqa sumaq yupa.

Pueblos originariosmanta siminta kawsaynintawan yachachikunan wakichiyqa iskay watatajinaña llank'akusan. Maypicha Ministerio de Educaciónmanta askha llank'aqkunanwan chantapis pueblos originariosmanta yachaqkunanwan ima puraqmanta llank'arinku, uk tapuyta wakichispa, chay tapuymantataq kay Bases Curriculares ruwakun pueblos originariospata yachayninkunata, siminkunata wawsayninkunata ima qhawarichin. Ajinapis yachayku kay llank'ayqa mana kunallanpaqchu llaqtakunapura kawsakuyqa kaksallanpuni, runaq kawsakuy-ninpitaa tukuyniq chiqakunapi rikhukun, chaytaq watiqmanta t'ukurichawayku ajinamantataq musuq yuyaykunata, qhawariykunata, yachachiymananta imayna yachachinamanta qilqachawayku, chaykunataq suyunchispi imaymana kawsayniyuq simiyuq llaqtakunamanjina.

Kamachiymanjinaqa Jisq'un llaqtakuna riqsikipasqa kanku, kaykunataq: aymara, colla, diaguita, licanantai, quechua, rapa nui, mapuche, kawésqar y yagán, kay llaqtakunaqa qhapaq kawsayninkuta, siminkuta riqsichinku, chayraykutaq Chile runakunarayku yachaywasikunarayku yupaychakunanta, kallpachakunanta watiqmanta rimarikunanta mañanku.

Ministerio de Educaciónqa kay Programa de Educación Bilingüe (EIB)niqta llank'ayninta imaymana kawsayniyuq llaqtakunaman purichin chaytataq yachaywasikunamanta yachachikuyninpi waq yachaykunawan tinkuchispa llank'arichin, chantapis kay Chile ukhupi uk educación intercultural bilingüeman purichiy munan waq simimikunata waq kawsaykunata ima yachaqaanankupaq. Waqniqtataq Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) kay políticas educativas kawsaykunata simikunata ima kallpachakunanta yupaychakunata qhawarin, chantapis kay llaqtakuna imachus paykunapaq allin manachus allin chaypi yuyaykunawan yanapanankuta rimarinankuta ima qhawarin.

Kay llank'ay rikhuchiyqa imaynatachus kay iskay waranqa chunka pusaqniyuq watapi, iskay waranqa chunka jisq'unniyuq watapiwan chay waturikuy apakurqa chayta willarin, chantapis Ministerio de Educaciónwan jisq'un-tin ñawpa pueblos originarioswan khuska llank'akusqanta riqsichiy munan, ima llank'aykunatachus ruwarqanku chantapis ima yupa yuyaykunamanchus chayaraqanku chaytawan willarinku. Kay llank'ayqa pueblos originariosmanta suqta waranqamanta astawan askha runakunata tantarirqa, kay watukuy ruwakuyypitaq kinsa pachaq tantakuy karqa.

Ministerio de Educaciónjinaqa, Kunan Chilepi Educación Interculturalqa sumaq yupa kasqanta ininiyku, chayraykutaq kay llank'ay uk sumaq wakichiy yachachinapi kananta suyayku, kay llaqtakunaqta yachayninkuta yupaychakun, ajinamantataq sumaq yachachiyta kawsayninpi, jallp'akunanpi, rimayninpi ima wakichin, suyunchispi taq tukuy laya kawsayniyuqwan k'acha kawsakuyta ñawparichin.

4. Traducción quechua realizada por Nelly Quispe Jallaza.

He vānaŋa mo ha'amata ⁵

Te aŋa mo 'ui ki te mahiŋo o te hau tupuna, i te rua re'o he Consulta Indígena de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° básico, he aŋa haka poreko e te Estado hau Tire mo te hau tupuna o Tire. Te roa o te aŋa nei, e ai rō 'ā te tapu mo haka aŋi-aŋi 'e mo kī o te nu'u i te rāua vānaŋa, i te rāua mana'u; he aŋa e haka hio-hio e oho mo kati-kati 'e mo haka tere riva-riva i te EIB 'i roto i te hare hāpī o Tire. Te aŋa nei, he hāpī tako'a e tahi mo te Ministerio de Educación, mo riva o rāua mo haka tere i te hāpī 'a roto i te vaha o te piri o te hau kē-kē 'e mo aŋa ananake ko te hau tupuna o te henua.

Te aŋa nei mo haka tu'u e tahi asignatura o te Re'o 'e o te Haka ara o te hau tupuna, ka rua matahiti o te aŋa o te oho mai, he aŋa ma'u e te nuku-nuku taŋata aŋa o te Ministerio de Educación ko ia ko te hau tupuna mau 'ā, i piri ai mo 'ūmaŋa, mo kati-kati 'e mo haka tere e tahi vaha mo 'Ui ki te Hau Tupuna i te rāua mana'u, 'e 'a roto 'o nei 'ui i haka tama ai e tahi kūpeŋa hāpī mo u'i i te hauha'a tano mo hāpī ki te ŋā poki (Bases Curriculares), ko ia ko haka tano ki te marama-rama, ki te re'o 'e ki te haka ara o te hau tupuna o Tire. Ko 'ite 'ā e mātou, e toe-toe nō 'ā te aŋa mo aŋa mo oho; te roa nei o te piri o te hau kē-kē he roa e toro e oho rō 'ā 'i roto i te ta'u, mo u'i i te hāpī iŋa tano mo te ŋā poki, mo mana'u haka 'ou e tātou mo kati-kati i te tika aŋa āpī, i te u'i iŋa 'āpī, 'e i te huru o te hāpī iŋa 'āpī mo haka tano ki te rahi nei o te hau tupuna o te tātou henua.

Te ŋā iva hau tupuna aŋi-aŋi e te tapu⁶ Tire he: aymara, colla, diaguita, licanantai, quechua, rapa nui, mapuche, kawésqar 'e he yagan, 'e a rāua he 'ono ri'a-ri'a mo te henua o te ai rau huru te rāua hauha'a, te rāua re'o e nono'i mai ena ki te henua Tire mo haŋa, mo haka ora haka 'ou mai 'e mo haka pūai 'i roto i te hare hāpī, 'i roto i te mahiŋo o te kāiŋa ko Tire.

'A roto i te Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), e haka tere ena e te Ministerio de Educación i te aŋa mo haha'o i te interculturalidad ki roto ki te ŋā hare hāpī ena o te henua, ki riva ai te ŋā poki mo 'ite i te huru, i te re'o, i te haka ara, i te rahi o te hau tupuna o te henua Tire. He oho, o te Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) te u'i mo ha'atura e te hare hāpī i te poritika tano mo hāpa'o, mo haka paka i te hauha'a, i te re'o o te ŋā hau tupuna nei, 'e mo aŋa tako'a, mo kī i te rāua haŋa 'o ruŋa o te roa tano mo hāpī.

Te aŋa nei ka haka take'a atu ena, he aura'a o te 'ui i rara ai ki te hau tupuna i te matahiti 2018, 2019, mo riva mo hā'aura'a atu, mo tāpura atu i te aŋa o te Ministerio de Educación ko ia ko te Hau Tupuna, mo aŋi-aŋi e kōrua i te rau huru vaha i aŋa i oho mai ai, 'e pe hē i hope'a ai nei aŋa. E 6.000 nu'u o te hau tupuna i pu'a ai i te rima ki te aŋa nei, 'i roto i te 300 koro nui i aŋa ai i te ŋā matahiti nei e rua.

Pe he Ministerio de Educación, ko 'ite 'ā e mātou i te hauha'a o te educación intercultural i a Tire nei 'o 'aŋa rinā, 'e pe Hiva 'ā te aŋa nei, he rao nui-nui e tahi mo aŋa mo oho, mo mo'a, mo haka hauha'a i te ŋā hau tupuna nei, mo haka tano i te hāpī iŋa ki te ŋā poki 'a roto i te haka ara, i te kāiŋa, i te re'o, ki riva ai mo piri, mo mo'a tahi o tātou pe he mahiŋo rau huru te hau noho 'i roto i te tātou henua nei.

5. Traducción rapa nui realizada por Christian Madariaga Paoa.

6. I te hora aŋa era o te Consulta de Educación, e iva hau aŋi-aŋi e te Ley Indígena.

Índice

Introducción	13
1. Contexto general del proceso de consulta	15
1.1. Marco jurídico del proceso de Consulta Indígena	16
1.2. Breve historia políticas de educación intercultural bilingüe MINEDUC	21
1.3. Actividades y levantamiento de información previos al diseño de propuesta de Bases Curriculares.	22
1.4. Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico	28
2. Etapas del proceso de Consulta Indígena	41
2.1. Etapa preliminar: preparación del proceso	42
2.2. Etapa 1: Planificación del proceso de consulta	43
2.3. Etapa 2: Entrega de información y difusión	46
2.4. Etapa 3: Deliberación interna de pueblos originarios	48
2.5. Etapa 4: Diálogo entre pueblos originarios y el MINEDUC	52
2.5.1. Diálogos regionales	52
2.5.2. Diálogo Nacional	54
2.6. Etapa 5: Sistematización y finalización del proceso	82
2.6.1. Proceso de sistematización y cierre	82
2.6.2. Informe Naciones Unidas	82
3. Reflexiones en torno del diálogo con el Estado	85
4. Conclusiones del proceso de Consulta Indígena	87
5. Referencias bibliográficas	91
6. Anexos	92

Introducción

El presente documento tiene como objetivo entregar la descripción de los principales aspectos y resultados de la Consulta Indígena sobre la propuesta de Bases Curriculares para la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios de 1° a 6° año básico, llevada a cabo por el Ministerio de Educación durante los años 2018 y 2019.

El proceso de Consulta Indígena se inicia con la ratificación del Convenio N° 169, instrumento de carácter jurídico internacional, el cual define las bases para realizar procesos de consulta en temas de interés para los pueblos indígenas. En este marco y considerando los aspectos de la legislación vigente en Chile, el Ministerio de Educación diseñó una metodología de consulta en la cual se trabajó según las etapas establecidas por ley⁷:

- Planificación del proceso de consulta
- Entrega de información y difusión
- Deliberación interna de pueblos indígenas
- Diálogo
- Sistematización, comunicación de resultados y cierre

En consideración de lo anterior, este documento se ha dividido en cuatro partes: una primera sección aborda el contexto general de la Consulta Indígena según el marco jurídico vigente, el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en el Ministerio de Educación y la construcción de una propuesta de Bases Curriculares. En una segunda sección, se desarrolla cada una de las etapas de la consulta, y se detallan los aspectos generales, los objetivos y los resultados. La tercera sección describe reflexiones sobre el diálogo con el Estado. Por último, el texto finaliza con las conclusiones que apuntan a un proceso reflexivo sobre los distintos aspectos de la consulta y las posibilidades de mejora para futuros procesos.

7. Decreto N° 66 de MIDESO, y Ley N° 19.253 o Ley Indígena.

1. Contexto general del proceso de consulta



Este apartado tiene como objetivo explicar el contexto general y los antecedentes del proceso de consulta según cuatro ejes: el marco jurídico del proceso; una breve historia de la educación intercultural bilingüe en el Ministerio de Educación; las actividades y levantamiento de información previos a la consulta; y, por último, la propuesta de bases curriculares a consultar.

1.1. Marco jurídico del proceso de Consulta Indígena

A continuación, se describe brevemente el marco jurídico que sustenta la realización del proceso de consulta, enfatizando en aquellos aspectos clave. Se identifican instrumentos jurídicos en tres niveles: instrumentos legislativos, correspondientes a la Ley N° 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de pueblos indígenas y la Ley N° 20.370 o Ley General de Educación, que señala indicaciones respecto a la educación intercultural. En un segundo nivel se encuentra el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que señala aspectos transversales a ser considerados internacionalmente en el marco del respeto de los derechos de los pueblos indígenas. Por último, se describen dos instrumentos a nivel administrativo que son relevantes para esta consulta: el Decreto Supremo N° 124 y el Decreto N° 66, pero se enfatiza en este último, dado que es de carácter más reciente y tiene como objetivo dar cuenta del reglamento que regula la Consulta Indígena.

Uno de los instrumentos que regula la relación del Estado con los pueblos originarios es la Ley N° 19.253, promulgada el año 1993, cuyo objetivo es el establecimiento de normas sobre protección, fomento y desarrollo de pueblos indígenas, así como también, la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). A partir de esta ley, y en específico del Artículo N° 1, se reconoce la existencia de nueve pueblos originarios: mapuche, aymara, rapa nui, licanantai, quechua, colla, diaguita, kawésqar y yagán. La protección de las culturas y las lenguas de los distintos pueblos originarios está contenida en el Artículo N° 28 de esta Ley, y que contempla aspectos relativos a la educación y a la conservación de las lenguas:

“El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente (...)” (p. 12).

Esta ley explicita la función del Ministerio de Educación en la promoción de planes y programas que fomenten las culturas de los pueblos originarios y el desarrollo de un sistema de educación intercultural bilingüe, específicamente en el Artículo N° 32. A lo anterior, se suma el Artículo N° 34 que estipula la necesidad de participación de los pueblos originarios en aquellos temas que les afectan: “Los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones indígenas que reconoce esta ley” (Ley N° 19.253, Artículo N° 34, p. 13-14).

En términos de la legislación actual que regula la educación en Chile, cabe destacar también aspectos referidos a la educación de los pueblos originarios, los que están dispuestos en la Ley N° 20.370

o Ley General de Educación promulgada durante el año 2009. En el Artículo N° 3 se estipula que dentro de los principios que rigen el sistema educativo chileno se encuentra la interculturalidad: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Letra l, p. 2). Así también, se indica en el Artículo N° 4 el deber del Estado en relación con las culturas originarias y la educación: “Es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias” (p. 3). En esta línea, en el Artículo N° 23 se señala que se efectuarán las adecuaciones curriculares en el contexto de necesidades educativas específicas como la interculturalidad, y que la educación intercultural bilingüe será expresada en el sector curricular. A nivel más específico, el Artículo N° 28, Letra m, indica los objetivos de la educación parvularia, enfocándose en resguardar el desarrollo integral de los niños, y la promoción de aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes. En este contexto, se señala que, en el caso de establecimientos con alto porcentaje de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, se agregará como objetivo general que estos desarrollen aprendizajes en relación con las lenguas indígenas. Por otra parte, el Artículo N° 29 se enfoca en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en educación básica; desde aquí emergen especificaciones atinentes a la educación intercultural:

“d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros” (Letra d, N° 1).

“g) Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática” (Letra g, N° 2).

“En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general, 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” (p. 11-12).

Este último aspecto refuerza la relevancia del aprendizaje de las lenguas de pueblos originarios durante la educación básica, lo que también se enfatiza en el Artículo N° 30, pero enfocado en la formación de enseñanza media. Al respecto, dentro de las especificaciones observadas se incluye:

“En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo” (Ley N° 20.370, Artículo N° 30, p. 12-13).

Este último punto enfatiza en la necesidad de dominio de la lengua de pueblos originarios y en el conocimiento de su historia cultural, lo que muestra la necesidad de trabajar en la asignatura de lengua y cultura que se discutió durante el proceso de consulta.

Durante el año 2008, uno de los hitos más relevantes fue la ratificación del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este convenio es un tratado internacional que se realizó durante el año 1989 y tiene como base dos principios fundamentales: “el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan” (p. 11). La ratificación del convenio implica que el Estado asume el compromiso de adecuar la legislación nacional y generar acciones que permitan su cumplimiento.

En el año 2007, el convenio se reforzó mediante la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la que está compuesta por 46 artículos que establecen

estándares mínimos de respeto a estos derechos (OIT, 2008). Dentro de los artículos, en el caso de este proceso de consulta en particular, se destacan aquellos ligados a temáticas de participación, educación y cultura, que dan un marco de referencia al trabajo, tanto en el proceso de construcción de una propuesta de Bases Curriculares como en la consulta sobre estas. El Artículo N° 5 establece las bases de reconocimiento, protección y respeto de los aspectos clave de los pueblos originarios, tales como sus valores y sus prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales, junto con la necesidad de adoptar medidas en caso de que los pueblos se enfrenten a dificultades al adoptar nuevas condiciones de vida y trabajo, respetando su participación. El Artículo N° 6 remite a la necesidad de consultar a los pueblos originarios interesados en los temas que les afectan, procurando que estos procedimientos de consulta sean apropiados y pertinentes; junto con establecer los medios para que dichos pueblos puedan participar:

w"1. Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán:

a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente;

b) establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan;

c) establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin.

2. Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas" (p. 26-27) .

En términos más específicos, el Convenio N° 169 también cubre aspectos en relación con la educación de los pueblos originarios, lo que es relevante de abordar, dado que la consulta apuntó a generar diálogos y acuerdos sobre las Bases Curriculares de la asignatura de lengua y cultura en el sistema educativo chileno. En este sentido, se destaca el Artículo N° 27 que enfatiza en la necesidad de que los programas y servicios de educación deben trabajarse en conjunto con los pueblos interesados y que la autoridad debe asegurar la formación de miembros de pueblos originarios para la implementación de este proceso educativo:

"1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar" (p. 9).

Como complemento a lo anterior, el Artículo N° 28 también estipula, entre otros aspectos, la relevancia de enseñar a los niños pertenecientes a pueblos que estén interesados, a escribir y leer en lengua indígena, y, además, la necesidad de tomar medidas para resguardar y promover el desarrollo de estas lenguas:

"1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la (p. 57) lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas" (Convenio N° 169 OIT, Artículo N° 28, p. 9).

Así también, el Artículo N° 29 indica que el foco de la educación de estudiantes pertenecientes a pueblos interesados debe focalizarse en impartir conocimientos y aptitudes que les permitan participar tanto en sus propias comunidades como en el contexto nacional; mientras que el Artículo N° 31 indica la necesidad de adoptar medidas a nivel educativo transversalmente en toda la comunidad nacional, con el fin de eliminar prejuicios:

"Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados" (p. 9).

En el año 2009, otro aspecto normativo relevante que emerge corresponde al Decreto Supremo N° 124 dictado por el Ministerio de Desarrollo y Planificación (MIDEPLAN)⁸, que reglamenta el Artículo N° 34 de la Ley N° 19.253 antes mencionada, indicando los procedimientos para regular el proceso de consulta y participación de los pueblos originarios. Este decreto se sostiene tanto en la Ley N° 19.253 como en la ratificación del Convenio N° 169, teniendo como objeto (de acuerdo con el Artículo N° 1 de esta Ley) regular la obligación de los distintos órganos del Estado de escuchar y considerar la opinión de las organizaciones indígenas cuando se consideren materias que afecten o se relacionen con cuestiones indígenas, lo que se materializa en el proceso de consulta y participación (Decreto Supremo N° 124, Artículo N° 1, p. 2).

El Decreto Supremo N° 124 sitúa el concepto de "consulta" como la expresión de una opinión sobre medidas que afecten a los pueblos originarios, tal como se estipula en el Artículo N° 2:

"(...)la consulta es el procedimiento a través del cual los pueblos indígenas interesados, a través de los sistemas que este reglamento diseña, pueden expresar su opinión acerca de la forma, el momento y la razón de determinadas medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente y que tengan su origen en alguno de los órganos de la administración del Estado señalados en el artículo 4° de este reglamento, mediante un procedimiento adecuado y a través de sus organizaciones representativas" (p. 3).

A su vez, se entiende como "participación" los procedimientos para incidir en la formulación, aplicación y evaluación de planes y programas que les afecten, tal como se observa en el Artículo N° 3 del mismo decreto:

8. Actualmente Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

“La participación es el procedimiento a través del cual los pueblos indígenas interesados, a través de los sistemas que este reglamento diseña, pueden concurrir a la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente y que tengan su origen en alguno de los órganos de la administración del Estado señalados en el artículo 4° de este reglamento” (p. 3).

En lo que respecta a esta consulta, dentro de los criterios de afectación que estipula el Artículo N° 7 del decreto (que remite a aspectos que afectan a los pueblos indígenas) se encuentra la definición de planes o programas de desarrollo nacional o regional establecidos por la Ley N° 19.253; esto se convierte en un correlato del proceso de consulta, dado que el desarrollo de las Bases Curriculares se materializa en la generación de planes y programas sobre la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas. En relación con los principios que regulan la consulta, se destaca la buena fe en el Artículo N° 10 que apunta a resguardar intereses, valores y necesidades relevantes para los pueblos indígenas y entregar la información necesaria para que se efectúe el proceso, junto con integrar las observaciones que estos realicen. Así también, el Artículo N° 11 enmarca la necesidad de un procedimiento apropiado a las circunstancias, según la realidad de pueblos consultados y la utilización de una metodología pertinente.

Otro instrumento legal relevante para la consulta es el Decreto N° 66, promulgado en el año 2013, en el cual se estipula el reglamento que regula el procedimiento de Consulta Indígena a partir del Artículo N° 6 del Convenio N° 169 de la OIT, que tal como se describió en la primera parte de esta sección, pone foco en la necesidad, en los medios y en el principio de buena fe durante el proceso. El objetivo principal de este reglamento es que se ejecute el derecho de consulta de los pueblos indígenas (Artículo N° 1), de acuerdo con lo señalado en los instrumentos legales anteriormente descritos. En este sentido, el decreto enfatiza en que la consulta es un deber del Estado y un derecho de los pueblos indígenas que debe materializarse mediante un procedimiento apropiado y de buena fe (Artículo N° 2). El cumplimiento del proceso de consulta tiene que ser llevado a cabo por órganos públicos (incluyendo ministerios, intendencias, entre otros) (Artículo N° 4), con el objetivo de alcanzar acuerdo o consentimiento de pueblos indígenas (Artículo N° 3).

Otro aspecto destacable del Decreto N° 66, responde a determinar sujetos e instituciones representativas de los pueblos indígenas, que pueden estar constituidas por organizaciones indígenas tradicionales, comunidades indígenas o asociaciones reconocidas ante la ley (Artículo N° 6). Al igual que en el Decreto Supremo N° 124, se siguen considerando como medidas susceptibles que pueden afectar a los pueblos indígenas, aquellas de índole legislativo y administrativo (Artículo N° 7). En términos de los principios de la consulta, el decreto recalca el principio de buena fe (dispuesto también en los instrumentos descritos anteriormente), señalando:

“(…)La buena fe es un principio rector de la consulta, en virtud del cual todos los intervinientes deberán actuar de manera leal y correcta con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento previo, libre e informado en el marco del procedimiento establecido en el Título III, mediante un diálogo sincero, de confianza y de respeto mutuo, sin presiones, de manera transparente, generando las condiciones necesarias para su desarrollo y con un comportamiento responsable (...)” (Decreto Supremo N° 124, Artículo N° 9, p. 4).

Lo anterior se complementa con el Artículo N° 10 que indica la necesidad del procedimiento apropiado, y que implica el ajuste a las particularidades del o los pueblos indígenas consultados (cultura, cosmovisión, aspectos lingüísticos, entre otros). En relación con los procedimientos de consulta propiamente tal, el Decreto N° 66 establece que los órganos de administración del Estado así también, indica los aspectos en los cuales se procederá a trabajar o consultar con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Artículo N° 14). De la misma forma, el Artículo N° 15 detalla

aquellas acciones necesarias para iniciar la consulta, indicando los medios y forma de la convocatoria.

En lo que respecta a los procedimientos detallados en el Artículo N° 16 se estipulan cinco etapas clave:

- a) Planificación del proceso de consulta: esta etapa es esencial, dado que tiene un componente informativo (entrega de información preliminar); se toman acuerdos en lo que respecta a la definición de roles y funciones, y, principalmente, se acuerda una metodología de trabajo pertinente a las necesidades de los pueblos indígenas.
- b) Entrega de información y difusión: entrega oportuna y pertinente de antecedentes de la medida a consultar.
- c) Deliberación interna de pueblos indígenas: espacio de discusión interno de pueblos originarios con el fin de definir posiciones y consenso.
- d) Diálogo: espacio para propiciar acuerdos respecto de la medida consultada con el organismo encargado del proceso de consulta.
- e) Sistematización, comunicación de resultados y cierre: generación del informe final que describa los aspectos clave del proceso (evaluación, etapas, acuerdos alcanzados y explicación de disensos).

Los últimos artículos del Decreto N° 66 apuntan a determinar los plazos establecidos (Artículo N° 17), la suspensión de proceso de consulta (en caso de generarse hechos que obstaculicen su realización) (Artículo N° 18) y la generación de un expediente final que registre todo el proceso y presente medios de verificación pertinentes (Artículo N° 19).

Al considerar que el objetivo de entregar un marco jurídico es contextualizar el proceso de consulta, las secciones que siguen darán respuesta a los distintos aspectos reglamentados en los instrumentos jurídicos antes descritos, entregando información sobre el procedimiento, la metodología y los resultados de la Consulta en Educación 2018 Sobre Bases Curriculares para la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios de 1° a 6° año básico.

1.2. Breve historia políticas de educación intercultural bilingüe MINEDUC

Con el fin de dar contexto al trabajo en educación intercultural bilingüe que se ha realizado desde el Ministerio de Educación, se entrega una breve descripción de los hitos a nivel ministerial. A partir del reconocimiento de los pueblos originarios mediante la Ley Indígena N° 19.253 y lo estipulado en torno al ámbito jurídico-educativo (descrito en la sección anterior), durante el año 1996 se generó un primer piloto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual fue implementado conjuntamente por el Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (MINEDUC, 2017a); esto con el fin de mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de los niños de los pueblos indígenas. Posteriormente, durante el periodo 2001-2009 se trabajó en el marco del Programa Orígenes, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (MINEDUC, 2017a), que puso su foco en diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y

calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de la enseñanza general básica de las escuelas focalizadas en esos años. Lo anterior, con el fin de reforzar el mandato de la Ley Indígena N° 19.253 que se enfoca en “respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines...” (Artículo N° 1, p. 1).

En el año 2009 se materializaron tres hitos relevantes en términos jurídicos: la ratificación del Convenio N° 169 de la OIT, la promulgación de la Ley General de Educación (ambos descritos en la sección anterior) y el Decreto Supremo N° 280, el cual incorpora en el Marco Curricular el Sector de Lengua Indígena y su implementación queda a cargo del PEIB (MINEDUC, 2017a). Desde aquí, se inicia un trabajo en relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas de pueblos originarios con vitalidad lingüística: aymara, quechua, rapa nui y mapuche, considerando especialmente la labor de educadores tradicionales en este proceso de aprendizaje.

Desde el año 2010 en adelante, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se fortalece institucionalmente, ya que es responsable de la implementación del Sector de Lengua Indígena para cuatro pueblos y, además, debe disponer, para los otros pueblos reconocidos en la Ley Indígena, las condiciones para incluir sus lenguas y culturas en el espacio educativo, en especial, en las zonas en que tradicionalmente se han asentado. A fines del año 2014 se crea la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII), que tiene como objetivo incorporar un enfoque transversal de interculturalidad para la política educativa en general, y reforzar el enfoque intercultural bilingüe para los pueblos originarios (MINEDUC, 2017a).

Durante los últimos años, las líneas de trabajo en EIB se han enfocado en la revitalización lingüística y cultural, en la capacitación y el desarrollo de los educadores tradicionales, y en el trabajo a nivel curricular que se materializa especialmente por medio del trabajo con la propuesta de Bases Curriculares y el proceso de consulta que se describirá en las secciones que siguen.

1.3. Actividades y levantamiento de información previos al diseño de la propuesta de las Bases Curriculares

Esta sección tiene como objetivo describir aquellas acciones que tuvieron como propósito el levantamiento de información para la elaboración de una propuesta de Bases Curriculares en conjunto con distintos actores de pueblos originarios. Este proceso se inicia con la constitución de una mesa técnica MINEDUC durante el año 2015, en la que participaron: representantes de la Unidad de Inclusión y Participación (UIP), de la División Jurídica, de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), de la Secretaría de Educación Intercultural Indígena y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Esta mesa se constituyó con la finalidad de trabajar distintas instancias de participación para hacer un levantamiento curricular, desarrolladas en los años 2016 y 2017, y que se detallarán a continuación a partir de tres instancias específicas: Jornadas de levantamiento curricular a nivel macrozonal, Jornada Nacional de Levantamiento Curricular, y Conversaciones sobre formas de enseñanza y aprendizaje de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios.

Jornadas de levantamiento curricular a nivel macrozonal

En primera instancia, durante el año 2016 se desarrollaron jornadas de levantamiento curricular a nivel macrozonal, las que tuvieron como propósito establecer saberes y conocimientos lingüísticos y culturales que debiesen incluirse en la propuesta de Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, a implementarse desde 1° a 6° año básico (MINEDUC, 2016). En el desarrollo de estas jornadas, se consideró la participación de educadores tradicionales y profesores de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sabios formadores reconocidos bajo la Resolución Exenta N° 420 (año 2010) que, en su mayoría, se identifican y/o reconocen como parte de los pueblos originarios contemplados por el Estado. Se registra una participación aproximada de 440 personas, distribuidas en 56 mesas de trabajo en las distintas macrozonas (MINEDUC, 2016). De las seis macrozonas incluidas se trabajó con 14 regiones y, de manera separada, con el pueblo originario Rapa Nui, tal como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1. Macrozonas y regiones participantes en las Jornadas Macrozonales de Levantamiento Curricular

Macrozona	Región
Macrozona Santiago	Región de Atacama
	Región de Valparaíso
	Región Metropolitana
	Región del Libertador Bernardo O'Higgins
	Región del Maule
Macrozona Punta Arenas	Región de Magallanes y Antártica Chilena
Macrozona Temuco	Región del Biobío
	Región de La Araucanía
Macrozona Puerto Montt	Región de Los Ríos
	Región de Los Lagos
Macrozona Iquique	Región de Arica y Parinacota
	Región de Tarapacá
	Región de Antofagasta
Macrozona Rapa Nui	Rapa Nui

Fuente: Sistematización de las Jornadas Macrozonales de Levantamiento Curricular: Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios (Documento de carácter interno). MINEDUC, 2016.

La metodología de trabajo utilizada en estas jornadas se basó en círculos de oralidad con registro y mapas participativos. Los círculos de oralidad se enfocaron en la generación de un diálogo sobre “saberes y conocimientos lingüístico-culturales, espirituales, históricos, familiares, territoriales, etc.” (MINEDUC, 2016; p.6), el cual se generó a partir de preguntas clave realizadas por un facilitador. Los mapas participativos corresponden a “representaciones de aspectos geográficos y/o simbólicos que buscan visibilizar saberes y conocimientos en torno a la lengua y la cultura desde la perspectiva de los propios actores” (MINEDUC, 2016; p.6); este último instrumento fue aplicado posteriormente a los círculos de oralidad.

Con respecto a los resultados de estas jornadas, se realizó un ordenamiento de la información por medio del software de análisis cualitativo Atlas.ti, a partir de categorías relacionadas entre sí, lo que permitió dar cuenta de los principales resultados tanto de los círculos de oralidad como de los mapas participativos. Estos resultados se componen de trece categorías identificadas en el documento de sistematización de dichas jornadas, las que fueron discutidas y trabajadas en días posteriores:

1. Aprender y valorar la sabiduría y el conocimiento ancestral
2. Reconocimiento y valoración de la importancia de la cosmovisión y la espiritualidad
3. Reconocimiento e importancia de los valores/principios que rigen la cultura
4. Conocimiento “científico” y uso de técnicas y herramientas tradicionales y actuales de subsistencia, producción e intercambio
5. Potenciar el aprendizaje experiencial, el vínculo directo y la comprensión holística e integral de la naturaleza
6. Valoración y uso del sentido propio del tiempo y el espacio en los procesos de enseñanza y aprendizaje
7. Reconocimiento y socialización de la propia historia/memoria social
8. Valoración e importancia del territorio como espacio que otorga identidad
9. Metodologías de enseñanza y aprendizaje experiencial con énfasis en la oralidad
10. Importancia de la familia en la reproducción integral del pueblo
11. Potenciar la valorización y socialización de la lengua propia entre las y los estudiantes
12. Reconocimiento de las problemáticas actuales como: modernización, contaminación, turismo, entre otros (MINEDUC, 2016)

Jornada Nacional de Levantamiento Curricular

Después de la realización de las jornadas macrozonales descritas, se llevó a cabo la Jornada Nacional de Levantamiento Curricular los días 28, 29 y 30 de septiembre del año 2016 en la ciudad de Santiago. En este proceso se invitó a representantes de los nueve pueblos originarios reconocidos de las distintas macrozonas, participando un total de 77 personas de las regiones de: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Valparaíso Insular, O’Higgins, Maule, Metropolitana, Biobío, La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos y Magallanes.

El propósito de esta jornada fue acordar los aspectos y lineamientos principales a contemplar en la propuesta de Bases Curriculares, que posteriormente fueron sometidas a consulta. En relación con la forma de trabajo, se conformaron ocho mesas que sesionaron durante los tres días que duró

esta jornada. En cada una de estas mesas se incorporaron representantes de PEIB, SEII, UCE, UIP y/o División Jurídica, a lo que se sumaron representantes de distintos pueblos originarios.

Los resultados de esta jornada se describirán a partir de un documento de uso interno: "Lineamientos para el desarrollo curricular de una asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios" (2017), en el que se plasman los principales resultados de los procesos de levantamiento curricular. Al respecto, se describirán los principales lineamientos para la organización curricular de una asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios.

En términos generales, los lineamientos señalan la necesidad de una mirada intercultural tanto para estudiantes indígenas como no indígenas, y relevan el conocimiento sobre las culturas de los pueblos originarios a nivel transversal. Esto se complementa con la idea de formar estudiantes con competencias interculturales que tengan las herramientas para moverse en contextos culturales diversos, y con la incorporación de un "diálogo epistémico" entre conocimientos y saberes, mostrando a los estudiantes la existencia y valoración de distintas formas de conocimiento (MINEDUC, 2017b). Un punto relevante acerca de esto último, lo constituye la relación de conocimientos y saberes de los pueblos originarios en relación con la naturaleza, el ámbito espiritual y el cultural. En términos más concretos, se indica la necesidad de plantear una propuesta de Bases Curriculares con objetivos de aprendizaje nucleares y terminales, que permitan considerar las distintas realidades lingüísticas y culturales de los pueblos originarios (MINEDUC, 2017b).

A nivel más específico, se identifican lineamientos para distintos aspectos que conformarían la propuesta curricular: enfoque de la asignatura, definición de ejes, aprendizajes actitudinales y abordaje de objetivos de aprendizaje (OA). Con respecto a los lineamientos para el enfoque de la asignatura, se recalca, entre otros aspectos, la necesidad de tener en cuenta las distintas realidades sociolingüísticas, territoriales y socioeducativas de cada pueblo; asimismo, la necesidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje que incorpore metodologías o prácticas propias, junto con comprender la lengua y la cultura como un proceso continuo e integrado, y desechar la idea del aprendizaje de la lengua como algo aislado, incorporando a los estudiantes en prácticas culturales en las que se utilice la lengua originaria (MINEDUC, 2017b). Junto a la inclusión de metodologías de enseñanza-aprendizaje propias, se deberían agregar estrategias específicas complementarias abordadas a nivel de Programas de Estudio, así como también intencionar que los estudiantes se hagan parte de un ambiente que los vincule con su cultura.

En relación con los lineamientos para la definición de ejes, se señala la necesidad de reformular los ejes antes utilizados en el Sector de Lengua Indígena, con el fin de orientarse a una perspectiva más integradora, que vaya más allá del foco idiomático y se enfoque en la interculturalidad (MINEDUC, 2017). Al respecto, se indica una propuesta de cuatro ejes interconectados entre sí y sin un orden de priorización, dada la mirada integradora de las culturas de pueblos originarios (MINEDUC, 2017b):

1. Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios/Territorialidad e identidad de los pueblos originarios.
2. Cosmovisión de los pueblos originarios/Concepción de vida y de mundo de los pueblos originarios.
3. Lengua y tradición oral de los pueblos originarios/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.
4. Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/Patrimonio y técnicas ancestrales.

El papel de los aprendizajes actitudinales también constituye un punto relevante dentro del desarrollo de esta propuesta, los cuales se derivan de los objetivos de aprendizaje. Al respecto, se señala la necesidad de enfocarse en cuatro aspectos clave a desarrollar:

1. Reflexionar sobre su desarrollo como personas íntegras, que forman parte de la red de la vida, a partir del aprendizaje de la lengua y la cultura del pueblo originario al que pertenecen o con el cual conviven.
2. Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas.
3. Reconocer la importancia de la convivencia armónica con el entorno natural, social, cultural y espiritual como parte de la red de la vida.
4. Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura, en su vinculación permanente con los otros y en pos del desarrollo de una ciudadanía más intercultural (MINEDUC, 2017b; p. 39-40).

Los lineamientos en relación con el abordaje de los objetivos de aprendizaje también son desarrollados en estas jornadas y se considera que deben abordar dos aspectos esenciales: “ser lo suficientemente nucleares, para favorecer su contextualización en el abordaje de la lengua y cultura de los nueve pueblos originarios” (MINEDUC, 2017b; p.42), resguardando la calidad técnica de la construcción y el apego a las lógicas del conocimiento de los pueblos originarios; y, que los objetivos de aprendizaje debiesen sustentarse tanto en la sistematización de saberes y conocimientos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios, como en la comprensión de la integración entre enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura (MINEDUC, 2017).

Conversaciones sobre formas de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios

Como complemento al proceso de elaboración de lineamientos de propuesta de Bases Curriculares, surgió como iniciativa la realización de una jornada de “Conversaciones sobre formas de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos originarios”, que tuvo como propósito perfeccionar la creación de instrumentos curriculares en el marco del proceso de elaboración de Programas de Estudio, a través del levantamiento de información acerca de las formas de enseñanza y aprendizaje de lengua y cultura que tienen los pueblos originarios (MINEDUC, 2017b).

Esta jornada se llevó a cabo los días 25, 26 y 27 de julio del año 2017 y fueron convocadas por el Ministerio de Educación, representado en la Unidad de Currículum y Evaluación, la Secretaría de Educación Intercultural Indígena y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. En la actividad participaron 61 personas pertenecientes a los nueve pueblos originarios reconocidos por el Estado, con conocimiento sobre formas de enseñanza y aprendizaje de lengua y cultura, entre ellos: sabios formadores de formadores de acuerdo con el Decreto Supremo N° 420 (2010), educadores tradicionales, profesores de Educación Intercultural Bilingüe y participantes del proceso de levantamiento curricular 2016 (Jornadas Macrozonales de Bases Curriculares) (MINEDUC, 2017b).

Estas jornadas se ejecutaron a partir de conversaciones en torno a preguntas que gatillaron una discusión entre los distintos representantes, en un trabajo por pueblo y con plenarios generales, que se enfocó en conocer (MINEDUC, 2017b):

- cómo se enseña la lengua y cultura;

- cómo se incorporan estas formas de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educacionales;
- cómo saber si un estudiante aprendió;
- cómo deberían ser los programas de estudio para cada pueblo;
- cómo construir programas de estudio.

A partir de la sistematización realizada sobre este proceso, se identificaron categorías clave que ordenan los resultados según la mirada general de todos los representantes de pueblos originarios presentes. Al respecto, se definen ocho ideas principales que se sintetizan a continuación (MINEDUC, 2017b):

1. Con respecto a las características de los programas de estudio, entre los aspectos destacados, se observa la necesidad de incorporar el contexto cultural, los valores y los principios de los pueblos originarios, así como también, la articulación con otras asignaturas del currículum nacional.
2. El fortalecimiento de aspectos lingüísticos y culturales, especialmente, la revitalización lingüística en pueblos con comunidades no hablantes.
3. En relación con los contenidos culturales se destaca la necesidad de incorporar: conocimientos, valoración del territorio, sentido de comunidad, principio de reciprocidad, cosmovisión, espiritualidad, manifestaciones artístico-culturales, textos o relatos tradicionales, entre otros aspectos.
4. Con respecto a las formas de enseñanza-aprendizaje se rescata la necesidad de entender la experiencia como base para este proceso, así como también, la transmisión oral de saberes, la importancia de los sabios o personas mayores, y la incorporación de una mayor cantidad de salidas pedagógicas a espacios culturales.
5. En términos de evaluación de los aprendizajes se indica la necesidad de una "evaluación social" que exceda la mirada de una evaluación individual por cada estudiante. En este sentido, se señala como un espacio importante de evaluación la comunidad y las familias que deben ser incorporadas en este proceso.
6. En relación con los recursos para la enseñanza y aprendizaje, se observa la necesidad de infraestructura y material didáctico pertinente; el acceso a recursos logísticos, tecnológicos ancestrales y modernos; y orientaciones para incorporar material audiovisual, de televisión y de internet.
7. Se releva la necesidad de un docente o educador tradicional que cuente con la capacidad de conectarse con sus estudiantes, que tenga el conocimiento histórico, cultural, técnico y lingüístico de los pueblos originarios, y que sea reconocido y validado por su comunidad.
8. Por último, entre los aspectos destacados, se enfatiza en las condiciones de implementación del Programa de Estudio, relevando en la gestión de recursos para salidas pedagógicas a espacios significativos para las distintas culturas, la importancia de la dupla pedagógica para impartir la asignatura, la mejora en las condiciones laborales de educadores tradicionales y la articulación entre instituciones locales vinculadas con la enseñanza.

9. En esta sección se han incorporado aspectos generales de la propuesta de Bases Curriculares, con el fin de mantener la fluidez del texto. Para mayor detalle sobre la propuesta, específicamente sobre los objetivos de aprendizaje por nivel, se sugiere revisar el anexo 5.1.

Las tres instancias antes descritas dan cuenta de los procesos de trabajo participativo con los pueblos originarios, que fueron intencionados con el propósito de diseñar una propuesta de Bases Curriculares pertinente culturalmente. Los resultados descritos anteriormente fueron plasmados en un documento de lineamientos junto con una propuesta de Bases Curriculares inicial de 1° a 6° año básico, la que fue revisada y observada por el Consejo Nacional de Educación (CNEC). Con la incorporación de las observaciones emanadas de este último proceso, se construyó la propuesta de Bases Curriculares sometida a Consulta Indígena, la cual se presenta a continuación.

1.4. Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico⁹

PROPÓSITOS FORMATIVOS

Dado que Chile es una sociedad multicultural, en cuanto está conformada por personas de diferentes culturas y lenguas, las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas tienen como propósito formativo aportar a la formación integral de los niños y niñas, y promover que aquellos que pertenezcan a algún pueblo indígena reconozcan y valoren su lengua y su cultura. En este sentido, los objetivos de la asignatura brindan oportunidades de aprendizaje vinculadas al desarrollo de competencias para escuchar, leer, hablar y escribir en la lengua indígena, tanto en contextos de rescate y revitalización como de fortalecimiento y desarrollo de esta; de conocimiento de la historia y del territorio de los pueblos y de su cosmovisión; y del manejo de las técnicas y artes ancestrales.

La asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas busca, entonces, contribuir a la valorización, rescate, revitalización y fortalecimiento de las lenguas y de las culturas de los pueblos indígenas en el espacio educativo. De acuerdo con las características sociolingüísticas del contexto educativo y comunitario, se espera que los estudiantes escuchen constantemente la lengua indígena en estudio, comprendan progresivamente los textos que lean o escuchen, y puedan desarrollar la lengua mediante la escritura y la lectura de textos escritos en lengua indígena con contenidos culturales propios.

Con todo esto, se espera formar estudiantes con competencias interculturales que, a partir del conocimiento y la valoración de su cultura, puedan dialogar con las que convivan, y así puedan desenvolverse en contextos culturales diversos. Por lo anterior, los objetivos de aprendizaje (OA) de la asignatura permiten abrir y profundizar espacios para abordar la lengua y cultura de los distintos pueblos y para promover el diálogo con las demás asignaturas que componen el currículum nacional del nivel, con vistas a transversalizar la interculturalidad en el sistema educativo. Lo anterior permitirá enriquecer al país en términos de una sociedad más respetuosa de la diversidad e igualitaria en su interacción cotidiana.

9. En esta sección se han incorporado aspectos generales de la propuesta de Bases Curriculares, con el fin de mantener la fluidez del texto. Para mayor detalle sobre la propuesta, específicamente sobre los objetivos de aprendizaje por nivel, se sugiere revisar el anexo 5.1.

CONSIDERACIONES SOBRE LA LENGUA Y LA CULTURA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Un aspecto central de estas Bases Curriculares es que la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas pueda atender a la diversidad de realidades sociolingüísticas, territoriales y socioeducativas de cada pueblo. En este sentido, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas indígenas debe surgir desde los propios pueblos, por lo cual el enfoque de trabajo con la lengua debe rescatar y valorar los sentidos de la enseñanza de la lengua para las comunidades, los métodos comunitarios territoriales de enseñanza (discursos orales, enseñanza en la práctica, entre otros), y los métodos y estrategias ancestrales de enseñanza-aprendizaje (la oralidad y la relación de la lengua con la espiritualidad y la naturaleza), resultando fundamental no separar el lenguaje y la cultura como un aspecto central de su enseñanza¹⁰. 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, que estén orientadas a la revitalización y al bilingüismo.

El abordaje de las lenguas indígenas en estas Bases Curriculares apunta al desarrollo de competencias comunicativas que engloban conocimientos, habilidades y actitudes en el contexto de vida, a partir de 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, independiente de los contextos rurales o urbanos de los estudiantes, ya que en ambos espacios pueden aprender la lengua.

La lengua no es un aspecto aislado de la cultura sino que es un "motor", un sustento fundamental mediante el cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo considere una dimensión cultural. Aunque el principal interés de la enseñanza de una lengua siga siendo la comunicación en esa lengua, su tratamiento no se circunscribe únicamente a la cuestión práctica de la competencia lingüística, sino que abarca también las prácticas culturales del grupo al cual pertenece. Así, entonces,

"(...) la relación entre lenguaje, sociedad y cultura consiste en un único constructo, cuyo eje es la comunicación y su sentido. Este constructo no se encuentra aislado de las vivencias de quienes lo generan, sino que corresponde a un proceso social de comprensión/comunicación de la realidad, a partir de una lengua determinada, que constituye la realidad natural, conductual, emotiva y valórica de una comunidad de personas que se reconocen como pertenecientes y partícipes de ella. (...) Cultura es lengua y lengua es cultura; se trata de una construcción simbólica particular de la realidad social; especifica nuestra comprensión de mundo y, por lo mismo, categoriza y valoriza nuestro accionar" (Teiller, Llanquino y Salamanca, 2016, p. 141-142).

A propósito de lo anterior, estas Bases Curriculares hacen hincapié en el desarrollo integral del aprendizaje y no en la lengua de forma aislada, sino en relación inseparable de 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 sen-

10. Estos puntos son ampliamente trabajados por Loncon y Castillo en Documento de referencia para la enseñanza de las lenguas indígenas (2013), y por Teiller, Llanquino y Salamanca en De qué hablamos cuando hablamos de etnolingüística: bases teórico-metodológicas para un trabajo con el mapunzugun (2016).

tido 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 las y los estudiantes en actividades concretas, auténticas, variadas y en tareas significativas que representen situaciones comunicativas sociocultural y espiritualmente contextualizadas, cercanas a su realidad de las y los estudiantes, y que promuevan un aprendizaje integral y holístico de la lengua y cultura de los pueblos indígenas, según sea el caso.

CONSIDERACIONES SOBRE INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas se fundamentan en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural como un derecho fundamental de las personas y de los pueblos. Dicha diversidad está presente permanentemente en los establecimientos educativos, por lo que se debe visibilizar y promover su respeto en todos los espacios de la vida escolar y en todas las asignaturas del currículum. En este sentido, la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas posibilita que las comunidades educativas cuenten con un espacio curricular que aporte al diálogo intercultural con las demás asignaturas del currículum nacional, de modo de generar oportunidades de aprendizaje para niñas y niños de los pueblos indígenas y de las demás culturas presentes en su contexto.

Esta asignatura parte del reconocimiento y valoración de las diversas realidades de los distintos grupos sociales y culturales, lo que es una condición básica para establecer relaciones de manera horizontal entre personas diferentes, que son capaces de convivir y co-construir en un espacio territorial común. Al mismo tiempo, se refuerza la interculturalidad en el sistema educativo chileno bajo un enfoque de derecho de los pueblos indígenas y de inclusión.

En términos prácticos, la interculturalidad hace referencia al conjunto de relaciones generadas por el contacto entre culturas coexistentes en un mismo territorio, en su relación con el Estado, y con énfasis en las relaciones de poder y en la simetría o asimetría de los vínculos relacionales. En el contexto actual, marcado por un cambio en el escenario cultural mundial, se da una mayor cercanía entre los pueblos; por lo tanto, la defensa por la diversidad cultural y la interculturalidad son un "imperativo ético", y supone el "compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular, los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos indígenas" (UNESCO, 2006, p. 63).

En este contexto, la interculturalidad adquiere un valor renovado, ya que las relaciones que los pueblos indígenas han mantenido históricamente con el Estado vienen marcadas por procesos de asimilación de los patrones culturales dominantes, lo que redundaba en condiciones de exclusión y desigualdad. La interculturalidad, por tanto, busca modelar relaciones respetuosas e igualitarias.

La interculturalidad que se plantea, entonces, debe ser una interculturalidad crítica, propositiva y de doble vía, sobre todo si el objetivo de la educación intercultural es contribuir al desarrollo de la lengua y de la cultura de los pueblos indígenas y, también, a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo. Más aún y a largo plazo, el objetivo de fortalecer la interculturalidad es poner los cimientos para la construcción de esferas públicas interculturales y de democracias interculturales (Tubino, 2006). Para ello es fundamental el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad al interior de las propias culturas indígenas. Esto favorece un empoderamiento que implica acciones de fortalecimiento y promoción de la cultura. Finalmente, esta interculturalidad busca redefinir las relaciones de minorización y subordinación que se da en relación con los pueblos indígenas en el escenario sociocultural actual.

Esta perspectiva formativa requiere del desarrollo de competencias interculturales que puedan favorecer la implementación didáctica de la asignatura, entre las que se destacan las siguientes:

- Capacidad reflexiva y crítica.
- Desarrollo de habilidades como el diálogo, la escucha y el trabajo colaborativo.
- Reconocimiento y configuración de la identidad personal en referencia al otro, es decir, como proceso intersubjetivo.
- Habilidad de mediación y negociación intercultural, entendiendo la complejidad que conlleva la relación entre culturas distintas.
- Comprensión de la diversidad y de la cultura desde referentes flexibles y dinámicos.
- Aprender a convivir y coexistir en sociedad.
- Reconocer y resolver conflictos.
- Superación de prejuicios y prácticas discriminatorias.
- Comprender la cultura del otro para interactuar, no para acumular conocimiento sobre su cultura.

De esta forma, la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas pretende lograr la implementación del principio de interculturalidad trabajando contenidos culturales que den pie a la reafirmación de la identidad de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas y de la diversidad cultural para las personas que no tienen este origen. Esta interacción conllevará necesariamente a un diálogo de conocimientos y saberes, como consecuencia de una valoración y comprensión mutua de las diferencias culturales.

ORIENTACIONES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

Las presentes Bases Curriculares consideran como el agente fundamental de su puesta en práctica a educadores tradicionales y docentes, ya que son personas con competencias profesionales, lingüísticas y culturales que les permiten la toma de decisiones orientadas al logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

La contextualización curricular es el proceso de apropiación y desarrollo del currículum en una realidad educativa concreta. Este se lleva a cabo según 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 los agentes educativos comunitarios), lo que posibilita que el proceso educativo adquiera significado para los estudiantes desde sus propias realidades y facilita así, el logro de los objetivos de aprendizaje.

Un aspecto clave de la contextualización de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas 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, que consideran el ámbito espiritual, natural y cultural.

Para favorecer los procesos de adecuación y enriquecimiento de estas Bases Curriculares, se proponen objetivos de aprendizaje amplios y terminales para cada curso, de modo que las definiciones de aprendizajes a lograr permitan dar respuesta a las distintas realidades lingüístico-culturales de los pueblos. Esto es particularmente significativo para los objetivos de aprendizaje del eje de Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas, dada la gran diversidad sociolingüística de las aulas en las que se implementaría la asignatura. Por ello, la decisión de trabajar la asignatura con OA asociada a la Sensibilización sobre la Lengua, al Rescate y Revitalización de la Lengua o al 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 del bilingüismo, entre otros aspectos.

Asimismo, a nivel de Programas de Estudio se expresarán las propuestas didácticas orientadas a los contextos sociolingüísticos específicos de cada pueblo; a partir de estos instrumentos, se espera que las comunidades educativas puedan tomar decisiones curriculares de acuerdo con el principio de flexibilidad establecido en la Ley General de Educación. Las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas, entonces, corresponden a un referente amplio y flexible que admite diversas formas de implementación, y que están orientados por los principios formativos que definen la asignatura. Por ello, los objetivos de aprendizaje establecidos pueden ser complementados y especificados de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los niños, y según las características de los proyectos educativos de cada establecimiento escolar.

EJES

Los ejes corresponden a grandes ámbitos temáticos que permiten estructurar los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Según la visión de los pueblos indígenas, en el universo todo está unido y relacionado, por ello, los ejes están interrelacionados: ninguno es más importante que el otro, todos se complementan y forman parte de un todo.

En este sentido el eje Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas/ Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas constituye la base del desarrollo cultural y de las relaciones entre las personas y los elementos de la naturaleza. El eje Cosmovisión de los pueblos indígenas/Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas corresponde a la dimensión que da sentido a esta relación del ser humano con el mundo. Por su parte, el eje Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas actúa como elemento de expresión que permite y comunica la significación de la cosmovisión y la territorialidad. Por último, el eje Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/ Patrimonio y técnicas ancestrales participa en esta construcción de significados culturales, pues allí se desarrolla y ejecuta el conocimiento indígena.

A partir de 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 de cada eje deben trabajarse, no de forma aislada ni fragmentada, sino de forma conjunta con los otros y en consistencia con una mirada sistémica de ver el mundo que caracteriza a cada pueblo indígena. 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.

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 trabajo articulado con las demás asignaturas del currículo 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 currículo de educación básica. Ello favorecerá a que el tratamiento de la interculturalidad esté presente en toda la experiencia educativa de los estudiantes y no como una experiencia aislada en el marco de una sola asignatura.



Fuente: Propuesta de Bases Curriculares Lengua y Cultura de los pueblos. MINEDUC, 2018.

Eje de Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas

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, ámbitos medicinales, espirituales, ceremoniales, etc.) que se van transmitiendo oralmente en sus comunidades. Asimismo, la interacción cotidiana, inmediata y práctica se realiza por medio de la oralidad y de la observación, constituyéndose el lenguaje en el sustento que posibilita cualquier práctica comunicativa.

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 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 de la escritura como elementos naturales, petroglifos, geoglifos, rongo-rongo¹¹, 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 y al interior de ellos, atendiendo a los diversos contextos de implementación de las Bases Curriculares. 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 pueblos 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.

11. Rongo-rongo designa tanto al antiguo sistema de escritura jeroglífica exclusiva de Rapa Nui, como a las tablillas de madera en las que se grababan estos símbolos pictográficos.

Se espera que las comunidades educativas adopten una de las líneas de estos objetivos de aprendizaje, atendiendo al contexto sociolingüístico, al vínculo actual o potencial de la comunidad hablante con la escuela, al contexto urbano o rural, a la valoración de la lengua por parte de la comunidad, al grado de uso de la lengua en espacios cotidianos y en espacios educativos u oficiales, entre otros aspectos.

Los objetivos de aprendizaje se orientan al logro de competencias lingüísticas según los contextos de sensibilización sobre la lengua, de rescate y revitalización, y de fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. A continuación, se presentan las competencias esperadas al término de 6° año básico:

Ámbito de competencia	Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
Escuchar	Comprende relatos, exposiciones, conversaciones, cantos, entre otros, que incluyan palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde, en temáticas vinculadas con su cultura y la de otros pueblos.	Comprende relatos, exposiciones, conversaciones, cantos, entre otros, que incluyan palabras, frases u oraciones en lengua indígena, en temáticas vinculadas con su cultura y la de otros pueblos.	Comprende relatos, exposiciones, conversaciones, cantos, entre otros, en su lengua indígena, en temáticas vinculadas con su cultura y la de otros pueblos.
Hablar	Utiliza palabras en la lengua, si corresponde, para referirse a temas de su cultura y la de otros pueblos.	Utiliza palabras, frases u oraciones en la lengua para comunicarse con otros sobre temas de su cultura y la de otros pueblos.	Se comunica en su lengua indígena con otros hablantes sobre temas de su cultura y de la cultura de otros pueblos, en conversaciones o exposiciones breves.
Leer	Comprende palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde, presentes en textos vinculados a su cultura y a la de otros pueblos.	Comprende palabras, frases u oraciones en lengua indígena presentes en textos vinculados a su cultura y a la de otros pueblos.	Comprende e interpreta textos breves escritos en su lengua indígena, sobre temas variados vinculados a su cultura y a la de otros pueblos.
Escribir	Utiliza palabras en lengua indígena, si corresponde, en la escritura de textos referidos a su cultura.	Escribe palabras y oraciones referidas a la cultura, utilizando expresiones en la lengua indígena, según corresponda.	Escribe frases, oraciones y textos breves según la morfosintaxis propia de su lengua indígena.
Reflexión sobre la lengua	Valora el sentido de la revitalización de su lengua para su propia identidad.	Reconoce elementos propios y préstamos lingüísticos, neologismos y nuevos registros que forman parte de su lengua indígena.	Comprende y aplica el funcionamiento del sistema gramatical (morfología y sintaxis) y semántico de la lengua.

Eje de Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas/ Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas

Este eje abordará dimensiones centrales para la comprensión y el desarrollo de la lengua y de la cultura de los pueblos indígenas como son el territorio, la memoria histórica y la identidad. Para los pueblos estos aspectos están profundamente interrelacionados, en cuanto los dos primeros constituyen uno de los fundamentos centrales de la construcción identitaria del estudiantado y, en definitiva, de los pueblos indígenas en su conjunto.

El territorio es 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 lo largo del tiempo, por lo que conlleva un profundo sentido espiritual y articula las dinámicas simbólicas, ambientales, vivenciales y de intercambio del pueblo y de este con la naturaleza. Por ello, es relevante comprender que las dinámicas de desterritorialización han marcado profundamente a los pueblos indígenas, pues el territorio constituye la base sobre la cual se fundan todos los procesos vitales de las comunidades.

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 los pueblos indígenas, el pasado está puesto delante de las personas y de 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 indígenas, 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 del pasado y del 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 indígenas valoren su propia identidad, aspecto fundamental para la vitalidad de su lengua y de su cultura. Y aquellos que no pertenezcan a estos pueblos, puedan conocer y comprender los aspectos centrales de la identidad indígena, de modo de favorecer el respeto y la valoración por la diversidad. En esta dinámica de diálogo intercultural, cada niño y niña puede encontrar espacios para reflexionar sobre su propia identidad, lo que es fundamental para la convivencia en un país multicultural y multilingüe como es Chile.

A partir de lo anterior, este eje comprende las siguientes ideas fuerza, cuyos elementos constitutivos formarán parte, a su vez, de los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares:

- Comprensión de la importancia del territorio como espacio en el que se funda y revitaliza la cultura de los pueblos indígenas.
- Valoración de la memoria histórica de los pueblos indígenas 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 permitan reflexionar sobre la propia identidad y la 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.

Eje de Cosmovisión de los pueblos indígenas/Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas

La cosmovisión es la forma de ver y entender el mundo propio. Según la concepción de los pueblos indígenas, en el cosmos todo está unido y relacionado, y las personas son parte de esta totalidad natural que es la red de la vida en la cual todo es necesario. Desde esta mirada, las personas no están en un grado mayor de jerarquía con respecto al resto de la naturaleza y del cosmos, sino que son una parte más que los 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 los distintos elementos de la naturaleza. A su vez, sustentan los valores y las convenciones sociales, las tradiciones y las actividades familiares y comunitarias que forman parte de la cultura de los pueblos indígenas. Una persona plena e íntegra se va construyendo a lo largo 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.

Así, el eje de cosmovisión/concepción de vida y mundo de los pueblos indígenas resulta significativo y permitirá que el estudiante, perteneciente o no a un pueblo indígena, pueda conocer y valorar la propia visión de mundo 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.

Este eje considerará las siguientes ideas fuerza, cuyos elementos constitutivos formarán parte, a su vez, de los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares:

- 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 indígenas.
- 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 indígenas.
- Comprensión de la importancia de los valores y principios de los pueblos indígenas como base para la formación de personas integrales y capaces de vivir una vida en armonía y equilibrio con su comunidad y entorno.

Eje de Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/Artes y técnicas ancestrales de producción e intercambio

Los procesos de revitalización lingüística y cultural abarcan muchos ámbitos, por ejemplo, los productivos y artísticos que desarrollan los distintos pueblos indígenas. Por ello, se considera relevante contar con un eje que pueda realizar un aporte en los procesos de revitalización y valoración de prácticas culturales y lingüísticas asociadas al arte 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 indígenas 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 de producción, bajo una perspectiva que, acorde al saber de las comunidades, promueva una relación de equilibrio con la naturaleza y el cosmos.

Es importante notar que los saberes asociados a las prácticas artísticas, tecnológicas y de intercambio de los pueblos indígenas 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 la cual 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 artísticos de los pueblos.

De esta forma, este eje contempla las siguientes ideas fuerza, cuyos elementos constitutivos formarán parte, a su vez, de los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares:

- Revitalización y valoración de prácticas culturales y lingüísticas asociadas al arte y a las técnicas de producción e intercambio de los pueblos indígenas.
- Visibilización de saberes prácticos de los pueblos que son significativos en el marco de su cultura.
- Establecimiento de relaciones entre el conocimiento práctico de los pueblos indígenas y otras áreas del conocimiento de manera integral y holística.
- Generación de espacios para el fortalecimiento de la tradición y la proyección cultural y material de los pueblos indígenas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

a. Tratamiento de los objetivos de aprendizaje

Un componente central de la propuesta de desarrollo curricular para una asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas considera objetivos de aprendizaje que deben responder a dos demandas: ser lo suficientemente nucleares para favorecer su contextualización en el abordaje de la lengua y la cultura de los nueve pueblos indígenas, y resguardar tanto la calidad técnica de la construcción como el apego por las lógicas de conocimiento de estas comunidades.

Por ello, se consideró fundamental desarrollar los objetivos de aprendizaje a partir de la sistematización de los saberes y de los conocimientos tanto lingüísticos como culturales, que, según educadores tradicionales, profesores de Educación Intercultural Bilingüe y sabios formadores,

debiesen formar parte de la propuesta de Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas a implementarse, en una primera instancia, de 1° a 6° año básico.

Un lineamiento clave que sustenta la propuesta de OA y que debe reflejarse en la elaboración de los programas de estudio de cada pueblo, es que estos objetivos deben abordarse de forma integrada, entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua son inseparables del conocimiento cultural en el que dicha lengua se construye y al cual le da sentido. Dada la diferente vitalidad lingüística de los pueblos, se espera que las comunidades educativas puedan tomar decisiones curriculares sobre los OA propuestos, por ejemplo, en el eje de Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas, al implementar los Programas de Estudio o desarrollar programas propios según su contexto socio-lingüístico específico, y de acuerdo con el principio de flexibilidad curricular establecido en la Ley General de Educación.

Por último, cabe señalar que las actitudes definidas en esta propuesta de Bases Curriculares son objetivos de aprendizaje que deben ser promovidos para la formación integral de los estudiantes en la asignatura.

b. Objetivos de aprendizaje transversales¹²

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 (Ministerio de Educación, 2012, p. 26-29) . Dada su relevancia para el aprendizaje en el contexto de cada disciplina, estas bases 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 que una propuesta de asignatura orientada al trabajo con la interculturalidad y el aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas debe considerar una base actitudinal como objetivos de aprendizaje, que deben ser promovidos para la formación integral de los estudiantes en la asignatura. Los establecimientos podrán planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y según su realidad educativa en un contexto territorial. Las actitudes por desarrollar en el marco de una asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas debiesen apuntar a:

i. 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

La asignatura busca promover el conocimiento de sí mismo por medio de principios de vida que son fundamentales en la formación de las personas. En este sentido, se espera que los estudiantes desarrollen distintas actitudes o valores que son propios de cada pueblo, y, a la vez, que son transversales a la formación de cualquier persona; por ejemplo, el respeto a sí mismo y a los otros, una autoestima positiva, la confianza en sí mismo, así como también superar las inhibiciones que puede generar el uso de la lengua indígena (principalmente en aquellos contextos en que su empleo no es habitual o es evidentemente nulo; así como también en aquellos casos de estudiantes que no pertenecen al pueblo indígena, pero que están insertos en un contexto con presencia indíge-

12. En consideración de la lectura y fluidez del documento, los objetivos de aprendizaje por eje y nivel se consideran en el anexo 6.1 dispuesto al final de las secciones.

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

na). Por lo mismo, se debe promover el reconocimiento, la valoración y la comunicación de las propias ideas, experiencias e intereses de los estudiantes en diferentes situaciones a lo largo de su trayectoria escolar, e incorporar progresivamente la lengua indígena en los casos de vitalidad lingüística.

ii. Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas

Se promueve esta actitud con el fin de desarrollar constantemente en los estudiantes principios de interculturalidad como el diálogo (interacción), la convivencia y coexistencia en la diversidad, la visibilización de los aspectos conflictivos, el lograr consensos, y el reconocimiento del otro. Asimismo, fortalecer los lazos de pertenencia de los estudiantes al pueblo indígena que corresponda, considerando la familia, la comunidad, el territorio, entre otros aspectos; en el caso de aquellos que no pertenezcan a un pueblo indígena, que puedan valorar esto, y todos en su conjunto puedan conocer, respetar y apreciar las distintas culturas que constituyen el país hoy en día.

iii. Reconocer la importancia de la convivencia armónica con el entorno natural, social, cultural y espiritual como parte de la red de la vida

Se espera promover que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la naturaleza para los pueblos indígenas y para la humanidad; de su interacción con ella –por ejemplo, el saber “escucharla” y “leer” sus mensajes–; de respetar y cuidar el entorno natural, sus especies (flora y fauna), los alimentos que provee, entre otros elementos. Se espera además que conozcan –en la medida de lo posible– espacios socioculturales propios de los pueblos indígenas, así como también lugares donde se realizan actividades o ceremonias tradicionales; que comprendan y valoren su importancia en cuanto a su formación como personas y la relevancia espiritual que tienen estos eventos para los pueblos indígenas. Asimismo, reflexionar acerca de cómo interactúa esta visión con la cultura occidental y viceversa, en un permanente diálogo de saberes orientado a la interculturalidad.

iv. Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura, en su vinculación permanente con los otros y con el desarrollo de una ciudadanía más intercultural

Se requiere que los estudiantes desarrollen la capacidad de trabajar en grupos o en parejas respetando ritmos, escuchando al otro o tomando turnos, logrando acuerdos y obteniendo productos de su trabajo en la asignatura, dialogando con los otros en igualdad de condiciones, y valorando esta instancia como una acción concreta de vivir la interculturalidad en el hacer permanente tanto en actividades dentro como fuera del aula. En este sentido, especial énfasis tiene la relación de los estudiantes con el docente o educador tradicional, quien es el encargado de impulsar estas actitudes en ellos mediante la planificación y puesta en práctica de las actividades y trabajos, y siempre a partir del resto de actitudes que se espera que logren desarrollar los estudiantes de educación básica.

2. Etapas proceso Consulta Indígena



El proceso de Consulta Indígena fue de carácter nacional e involucró a los nueve pueblos originarios reconocidos por el Estado. El trabajo realizado se organizó de manera progresiva y las primeras etapas se iniciaron en territorios y regiones para, posteriormente, generar una instancia nacional. La metodología de trabajo se ciñó a las etapas y aspectos dispuestos por el Decreto N° 66 descrito en el marco jurídico del presente informe, en el que se estableció:

- Planificación del proceso de consulta
- Entrega de información y difusión
- Deliberación interna de pueblos indígenas
- Diálogo
- Sistematización, comunicación de resultados y cierre

A estas etapas, se agrega una etapa preliminar de preparación del proceso de consulta, la que también se describirá brevemente. En términos generales, es relevante señalar que en consideración de que el proceso de consulta se rige según el Convenio N° 169 y los aspectos legales descritos en el marco jurídico, la metodología de trabajo fue flexible y se trató de incorporar aspectos culturales, territoriales u otros que los participantes consideraron pertinentes.

A continuación, se describe cada una de las etapas de la consulta incluyendo aspectos clave del proceso: asistentes, territorios y otros datos relevantes. Al considerar que los acuerdos finales se plasman en la penúltima etapa de la consulta, en esta se agregará una descripción detallada sobre los acuerdos logrados (sección 2.5).

2.1. Etapa preliminar: preparación del proceso

Como preparación al proceso de consulta y ya que este incluiría el trabajo con regiones a nivel ministerial, se realizó una capacitación a los distintos equipos regionales. Este proceso de capacitación comprendió aspectos generales y específicos, entre los que se destacan:

- Marco jurídico
- Medida a consultar
- Metodología de consulta
- Distribución y asignación de tareas
- Planificación del proceso
- Estrategias de difusión y comunicación
- Aspectos administrativos

14. Decreto N° 66, año 2013, reglamento que regula el procedimiento de Consulta Indígena considerando el Artículo N° 6 del Convenio N° 169 de la OIT.

Por otra parte, se reforzó el proceso con lineamientos y acciones, entre las que se incluyeron:

- Conformación de un equipo regional de consulta, cuyas funciones estarían enfocadas en la relatoría, en la facilitación de registro y de diálogo, y en las funciones de ministro de fe, responsable de logística y asesoría para la deliberación interna de cada pueblo.
- Articulación con instituciones públicas de carácter regional.
- Comunicación y difusión a instituciones de carácter central y regionales.
- Cumplimiento de protocolos culturales, que implicaba invitación a la consulta a autoridades y sabios indígenas.
- Seguimiento de acciones en relación con la comunicación y la difusión.

Esta etapa preliminar culminó con dos acciones relevantes: en primera instancia, la publicación del lanzamiento de la Consulta Indígena en medios de circulación nacional, y, posteriormente, el acto de lanzamiento presencial que se realizó el 21 de junio de 2018, encabezado por el Ministro de Educación, el señor Gerardo Varela, junto con el Jefe de la División de Educación General, el señor José Palma, el Coordinador Nacional de consulta, el señor José Toledo y la Seremi de Educación Metropolitana, la señora Bárbara Soto. También estuvieron presentes en este acto de inauguración representantes de once establecimientos educativos de la región Metropolitana que imparten educación intercultural bilingüe. Esta ceremonia fue replicada a nivel regional con la presencia de autoridades locales tanto del Ministerio de Educación como de pueblos originarios.

2.2. Etapa 1: Planificación del proceso de consulta

La etapa de planificación del proceso de consulta tuvo lugar desde el día 10 de julio al 07 de agosto del año 2018 según los plazos establecidos legalmente. Esta instancia tuvo como objetivo resolver aspectos logísticos y operativos del proceso en distintos niveles, y así también, consensuar aspectos metodológicos del proceso de consulta propiamente tal.

Para cumplir con el propósito central, dentro de la metodología de trabajo y a partir de lo que determina el Decreto N° 66 se estableció el desarrollo de tres reuniones:

- Una primera reunión (momento 1), cuyo objetivo fue la entrega de información en los distintos territorios.
- Una segunda reunión (momento 2), cuyo objetivo fue la definición de intervinientes y aspectos metodológicos.
- Una tercera reunión (momento 3), cuyo objetivo fue llegar a acuerdos definitivos sobre la metodología

Cada una de dichas reuniones se planificó a partir de lo dispuesto por los distintos pueblos, comunidades y actores involucrados, de modo que en algunos casos se ejecutaron en distintas fechas. Al respecto, se presenta una tabla resumen con los encuentros realizados por región durante esta etapa, en la que se observa que:

- En al menos nueve de las regiones existe participación de más de un pueblo originario.
- En la gran mayoría de las regiones se trabaja más de un territorio, exceptuando Rapa Nui y la región del Libertador Bernardo O'Higgins.

- En relación con el número de encuentros territoriales, se estiman 87 en total a lo largo del país.
- En términos del total de asistentes que trabajaron en esta etapa durante los distintos encuentros territoriales, se contabiliza un total aproximado de 4.785 personas (este total no contempla los asistentes de Rapa Nui, dado que no se pudo obtener dicha información).

Tabla 1. Aspectos clave etapa 1 Consulta Indígena

Región	Pueblos consultados	Territorios participantes	Número encuentros territoriales	Asistentes
Arica y Parinacota	Aymara Quechua	Arica, Camarones, Putre y General Lagos	4	40
Tarapacá	Aymara Diaguita Quechua Mapuche	Alto Hospicio, Camiña, Colchane, Huara, Iquique, Pica y Pozo Almonte	7	456
Antofagasta	Licanantai Quechua	Antofagasta, Calama, San Pedro de Atacama, Ollagüe	4	302
Atacama	Colla Diaguita	Alto del Carmen y Copiapó	2	126
Coquimbo	Diaguita Mapuche	La Serena y Ovalle	2	112
Valparaíso	Aymara Diaguita Mapuche	San Antonio, Santa María, Villa Alemana, La Ligua y Valparaíso	5	292
Isla de Pascua	Rapa Nui	Hanga Roa	1	S/I ¹⁵
Metropolitana	Mapuche	Huechuraba, Isla de Maipo, La Cisterna, Lo Prado, Peñalolén y Santiago	6	188
Libertador Bernardo O'Higgins	Mapuche	Rancagua	1	111
Maule	Mapuche	Curicó, Linares y Talca	3	66

15. No se logró obtener la información de los asistentes en el territorio Rapa Nui, dado que en el material sistematizado no se encontraban las firmas de acta de participantes.

Biobío	Mapuche	Cañete, Concepción, Alto Biobío, Los Ángeles y Chillán	5	488
La Araucanía	Mapuche	Collipulli, Ercilla, Lonquimay, Los Sauces, Purén, Victoria, Carahue, Saavedra, Curarrehue, Galvarino, Lautaro, Melipeuco, Cunco, Pitrufrquén, Loncoche, Gorbea, Freire, Nueva Imperial, Cholchol, Padre Las Casas, Pucón, Temuco, Teodoro Schmidt, Toltén, Vilcún y Villarrica	26	786
Los Lagos	Mapuche Huilliche/ Mapuche Williche/ Mapuche Veliche	Ancud, Quellón, Chonchi, Castro, San Pablo, Quilacahuín (San Pablo), Purranque, Osorno, San Juan de la Costa (centro), San Juan de la Costa (costa), Chaitén, Puerto Montt, Calbuco y Puerto Varas		
Aysén	Mapuche Williche/ Huilliche- Tehuelche	Coyhaique y Puerto Cisnes	2	94
Magallanes	Mapuche Williche/ Huilliche Kawéskar Yagán	Cabo de Hornos y Punta Arenas	2	149
Los Ríos	Mapuche Williche/ Huilliche	La Unión, Panguipulli y Valdivia	3	388

Fuente: Informes Regionales MINEDUC etapa 1 de Consulta Indígena, realizado por el Centro de Estudios MINEDUC (2019).

2.3. Etapa 2: Entrega de información y difusión

La etapa de entrega de información y difusión de la medida a consultar se llevó a cabo desde el 8 de agosto al 5 de septiembre del año 2018 según los plazos establecidos por el Decreto N° 66. El objetivo de esta etapa estuvo centrado en la entrega de la totalidad de la información sobre la medida a consultar.

Para cumplir con el propósito de esta etapa de dar a conocer la medida a consultar, se estableció como estrategia crear una página web en la que se publicaron los distintos contenidos, con el dominio <http://consultaindigena.mineduc.cl>. Así también, se realizaron encuentros de carácter presencial acordados por los equipos regionales MINEDUC y los pueblos originarios.

De esta manera, se entregaron además de la propuesta de bases, tres instrumentos de apoyo:

- Cuestionario sobre la consulta indígena en español y transliterado a rapa nui, aymara, mapuzugun y quechua.
- Preguntas orientadoras para trabajar la discusión en español y transliterado a rapa nui, aymara, mapuzugun y quechua.
- Sugerencia sobre el formato del informe de deliberación interna.

En relación con la participación de los pueblos originarios durante esta etapa, se observa a nivel general que:

- En al menos siete de las regiones existe participación de más de un pueblo originario.
- En la gran mayoría de las regiones se trabaja más de un territorio, exceptuando Rapa Nui, la región del Libertador Bernardo O'Higgins, Maule y Aysén.
- En relación con el número de encuentros territoriales, se estiman 78 en total a lo largo del país.
- Del total de asistentes que trabajaron esta etapa durante los distintos encuentros territoriales, se contabiliza un total aproximado de 1.198 personas (este total no contempla los asistentes de Rapa Nui, dado que no se pudo obtener dicha información).

Tabla 2. Aspectos clave etapa 2 Consulta Indígena

Región	Pueblos	Territorios	Asistentes	Número encuentros territoriales
Arica y Parinacota	Aymara Quechua	Arica y Camarones (3)	13	4
Tarapacá	Aymara Diaguita Quechua Mapuche	Alto Hospicio, Camiña, Colchane, Huara, Iquique, Pica y Pozo Almonte	215	7
Antofagasta	Licanantai Quechua	Calama, San Pedro de Atacama y Ollagüe	77	3
Atacama	Colla Diaguita	Alto del Carmen y Copiapó	22	2
Coquimbo	Diaguita Mapuche	Vicuña, Ovalle y Salamanca	41	3
Valparaíso	Aymara Diaguita Mapuche	San Antonio, Santa María, Olmué, La Ligua y Valparaíso (2)	86	6
Isla de Pascua	Rapa Nui	Hanga Roa	S/I ¹⁶	1
Metropolitana	Mapuche	Puente Alto y Santiago	43	2
Libertador Bernardo O'Higgins	Mapuche	San Fernando	45	1
Maule	Mapuche	Linares	5	1
Biobío	Mapuche	Cañete, Concepción, Los Ángeles y Chillán	179	4
La Araucanía	Mapuche	Collipulli, Ercilla, Los Sauces, Victoria, Carahue, Saavedra, Curarrehue, Galvarino, Lautaro, Cunco, Pitrufquén, Loncoche, Gorbea, Lumaco, Freire, Nueva Imperial, Cholchol, Padre Las Casas, Pucón, Temuco, Teodoro Schmidt, Vilcún y Villarrica	217	23

16. No se logró obtener la información de los asistentes en el territorio Rapa Nui, dado que en el material sistematizado no se encontraban las firmas de acta de participantes.

Los Lagos	Mapuche Huilliche Mapuche Willeche Mapuche Veliche	Ancud, Quellón, Chonchi, Quilacahuín (San Pablo), Puerto Octay, Puyehue, Río Negro, Purranque, Osorno, San Juan de la Costa (costa), Futaleufú, Puerto Montt, Calbuco y Puerto Varas	126	14
Aysén	Mapuche Willeche/ Huilliche- Tehuelche	Chile Chico	26	1
Magallanes	Kawésqar Mapuche Willeche/ Huilliche Yagán	Cabo de Hornos, Punta Arenas y Puerto Natales	15	3
Los Ríos	Mapuche Willeche/ Huilliche	Río Bueno, Panguipulli y Valdivia	88	3

Fuente: Informes Regionales MINEDUC etapa 2 de Consulta Indígena, realizado por el Centro de Estudios MINEDUC (2019).

2.4. Etapa 3: Deliberación interna de pueblos originarios

La etapa de deliberación se llevó a cabo desde el 6 de septiembre al 7 de noviembre del año 2018. En términos de lo indicado por el Decreto N° 66, la extensión de esta etapa no debiese superar los 20 días hábiles, sin embargo y partir del requerimiento de los pueblos, se acordó una extensión de 21 días hábiles más. Esta fase tuvo como objetivo generar acuerdos internos sobre la medida a consultar en cada pueblo originario y territorio, con el fin de afianzar una postura para el posterior diálogo con el Estado.

Esta etapa se trabajó con apoyo del Ministerio de Educación que facilitó las condiciones y los recursos humanos para que los distintos pueblos y territorios pudieran reunirse a discutir, analizar y determinar su postura acerca de la medida a consultar, considerando que la fase posterior consistiría en un diálogo con el Estado. Para este proceso los pueblos solicitaron asesoría de expertos en el tema a consultar para comprender la medida y definir acuerdos y/o contrapropuestas si fuese necesario. Así también, en algunos casos, se requirió la presencia de funcionarios MINEDUC para presentar y explicar la propuesta de Bases Curriculares.

Como herramientas de apoyo durante esta etapa se contó con tres instrumentos de trabajo:

- Cuestionario acerca de la medida a consultar, que permitió expresar la opinión de los territorios y pueblos que lo utilizaron. Cabe mencionar que este instrumento fue empleado en algunas regiones (dado su carácter voluntario), por lo cual los resultados no evidenciaron representatividad en términos de los distintos pueblos originarios a nivel país.

- Preguntas orientadoras para comprender la medida a consultar.
- Formato de informe de deliberación para facilitar el diálogo interno. Este formato no era de carácter obligatorio, sino que tenía como objeto guiar el registro del proceso de discusión; en su mayoría se utilizó un formato distinto al sugerido.

Cabe mencionar que también se dio la opción de entregar unas Bases Curriculares en formato libre si los pueblos así lo consideraban pertinente, sin embargo, no llegaron a este tipo de propuestas. Los informes de deliberación fueron entregados al MINEDUC con el fin de difundirlos mediante la página web de la consulta.

Dado que los informes de deliberación fueron presentados en formatos diversos de acuerdo con lo que los pueblos indicaron como pertinente, una gran parte de ellos no presentaba el número de participantes de cada reunión, de modo que este dato no pudo ser recabado. A continuación, se presenta una tabla resumen de la etapa según regiones, pueblos, territorios, número de encuentros y cuestionarios respondidos. Al respecto, se observa a nivel general:

- En al menos ocho de las regiones existe participación de más de un pueblo originario.
- En la gran mayoría de las regiones se trabaja más de un territorio, exceptuando Rapa Nui y Magallanes.
- En relación con el número de encuentros territoriales, se estiman 121 en total a lo largo del país.
- Se entregó un total de 34 cuestionarios y solo en algunos territorios, lo que no permitió generar estimaciones representativas a nivel nacional de las posturas de los pueblos con respecto a la medida.

Tabla 3. Deliberación interna pueblos originarios

Región	Pueblos	Territorios	Número encuentros territoriales	Cuestionarios
Arica y Parinacota	Aymara Quechua	Arica (2), Camarones, Putre y General Lagos	5	0
Tarapacá	Aymara Diaguita Quechua Mapuche	Camiña, Colchane, Huara (2), Iquique, Mamiña, Pica, Alto Hospicio y deliberación interna de comunidades quechuas de Tarapacá (Pozo Almonte, Pica y Huara) (deliberaciones internas) Huara (cuestionarios)	Nueve territorios con deliberaciones internas y/o instrumentos de preguntas orientadoras.	Un territorio con cuestionarios.
Antofagasta	Licanantai Quechua	Calama, San Pedro de Atacama y Ollagüe	3	0
Atacama	Colla Diaguita	Alto del Carmen y Copiapó	2	0

Coquimbo	Diaguita Colla Aimara Quechua Mapuche ¹⁷	Illapel, Ovalle, La Serena y encuentro extraordinario entre los Pueblos Indígenas previo al Diálogo con Autoridades del MINEDUC	4	0
Valparaíso	Atacameño Aymara Diaguita Mapuche	Limache, Santo Domingo, Calle Larga, Valparaíso (2), Villa Alemana, Llay Llay, Santa María y Quilpué (deliberaciones internas o preguntas orientadores) Concón, Quillota, Calle Larga, Valparaíso, Villa Alemana, Llay Llay, Santa María, San Antonio, El Quisco, Catemu, San Felipe, Viña del Mar y Quilpué (cuestionarios)	Nueve territorios con deliberaciones internas y/o instrumentos de preguntas orientadoras.	Trece territorios con cuestionarios (varios cuestionarios por comuna y/o territorio).
Isla de Pascua	Rapa Nui	Hanga Roa (Informe de deliberación) Nueve cuestionarios Hanga Roa	Un territorio con deliberación interna y/o instrumentos de preguntas orientadoras.	Nueve territorios con cuestionarios en Hanga Roa.
Metropolitana	Aymara Quechua Licanantai Mapuche ¹⁸	Huechuraba (2), Lo Espejo, Lo Prado, Puente Alto (2), Recoleta, San Miguel y Santiago (deliberaciones internas) Huechuraba, Puente Alto, Maipú, La Pintana y Talagante (cuestionarios)	Nueve territorios con deliberaciones internas y/o instrumentos de preguntas orientadoras.	Cinco territorios con cuestionarios (varios cuestionarios por comuna y/o territorio).
Libertador Bernardo O'Higgins	Mapuche	Rancagua (deliberación interna), asesoría a Pueblos Indígenas realizada en dos jornadas en Rengo y Quinta de Tilcoco y cuestionario de Rancagua	3	Un territorio con cuestionarios.
Maule	Mapuche	Curicó, Licantén-Curepto-Vichuquén, Linares y Talca	4	0

17. En general, la participación es del Pueblo Diaguita, en menor medida del Pueblo Mapuche y solo en la deliberación realizada en La Serena participaron los Pueblos Colla, Aymara y Quechua.

18. Solo en la deliberación de Recoleta están presentes comunidades de los pueblos aymara, quechua y licanantai.

Biobío	Mapuche	Cañete, Provincia de Arauco, Concepción, Los Ángeles, Chillán-Ñuble y Provincial Concepción	6	0
La Araucanía	Mapuche	Collipulli, Ercilla, Los Sauces, Carahue, Saavedra, Galvarino, Lautaro, Cunco-Melipeuco, Cholchol, Nueva Imperial, Temuco (2), Vilcún, Villarrica, Provincial Malleco y Provincial Cautín Norte	16	0
Los Lagos	Mapuche Huilliche Mapuche Williche Mapuche Veliche	Ancud, Quemchi (2), Quinchao, Chonchi, Castro (2), San Pablo, Puerto Octay, Puyehue, Río Negro, Purranque, Osorno, Provincial Osorno, San Juan de la Costa, Chaitén-Futaleufú, Puerto Montt (5), Calbuco (5), Frutillar (2), Llanquihue, Fresa, Huailaihué y Provincial Llanquihue (deliberaciones internas) Chaitén-Futaleufú, Chiloé (sin información más específica) y Quemchi (cuestionarios)	32 territorios con deliberaciones internas y/o instrumentos de preguntas orientadores.	Tres territorios con cuestionarios.
Aysén	Mapuche Williche/ Huilliche- Tehuelche	Coyhaique y Puerto Cisnes (Cisnes)	2	0
Magallanes	Mapuche Williche/ Huilliche Yagán	Punta Arenas (2)	2	0
Los Ríos	Mapuche Williche/ Huilliche	Panguipulli (2), Corral, Lanco, Valdivia (2), Mariquina, Lago Ranco (2), Futrono, Los Lagos, Máfil, Río Bueno y Paillaco (deliberaciones internas) La Unión y Panguipulli (cuestionarios)	Catorce territorios con deliberaciones internas y/o instrumentos de preguntas orientadores.	Dos territorios con cuestionarios.

Fuente: Informes de Sistematización MINEDUC etapa 3 de consulta, realizado por el Centro de Estudios MINEDUC (2019).

Los acuerdos logrados por cada región fueron sintetizados en el anexo 5.2, a partir de la sistematización generada por el Centro de Estudios MINEDUC en el informe previo al encuentro nacional.

2.5. Etapa 4: Diálogo entre pueblos originarios y el MINEDUC

Esta etapa se dividió en dos momentos: diálogos regionales en los que se reunieron representantes de los pueblos originarios y los secretarios regionales Ministeriales (SEREMI) de Educación de cada región. Y una segunda instancia tuvo lugar en el Diálogo Nacional, en el cual se reunieron representantes de distintos pueblos con las autoridades del nivel central del Ministerio de Educación en una jornada de tres días. Cada uno de estos momentos será descrito a continuación.

2.5.1. Diálogos regionales

Los diálogos regionales inicialmente estaban programados para desarrollarse desde el 9 de octubre al 8 de noviembre del año 2018, sin embargo, por motivos de fuerza mayor y a solicitud de los distintos pueblos y territorios, se extendieron hasta el 7 de enero del año 2019.

Esta etapa tuvo como objetivo generar acuerdos entre los pueblos originarios y el Estado, previos a la jornada nacional que se llevó a cabo posteriormente. Desde el Centro de Estudios del MINEDUC se desarrollaron informes de sistematización de la etapa 1, 2 y 3 a nivel regional, en los que se describieron las principales discusiones, acuerdos y disensos generados a partir de la medida a consultar; este material permitió a la autoridad regional contar con la información necesaria para dialogar con los representantes de los pueblos originarios.

La metodología empleada para llevar a cabo estos encuentros respondió al diálogo entre los representantes de los pueblos y el SEREMI de Educación de cada región, quien, apoyado por el equipo de Consulta MINEDUC, dirigió la discusión con la finalidad de llegar a consensos. Este proceso fue plasmado en actas de acuerdos firmadas por todos los participantes, las que posteriormente fueron sistematizadas por Centro de Estudios MINEDUC para alimentar la discusión del Encuentro Nacional.

Dado que en las discusiones surgieron temas que excedían los aspectos de la medida a consultar y se relacionaban con salud, cultura u otros ámbitos, se tomó la decisión de sistematizar esta información con la finalidad de derivarla a los organismos encargados una vez finalizado el proceso de consulta, tal como lo estipula el Artículo N° 14, de la Ley N° 19.880.

A continuación, se presenta una tabla resumen con las regiones, pueblos, territorios y asistentes que participaron de esta etapa; esta información también considera los Diálogos Provinciales que se realizaron en algunas de las regiones. Cabe destacar algunos aspectos generales:

- Los diálogos regionales se llevaron a cabo en quince regiones, a lo que se sumó Rapa Nui de manera independiente dadas sus condiciones geográficas.
- En al menos siete regiones se observa la participación de uno o más pueblos originarios.
- Se observa un total de 288 representantes de pueblos originarios a nivel nacional durante esta etapa.

Tabla 4. Diálogos regionales

Región	Pueblos	Territorios	Asistentes
Arica y Parinacota	Aymara Quechua	Diálogo Regional con el Estado realizado en Arica	5
Tarapacá	Aymara Quechua	Diálogo Regional con el Estado realizado en Iquique	8
Antofagasta	Licanantai Quechua	Diálogos Provinciales (3) con el Estado realizados en Calama, Ollagüe y San Pedro de Atacama Diálogo Regional con el Estado realizado en Calama	59
Atacama	Colla Diaguita	Diálogo Regional con el Estado realizado en Copiapó	6
Coquimbo	Diaguita Mapuche	Diálogo Regional con el Estado realizado en Ovalle	6
Valparaíso	Aymara Diaguita Mapuche	Dos Diálogos Regionales con el Estado realizados en Olmué	12
Isla de Pascua	Rapa Nui	Diálogo Regional con el Estado realizado en Rapa Nui	5
Metropolitana	Mapuche	Dos Diálogos Regionales con el Estado realizados en Santiago	17
Libertador Bernardo O'Higgins	Mapuche	Diálogo Regional con el Estado realizado en Rancagua	4
Maule	Mapuche	Diálogo Regional con el Estado realizado en Talca	14
Biobío	Mapuche	Diálogo Regional con el Estado realizado en Concepción	13
La Araucanía	Mapuche	Diálogo Provincial con el Estado realizado en Villarrica Dos Diálogos Regionales con el Estado realizados en Temuco (13 de diciembre de 2018 y 07 de enero de 2019)	16
Los Lagos	Mapuche Huilliche Mapuche Williche Mapuche Veliche	Dos Diálogos Regionales con el Estado realizados en Chaitén y Puerto Montt (26 de octubre de 2018 y 17 de diciembre, respectivamente)	15
Aysén	Mapuche Huilliche-Tehuelche	Diálogo Regional con el Estado realizado en Puerto Aysén	19
Magallanes	Williche Kawésqar Yagán	Diálogo Regional con el Estado realizado en Punta Arenas	19
Los Ríos	Mapuche-Huilliche Mapuche	Diálogo Regional con el Estado realizado en Valdivia	70

2.5.2. Diálogo Nacional

La segunda parte de esta etapa consistió en una jornada nacional que se llevó a cabo durante los días 26, 27 y 28 de marzo del año 2019 en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC. Esta instancia tuvo como objetivo establecer acuerdos definitivos, a nivel nacional, entre los pueblos originarios y las autoridades del Ministerio de Educación acerca de la medida a consultar.

En relación con las actividades ejecutadas en cada uno de los días de esta jornada, cabe mencionar que cada momento tuvo metodologías distintas, de acuerdo con una mirada progresiva en el trabajo de los acuerdos y a partir de una lógica inductiva: desde los acuerdos más específicos e internos de los pueblos, hasta llegar a la instancia de diálogo con las autoridades del MINEDUC. Por ello, se describirá cada día de trabajo y los acuerdos que se fueron consensuando progresivamente.

Día 1 (26 de marzo 2019): Deliberación interna pueblos originarios

Como forma de apertura al proceso de Consulta Indígena, los distintos representantes de pueblos originarios realizaron ceremonias y/o rogativas para pedir por un buen proceso. Posteriormente, se presentaron las autoridades del Ministerio de Educación y el equipo MINEDUC encargado de la consulta entregó las instrucciones sobre la metodología de trabajo.

El objetivo de esta primera jornada estuvo enfocado en el trabajo interno de cada pueblo originario, con el fin de generar una postura como comunidad. Esto, debido a que las discusiones anteriores estuvieron situadas regionalmente, de modo que era necesario generar consensos entre aquellos representantes de un mismo pueblo originario, pero que pertenecen a distintas regiones. En caso de que el pueblo originario estuviera concentrado en una región, se optó por dar ese espacio para reafirmar acuerdos y agregar discusiones en torno a la implementación de la asignatura.

En relación con la metodología de trabajo, se crearon ocho grupos por pueblo originario en total, dado que las comunidades yagán y kawésqar decidieron trabajar de manera conjunta. De los nueve pueblos, cuatro estaban distribuidos en diferentes regiones y solo cinco en una región. Así también, cada pueblo tenía representantes por región, los que fueron seleccionados en las instancias de deliberación interna, contabilizando un total de 91 representantes. La información detallada por región y pueblo se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5. Cantidad de representantes por pueblo y región

Pueblo	Representantes por región
Aymara	4 de Arica y Parinacota 2 de Tarapacá 1 de Metropolitana 2 de Valparaíso
Colla	4 de Atacama
Diaguita	2 de Atacama 2 de Coquimbo 2 de Valparaíso
Kawésqar	2 de Magallanes y la Antártica Chilena
Licanantai	3 de Antofagasta
Mapuche	1 de Coquimbo 3 de Valparaíso 5 de Metropolitana 3 de O'Higgins 3 del Maule 8 de Biobío 12 de La Araucanía 6 de Los Ríos 8 de Los Lagos 4 de Aysén 3 de Magallanes y la Antártica Chilena
Quechua	1 de Arica y Parinacota 2 de Tarapacá 1 de Antofagasta 2 de Metropolitana
Rapa nui	3 de Rapa Nui (Valparaíso)
Yagán	2 de Magallanes y la Antártica Chilena

Respecto de cómo se llevó a cabo el trabajo internamente y contemplando las indicaciones del Convenio N° 169 sobre la consulta, se determinó que cada pueblo definiera la forma de llevar a cabo su diálogo y llegar a la definición de acuerdos. Con esto, cada grupo contó con el apoyo de uno o dos funcionarios del MINEDUC, quienes facilitaron el proceso y completaron el "Cuadernillo de Registro" elaborado por el equipo de sistematización de Centro de Estudios MINEDUC. Así también, los representantes del Ministerio de cada grupo presentaron el resumen de los principales acuerdos y disensos definidos regionalmente, con la finalidad de que la información sistematizada estuviese a disposición de los intervinientes para la discusión. Por último, cada comunidad definió dos voceros, quienes fueron los encargados de transmitir los acuerdos definidos tanto en la deliberación entre pueblos como en el diálogo con autoridades del Ministerio de Educación.

Acuerdos

Con el fin de organizar la información, los acuerdos y los disensos, estos se ordenaron a partir de las principales categorías que presentaba la propuesta de Bases Curriculares: nombre de la asignatura, propósitos formativos, ejes, objetivos de aprendizaje transversales y objetivos de aprendizaje. Se agrega una última categoría relacionada con la implementación de la asignatura, que se presentó como un aspecto ampliamente discutido por los pueblos.

a. Nombre de la asignatura

Pueblo	Acuerdos	Disensos
Aymara	Cosmovisión, cultura y lengua de los pueblos indígenas originarios	No
Colla	Cosmovisión, lengua y cultura de los pueblos ancestrales indígenas en Chile	No
Diaguita	Cosmovisión, lengua y cultura de los pueblos ancestrales indígenas de Chile	No
Kawésqar y yagán	Lengua y cultura de los pueblos indígenas originarios de Chile	No
Licanantai	Lengua y cultura de los pueblos indígenas	No
Mapuche	Lengua y cultura de los pueblos originarios	No
Quechua	Cultura y lengua de los pueblos originarios	La Región de Antofagasta mantuvo un desacuerdo sobre el nombre, presentando otra opción: Lengua y cultura de los pueblos indígenas.
Rapa Nui	Lengua y cultura de los pueblos originarios	No

b. Propósitos formativos¹⁹

Pueblo	Acuerdos
Aymara	<p>Se manifiesta un acuerdo con los propósitos formativos de la propuesta, aunque se sugirieron elementos para enriquecerlos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potenciar, valorar y difundir la interculturalidad, desarrollando una formación integral que considere a la comunidad educativa y local. - Promover el reconocimiento de la lengua y la cultura del pueblo que corresponda, y mayor comprensión de los relatos ancestrales para los niños del país. - Añadir y ampliar el concepto de territorialidad (territorio desde una mirada ancestral). - Cuidar y proteger la herencia cultural indígena.
Colla	<p>Acuerdo con los propósitos formativos de la propuesta, aunque se expresó inquietud frente a la especificidad que se verá en etapas posteriores.</p>
Diaguita	<p>Acuerdo con los propósitos formativos de la propuesta, aunque se incluyeron diversos elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El buen vivir en comunidad como práctica y modelo de enseñanza, los derechos, normativas y políticas de los pueblos, y la Madre Tierra como sujeto de derechos. - Otros conceptos que se agregaron a la propuesta son: comprensión y construcción oral, simbólica e iconográfica, territorio, territorialidad, tecnologías, técnicas y artes, y patrimonio ancestral. <p>El pueblo expresó aspectos e inquietudes a considerar sobre los propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preocupación sobre la especificación de los propósitos en los programas, cuestión que debe resolverse mediante una consulta. - Éticamente las autoridades deben conocer las normativas.
Kawésqar y yagán	<p>Acuerdo con los propósitos formativos de la propuesta, aunque se hace un aporte a la asignatura al señalar que debe basarse estrictamente en un enfoque de derecho (respecto a la cultura del pueblo y a la identidad).</p> <p>Se pidió incorporar el concepto de "derecho de los pueblos indígenas".</p>

19. Cabe destacar que no se manifestaron disensos en las discusiones internas sobre este punto.

<p>Licanantai</p>	<p>Acuerdo con los propósitos formativos de la propuesta, teniendo en consideración que la asignatura debe ser para todos los niños y no solo para quienes pertenecen al pueblo licanantai para fortalecer la inclusión.</p> <p>Se acordaron diversos elementos sobre los propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar a la familia en la implementación de la asignatura e iniciar con esta desde la primera etapa educacional (NT1 en adelante). - Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la valoración y el rescate del patrimonio cultural, elementos que tendrán su efecto en la mejora de la inserción de los educadores tradicionales y en el trato entre las personas. - Considerar una universidad para formar educadores.
<p>Mapuche</p>	<p>Acuerdo con los propósitos formativos de la propuesta, que agrega lo transversal de la interculturalidad en el marco de los derechos humanos con otras asignaturas del currículum y en su contexto de desarrollo.</p> <p>Como temas importantes a nivel formativo se enunció formar a más hablantes y valorar a las autoridades ancestrales, la espiritualidad, la medicina ancestral y el buen vivir.</p> <p>Se acordó la relevancia de desarrollar competencias interculturales.</p>
<p>Quechua</p>	<p>Acuerdo con los propósitos formativos de la propuesta que integra una serie de elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporar la vivencia, la experiencia y los saberes de los sabios ancianos y de las personas mayores cuya riqueza está plasmada en cuentos, textos, crónicas, tradiciones y culturas. - Sensibilizar a toda la comunidad educativa respecto de la valoración y el rescate del patrimonio cultural. - Reforzar los propósitos para avanzar hacia una perspectiva más crítica de los procesos históricos. - La formación de los niños y niñas indígenas deberá favorecer un proceso de reparación histórica que restablezca aspectos culturales transgredidos por el modelo educativo monocultural.
<p>Rapa Nui</p>	<p>Acuerdo con los propósitos formativos de la propuesta, sin embargo, se solicita la incorporación de diversos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar los propósitos junto a la familia, la comunidad y los establecimientos educacionales, en su consideración como triángulo formativo que abarque a los hablantes nativos y a los sabios en la transmisión de saberes. <p>Acuerdo con los propósitos formativos de la propuesta, sin embargo, se solicita la incorporación de diversos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar los propósitos junto a la familia, la comunidad y los establecimientos educacionales, en su consideración como triángulo formativo que abarque a los hablantes nativos y a los sabios en la transmisión de saberes. - Reforzar que constituye un deber del Estado asegurar la educación de los niños y niñas de los pueblos originarios, considerando lo señalado por según la Constitución Política de Chile, el Convenio N° 169 y otras normativas. - Se propuso otro propósito formativo: "valorar, proteger, conservar, fortalecer los espacios y territorios ancestrales" (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos por pueblo", rapa nui, 2019). En específico, se habla del territorio rapa nui que implica a la familia, la naturaleza y a sus elementos sagrados para la formación integral de todos sus estudiantes. - Por último, se acordó considerar la formación integral en el plano de la enseñanza de valores y principios propios de los pueblos. En el caso del pueblo rapa nui se habló del "mo'a" como honestidad, solidaridad, templanza, paz, persona transparente, respeto, "tapu", "tanaÑan" y "ma'itaki".

c. Ejes

Pueblo	Acuerdos	Disensos
Aymara	<p>El pueblo manifestó los siguientes acuerdos sobre las denominaciones de los ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eje 1: Lengua, tradición oral y expresión de los pueblos indígenas originarios - Eje 2: Territorio memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas originarios - Eje 3: Cosmovisión, principios, valores y espiritualidad de los pueblos indígenas originarios - Eje 4: Patrimonio, arte, ciencias y tecnologías de los pueblos indígenas originarios <p>El pueblo expresó no aceptar las denominaciones planteadas por el MINEDUC, ya que las enriqueció según lo señalado en el informe del territorio de Camarones.</p> <p>Lo referido en el quinto eje, denominado "Espiritualidad indígena y ancestral: rituales, festividades y ceremonias sagradas" se integró en el tercer eje.</p>	No se manifestaron disensos
Colla	<p>El pueblo manifestó los siguientes acuerdos sobre las denominaciones de los ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eje 1: Tradición oral, prácticas de lectura y/o escritura de los pueblos indígenas - Eje 2: Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas - Eje 3: Cosmovisión de los pueblos indígenas - Eje 4: Patrimonio, prácticas y técnicas ancestrales 	No se manifestaron disensos

<p>Diaguita</p>	<p>El pueblo manifestó los siguientes acuerdos sobre las denominaciones de los ejes. Asimismo, agregó otros y nuevas consideraciones para algunos ya propuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eje 1: Comprensión y construcción oral, simbólica e iconográfica de la cultura de los pueblos - Eje 2: Territorio, memoria histórica, identidad, sitios arqueológicos de los pueblos indígenas - A considerar en el EJE 2: Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas - Eje 3: Cosmovisión de los pueblos indígenas. Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas - A considerar en el EJE 3: Pensamiento ancestral, reciprocidad, complementariedad, dualidad, antagonismo y el principio Munay - Eje 4: Tecnologías, técnicas y arte ancestrales - Nuevo eje: Patrimonio ancestral de los pueblos originarios - Nuevo eje: El buen vivir y sus principios - Nuevo eje: Derechos y políticas de los pueblos originarios 	<p>No se manifestaron disensos.</p>
<p>Kawésqar y yagán</p>	<p>Los pueblos manifestaron los siguientes acuerdos sobre las denominaciones de los ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eje 2: Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos indígenas originarios - Eje 3: Cosmovisión de los pueblos indígenas originarios - Eje 4: Tecnología y técnicas ancestrales de los pueblos indígenas originarios 	<p>Sobre el eje 1 no expresaron acuerdo:</p> <p>Eje 1: Kawésqar: Lengua, tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas originarios</p> <p>Yagan: Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas</p>
<p>Licanantai</p>	<p>El pueblo manifestó los siguientes acuerdos sobre las denominaciones de los ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eje 1: Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas - Eje 2: Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas - Eje 3: Cosmovisión de los pueblos indígenas - Eje 4: Con una leve modificación: Patrimonio, tecnologías, técnicas y artes ancestrales <p>No se sugirieron cambios ni incorporaciones, sino solo las elecciones de las denominaciones.</p>	

<p>Mapuche</p>	<p>El pueblo manifestó los siguientes acuerdos sobre las denominaciones de los ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eje 1: Lengua, tradición oral y práctica de lectura y escritura de los pueblos originario - Eje 2: Territorio, territorialidad, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios - Eje 3: Cosmovisión y prácticas de saberes ancestrales de los pueblos originarios - Eje 4: Técnicas, artes, tecnología, patrimonio (material e inmaterial), juegos, producción e intercambio ancestrales 	<p>No se manifestaron disensos.</p>
<p>Quechua</p>	<p>El pueblo manifestó los siguientes acuerdos sobre las denominaciones de los ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eje 1: Lengua, tradición oral, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios - Eje 2: Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios - Eje 3: Cosmovisión de los pueblos originarios - Eje 4: Patrimonio, tecnologías, técnicas y artes ancestrales <p>- Arica y Parinacota: se acordó como importante implementar todo lo mencionado en las Bases Curriculares, dado que se encuentra fundamentado y refleja la realidad y cultura de los pueblos</p> <p>- Tarapacá: el eje 1 supone la expresión que permite y comunica la significación de la cosmovisión y de la territorialidad.</p> <p>- Eje 2: se señaló la necesidad de incorporar conocimientos sobre la flora y fauna local y el reconocimiento de elementos de la geografía: vertientes, ríos, aguas termales, socavones, identificación de cerros, volcanes, caminos troperos, senderos, sitios fuertes, etc. Se reconocieron y reivindicaron los nombres que fueron otorgados a los sitios por los abuelos del territorio.</p> <p>En este eje es relevante la enseñanza-aprendizaje de las formas de ocupación practicadas por los propios pueblos, las formas de habitar el territorio, los usos de la tierra, los descansos de la tierra, el resguardo de los sitios sagrados o fuertes, la transferencia de la propiedad, las delimitaciones territoriales propias, la relación de los pisos ecológicos, las formas de subsistencia, entre otras.</p> <p>El territorio se entendió como base del desarrollo cultural y de la existencia de los pueblos. Además, se indica la importancia de dar reconocimiento a conocimientos relacionados con la forma ancestral de distribución territorial, la conformación de unidades territoriales, la distribución política, espiritual y administrativa, etc.</p>	<p>No se manifestaron disensos.</p>

<p>Quechua</p>	<p>Se deben reconocer sitios de significancia cultural como cementerios, iglesias, sitios arqueológicos, casas antiguas, tambos, espacios de encuentro, cuevas, ya que son elementos que dan sentido e identidad a la cultura de los pueblos originarios, pues forman parte de su construcción histórica.</p> <p>Sobre el eje se planteó como relevante especificar la comprensión del concepto de territorio otorgada por los propios pueblos originarios.</p> <p>- Eje 3: el pueblo acordó incorporar contenidos relacionados con la protección de la madre tierra, en base a los siguientes valores y principios: el respeto, la comunidad, la reciprocidad, la complementariedad, el equilibrio, la armonía, el buen vivir, los acuerdos de palabra, entre otros.</p> <p>Se señaló la importancia de educar a los niños y niñas en relación con los elementos sagrados y espirituales de la cultura, orientándolos en función de los roles que cumplen diferentes personas en la comunidad, autoridades espirituales, sabios, consejos de ancianos, sanadores, educadores tradicionales y otros. También se indicó que personas de los mismos pueblos, autoridades, servicios públicos y establecimientos educacionales han realizado ceremonias en total desconocimiento de los procedimientos apropiados que han definido las mismas comunidades para ello, referidos a personas específicas que pueden realizarlas (autoridades espirituales), tiempos apropiados (días de la semana, horarios y fechas) y condiciones adecuadas (complementariedad y otros elementos sagrados).</p> <p>- Eje 4: el pueblo indicó que la forma correcta de denominar al "patrimonio" es "herencia cultural". Asimismo, se señaló que se deben ampliar los contenidos relacionados con la tecnología, haciendo referencia a la ciencia y a las artes. Por tanto, las técnicas/artes/saberes/ciencias deben ampliarse a conocimientos relacionados con los modos de sanación, los sistemas de riego, la construcción/arquitectura, la alimentación, la cosecha, la siembra, el cultivo, la crianza, el tiempo, el clima, la astronomía, la artesanía de tejidos de distintos materiales (la totora, la caña y las hojas de choclo) y la identificación de olores y sabores.</p>	<p>No se manifestaron disensos.</p>
<p>Rapa nui</p>	<p>El pueblo manifestó los siguientes acuerdos sobre las denominaciones de los ejes:</p> <p>- Eje 1: Tradición oral y prácticas de lectura de los pueblos indígenas</p> <p>- Eje 2: Memoria histórica e identidad de los pueblos originarios</p> <p>- Eje 3: Cosmovisión de los pueblos originarios</p> <p>- Eje 4: Tecnologías, técnicas y artes ancestrales</p>	<p>No se manifestaron disensos.</p>

d. Objetivos de aprendizaje transversales²⁰

Pueblo	Acuerdos
Aymara	<p>Acuerdo con los OAT propuestos por el MINEDUC, pero se sugirió complementarlos gradualmente según la complejidad y desarrollo del pensamiento por niveles educativos, además de contextualizar la entrega de conocimientos en función del territorio.</p> <p>Una propuesta del pueblo fue integrar a los OAT el siguiente planteamiento: “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” (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: “diálogo y establecimientos de acuerdos por pueblo”, aymara, 2019).</p>
Colla	<p>Acuerdo con los OAT propuestos por el MINEDUC, los cuales deben mantenerse. Se propuso incluir en ellos la reflexión sobre los derechos indígenas individuales y colectivos, además de respetar y dar realce a las ceremonias, rogativas y a la medicina ancestral.</p>
Diaguita	<p>Acuerdo con los OAT propuestos por el MINEDUC, los cuales deben mantenerse. Se agregó a la formulación de estos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre los derechos indígenas nacionales e internacionales de carácter individual y colectivo, además de respetar y dar realce a las ceremonias, rogativas y a la medicina. También se aludió a la importancia de respetar el buen vivir. - Se relevó considerar a la tierra como sujeto de derechos, ya que el sistema jurídico es contradictorio al reconocer a los seres vivos como objetos y propiedad y a las corporaciones como objetos de ley. Los pueblos deben ser los garantes de los territorios que habitan.
Kawésqar y yagán	<p>Acuerdo con los OAT propuestos por el MINEDUC, los cuales deben mantenerse. Solo se pidió que en todos los OAT quede explicitado que se hace referencia a los “pueblos indígenas originarios”.</p>
Licanantai	<p>Acuerdo con los OAT propuestos por el MINEDUC, los cuales deben mantenerse, aunque dándole importancia a los principios de reciprocidad, dualidad y ciclicidad que forman parte de todas las culturas y están presentes en todas las tradiciones y costumbres de los pueblos indígenas.</p>
Mapuche	<p>Acuerdo con los OAT propuestos por el MINEDUC, los cuales deben mantenerse.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una propuesta del pueblo fue integrar a los OAT el siguiente planteamiento: “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” (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: “diálogo y establecimientos de acuerdos entre los nueve pueblos originarios”, 2019).

20. Cabe destacar que no se identificaron disensos en este punto de discusión.

<p>Mapuche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El pueblo parafraseó los OAT de la siguiente forma, incorporando sus propios acuerdos: "1. Reflexionar sobre su desarrollo como persona íntegra desde el concepto de ser persona de acuerdo con su cultura, modelos y principios de los pueblos originarios que forman parte de la red de la vida a partir del aprendizaje de la lengua y cultura del pueblo originario al que pertenece o con el cual convive. 2. Valorar y reflexionar críticamente sobre la interculturalidad como diálogo de saberes entre dos o más culturas que deben tener igualdad de condiciones como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas. 3. Reconocer la importancia de la convivencia armónica con el entorno natural, valorando la importancia de la naturaleza para el equilibrio de la vida social, cultural y espiritual de los pueblos originarios, entendiendo al ser humano como parte de los componentes de la vida, por lo tanto, no domina la naturaleza, sino que es parte de ella. 4. Realizar actividades y trabajo 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" (Presentación Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos entre los nueve pueblos originarios", 2019).
<p>Quechua</p>	<p>Acuerdo con los OAT propuestos por el MINEDUC, los cuales deben mantenerse, estableciéndose algunas precisiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arica y Parinacota: la importancia de la formación integral de los estudiantes, para desarrollar personas más equilibradas tanto social como emocionalmente, que respeten al medioambiente y a las personas, y que valoren las culturas originarias. - Tarapacá: se agrega al primer OAT el concepto de originario y la referencia al territorio de pertenencia. - Antofagasta: dar énfasis a los principios de reciprocidad, dualidad y ciclicidad que forman parte de las culturas y están presentes en todas las tradiciones y costumbres de los pueblos indígenas. - Metropolitana: alusión al buen vivir en los principios de vida que cada cultura promueve a través de una mirada holística e integrada con la naturaleza y a las personas que componen su comunidad nuclear y extendida. - El pueblo propuso la reescritura de uno de los OAT e integra elementos de los acuerdos regionales que se encuentran antes y que se acordó considerar en la propuesta: "Reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes como personas íntegras que forman parte de la red de la vida mediante el aprendizaje de la lengua, la cultura del pueblo indígena originario y el territorio al que pertenecen o en el cual conviven, dando énfasis a los principios de reciprocidad, dualidad y ciclicidad que forman parte de las culturas que están presentes en todas las tradiciones y costumbres de los pueblos indígenas" (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos por pueblo", quechua, 2019).

Rapa nui	<p>Acuerdo con los OAT propuestos por el MINEDUC y su mantención, y se señala que deben trabajarse en todos los niveles y considerar la formación valórica. Asimismo, se recaló la importancia de que colaboren y participen las familias, la comunidad y los sabios durante todo el proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se solicitó que la referencia a "pueblos indígenas" se modifique por "pueblos originarios". - Desarrollar los principios de "tapu", "moa", "umana", "tanaŋan" y "ma'itaki".
----------	--

e. Objetivos de aprendizaje ²¹

Pueblo	Acuerdos
Aymara	<p>Se propusieron mejoras y modificaciones a los OA a nivel general y específico (por eje). A continuación, se presenta el detalle de estas.</p> <p>A nivel general:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incorporar distintos saberes del entorno en contextos socioeducativos. - Relevar el rescate y la protección de la naturaleza y el medioambiente con actividades que incluyan a los estudiantes y a sus familias. - Los OA deben considerar etapas de transición para todos los ejes. - Se expresó preocupación por la estandarización de los OA por curso. - Considerar contextos sociolingüísticos y culturales para todos los ejes, incorporando objetivos a corto, a mediano y a largo plazo, lo que permite crear un ambiente apropiado para el ingreso de la asignatura por curso. - Iniciar en el corto plazo una etapa de transición para diagnosticar y evaluar los diferentes contextos educativos y socioculturales de la comunidad escolar. Con tal diagnóstico se debe comenzar la sensibilización de la comunidad educativa y abarcar a directivos, docentes, estudiantes y apoderados, con el fin de concientizar, capacitar y nivelar las herramientas para implementar y aplicar la asignatura. - Distinguir los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que hagan referencia a la identidad, el fortalecimiento, el resguardo y la protección. El problema es que ciertos objetivos son abstractos y subjetivos, y otros son indicadores de algún instrumento de evaluación, con ejemplos como "disfrutar", "valorar textos orales", etc. <p>A nivel específico y por ejes:</p> <p>Eje 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecto de los OA de 4° básico, se planteó propiciar desde el plan de estudios el desarrollo de experiencias de intercambio de territorios y pisos ecológicos. Esto es, salidas a terreno. - Para cumplir los OA del eje se manifestó como necesario que toda la comunidad educativa y la comuna se comprometan. Ello permitirá que los niños adquieran conocimientos sobre la lengua.

21. Cabe destacar que no se identificaron disensos en este punto de discusión

<p>Aymara</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos del eje carecen de gradualidad, la cual debe extenderse a todos los niveles educativos. - Para que los niños puedan escuchar, hablar, leer, escribir y reflexionar sobre su lengua, es necesario que haya una mayor participación de personas hablantes en las comunidades, dado que la práctica de la lengua es la principal herramienta para este propósito. <p>Eje 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los OA del eje son pertinentes para generar pertenencia a la cultura y territorialidad. No obstante, se reconocen elementos que pueden constituir conflictos con elementos externos al proceso formativo, como intereses familiares o económicos (empresas que financian las escuelas). - Es necesario contextualizar los textos de estudio según la realidad de la comuna y extender su implementación hasta 4° medio. - OA 2 de 1° básico: homologar el término "indígena" con el de "originario". - OA 3 de 2° básico: modificar por "valorar diferentes aspectos de la cultura originaria, comprendiendo que ello contribuye a la construcción de una identidad intercultural" (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos por pueblo", aymara, 2019). - OA 1 de 4° básico: agregar al final de la frase la palabra "espiritual". - Incluir un objetivo en 5° básico: "reconocer que el patrimonio es parte importante del territorio ancestral de los pueblos originarios" (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos por pueblo", aymara, 2019). - Incluir un objetivo en 6° básico: "valorar el patrimonio ancestral de los pueblos originarios según corresponda" (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos por pueblo", aymara, 2019). <p>Eje 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En 4° y en 5° básico el avance es mayor al observado en otros niveles, lo que sugiere la necesidad de que la progresión sea más gradual entre estos. - Como un elemento que puede causar dificultades se identifica la presión de las familias vinculadas a grupos religiosos que prohíben las prácticas culturales de los pueblos. - Agregar de 1° a 6° básico el aprendizaje del "patrimonio intangible y humano" (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos por pueblo", aymara, 2019). - OA 4° de 1° básico: renombrar como "identificar los valores y principios familiares y comunitarios en base a la cosmovisión del pueblo originario que corresponda" (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos por pueblo", aymara, 2019).
---------------	--

Colla	<p>Se manifestó acuerdo con los OA, aunque integrando ciertos cambios. Las modificaciones y mejoras que propuso el pueblo son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el eje 1 se debe dar mayor énfasis a la cultura de cada pueblo en los OA de 5° y 6° básico. - En el eje 3 se debe incluir en los OA de 5° y 6° básico la relación con los derechos indígenas nacionales e internacionales, de modo que sean comprensibles para los estudiantes. - Acuerdo con el eje 1 referido a la lengua indígena y según la realidad lingüística de los pueblos, el hecho de comenzar a tratar la lengua indígena en contextos de sensibilización, de rescate, de revitalización o de fortalecimiento y desarrollo, permitirá escuchar, hablar, leer, escribir y reflexionar sobre la lengua.
Diaguita	<p>Se manifestó acuerdo con los OA y con su mantención, aunque se expresa la necesidad de enfatizar ciertos elementos. Las modificaciones y mejoras que propuso el pueblo son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propender hacia la transversalidad de las asignaturas en el contexto de la educación. Ello quiere decir que las diferentes asignaturas tomen en cuenta elementos de las lenguas y culturas de los pueblos. - Enseñar el rescate y la protección de la naturaleza y el medioambiente, considerando actividades que incluyan a los alumnos, a sus familias y a las comunidades. - Debe darse mayor énfasis a la cultura de cada pueblo en los OA de 5° y 6° básico. Considerar impartir la asignatura progresivamente. - Hay que incluir en el OA en 5° y 6° básico, la relación con los derechos indígenas nacionales e internacionales de manera comprensible para los estudiantes.
Kawésqar y yagán	<p>Se manifestó acuerdo con los OA y con su mantención, y se establece que los aportes y las modificaciones son más pertinentes para los programas de estudio. Los cambios y mejoras que propuso el pueblo son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el eje 1 se deben trabajar los contextos sociolingüísticos de sensibilización, revitalización y fortalecimiento. La determinación del contexto al que se adscribe cada pueblo dependerá del manejo y del uso de la lengua en el territorio, diferenciándose diferenciar en los programas de estudio de cada pueblo. - Los ejes 2, 3 y 4 son validados por los pueblos. La especificidad y las características de cada uno de los OA serán trabajados en los diversos programas de estudio.
Licanantai	<p>Se manifestó acuerdo con los OA y su mantención sin modificaciones.</p>

<p>Mapuche</p>	<p>Se manifestó acuerdo con los OA y su mantención. Por tanto, se aceptó la propuesta, pero se señaló la necesidad de ciertos énfasis y modificaciones para su enriquecimiento. Las modificaciones y mejoras que propuso el pueblo son las siguientes:</p> <p>Lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar los objetivos respecto de escuchar, hablar, leer y reflexionar sobre la lengua. - Trabajar los contextos de sensibilización, revitalización y fortalecimiento en función del manejo y uso de la lengua, cuestión que será definida en los programas de estudio. - Replicar los tres mismos contextos en los ejes de sensibilización. - Promover la utilización de las palabras y el habla. - Facilitar la lectura, la comprensión de las palabras y de las frases de las propias culturas. - Los objetivos deben orientarse a la revitalización de la lengua en el marco de la consideración del territorio en materia de los contextos lingüísticos. - Necesidad de disfrutar y comprender relatos breves. - "Escuchar conocimientos del relato". <p>Territorio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar el aprendizaje en conformidad al contexto territorial. - "Reconocer y valorar en el contexto del territorio". <p>Cosmovisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Valorar distintas tradiciones de los pueblos originarios". - "Valorar la importancia de la memoria colectiva". - "Comprender, agregar, valorar y respetar". - "Comprender e interpretar las diferentes maneras de concebir el mundo". - "Comprender la relación de la persona con la naturaleza". - Integrar la valoración, el sentir de la vida, la naturaleza y el cosmos. - "Conocer y participar en ceremonias ancestrales". - "Revitalización de las prácticas". - "Conocer las principales técnicas y tecnologías". <p>Modificaciones terminológicas en los OA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se cambia el concepto de "indígena" por "originario". - Cambiar el concepto de "alumno" por "estudiante". - Modificar "practicar" por "conocer". - Transversalidad de los diferentes niveles y considerar su progresión.
----------------	---

<p>Mapuche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En los OA de 3° básico se cambia el objetivo del eje 2 al 3 y el 4 (Presentación Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos entre los nueve pueblos originarios", 2019). <p>En la Región de La Araucanía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La revitalización de la lengua e identidad para apoyar el eje supone agregar conceptos y habilidades relacionadas con el respeto, la valorización y la comprensión de la cultura como la medicina, el arte, los juegos y los bailes en general, conceptos culturales que junto al microemprendimiento (profesionalización) constituyen parte del ser intercultural.
<p>Quechua</p>	<p>Se manifestó acuerdo con los OA y su mantención, planteando las siguientes modificaciones y mejoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los OA deben considerar etapas de transición para todos los ejes. - Se expresó preocupación sobre la estandarización de los OA por curso. - Considerar contextos sociolingüísticos y culturales para la totalidad de ejes, incorporando objetivos a corto, a mediano y a largo plazo, lo que permite crear un ambiente apropiado para la incorporación de la asignatura por curso. - La redacción de los OA debe ser precisa e implicar claramente si se refiere a habilidades, conceptos, contenidos o actitudes.
<p>Rapa nui</p>	<p>Se manifestó acuerdo con los OA y su mantención sin modificaciones. Se pidió dar énfasis a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La comprensión lectora en todos los niveles. - La protección del medioambiente y la consideración del reciclaje en el marco de un territorio frágil. - La protección y los derechos de los pueblos indígenas.

f. Implementación de la asignatura²²

Pueblo	Acuerdos
Aymara	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo con que la asignatura sea obligatoria para todos los niños y niñas del país de los establecimientos subvencionados y particulares pagados. - Acuerdo con no exigir un porcentaje de estudiantes indígenas en los establecimientos para implementar la asignatura. - Otros aspectos acordados por el pueblo en materia de implementación son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de los tres contextos sociolingüísticos de la propuesta ministerial, incorporando investigaciones, sistematizaciones y validaciones para complementar de modo acertado la aplicación del eje de lengua, el estudio de la toponimia y el respeto por las variantes lingüísticas. • La implementación de la asignatura debe acompañarse de recursos pedagógicos entregados de modo oportuno, suficiente y en función de los contextos y territorios. Al respecto, cobra relevancia reformular los textos de estudio por nivel educativo y los recursos definidos según las nuevas Bases Curriculares. • Si el Estado no ofrece una educación apropiada, pertinente e igualitaria para los niños indígenas, los padres y tutores están en su derecho de elegir otras escuelas o de crear sus propios centros educativos. En tales casos el Estado está obligado a proveer los recursos necesarios para que tales dichos centros funcionen. • Se debe profesionalizar y fortalecer la labor de los educadores tradicionales y su lugar en la educación preescolar, promoviendo el uso de la lengua materna desde los primeros niveles educativos. • Derogar el Decreto N° 66 • En materia de educación superior se propusieron diversos elementos: reestructurar las mallas de las instituciones de educación superior según los resultados de las Bases, asignar recursos para fortalecer carreras asociadas a la educación intercultural bilingüe con el fin de aumentar la formación docente de origen indígena, y definir perfiles pertinentes para docentes universitarios. • Un representante de Camarones sostuvo que los cultores/gestores de las artes costumbristas y que tengan interés en la enseñanza, deberían ser parte de la implementación mediante la socialización de una metodología de enseñanza que respete las costumbres y los derechos indígenas, con el fin de facilitar el aprendizaje de los niños y favorecer el empoderamiento cultural de la comunidad educativa y de las comunidades territoriales. • Los representantes de los pueblos deben participar de la presentación de las Bases Curriculares ante el Consejo Nacional de Educación. • No obligar a los educadores tradicionales a participar de desfiles. • Finalmente, se acordó, que de ser aprobadas las Bases Curriculares que se aplicarán desde el año 2020, la asignatura debe contar con suficiente presupuesto de parte del MINEDUC.

22. Dado que este no es un punto tratado directamente en las Bases Curriculares, se presenta una síntesis de los acuerdos y temas discutidos al interior de cada grupo de trabajo.

<p>Colla</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo con no exigir un porcentaje de estudiantes indígenas en los establecimientos para implementar la asignatura. - Acuerdo con la implementación de la asignatura en la totalidad de los niveles educativos (desde la educación parvularia hasta la superior), aunque con énfasis de 1° a 6° básico. - Otros aspectos acordados por el pueblo en materia de implementación son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Al implementar la asignatura en los cursos considerados por la propuesta es importante dar énfasis a la cultura del pueblo y a las propuestas de mejora definidas para las Bases Curriculares. • Los profesores que enseñen la asignatura deben ser personas idóneas y pertenecientes a cada pueblo. Asimismo, estos deben ser capacitados, tanto quienes ya están trabajando en calidad de educadores tradicionales en ciertas escuelas, como quienes pertenecen a las comunidades y deseen contar con habilidades y actitudes para llevar a cabo tal labor. • Contar con recursos necesarios y oportunos para la implementación de la asignatura. • La importancia de mantener la dupla pedagógica y contar con evaluaciones conceptuales (en primera instancia).
<p>Diaguita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo con que la asignatura sea obligatoria para todos los niños y niñas del país. - Acuerdo con no exigir un porcentaje de estudiantes indígenas en los establecimientos para implementar la asignatura. - Acuerdo con la implementación progresiva de la asignatura en la totalidad de los niveles educativos (desde la educación parvularia hasta la superior). - Otros aspectos acordados por el pueblo en materia de implementación son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Al implementar la asignatura en los cursos considerados por la propuesta es importante dar énfasis a la cultura del pueblo y a las propuestas de mejora que se planteó para las Bases Curriculares. • Los profesores que enseñen la asignatura deben ser personas idóneas y pertenecientes a cada pueblo. Asimismo, estos deben ser capacitados, tanto quienes ya están trabajando en calidad de educadores tradicionales en ciertas escuelas, como quienes pertenecen a las comunidades y deseen contar con habilidades y actitudes para llevar a cabo tal labor. • La importancia de mantener la dupla pedagógica.
<p>Kawésqar y yagán</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo con que la asignatura sea obligatoria para todos los niños del país, sin importar su origen cultural. - Acuerdo con no exigir un porcentaje de estudiantes indígenas en los establecimientos para implementar la asignatura. - Otros aspectos acordados por el pueblo en materia de implementación son los siguientes:

<p>Kawésqar y yagán</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se manifestó una problemática asociada a la existencia de comunidades educativas diversas y pueblos diferentes en los mismos establecimientos. Los pueblos señalaron que ello dificulta la implementación de solo una asignatura (vinculada a solo un pueblo), dada la importancia de responder al derecho educacional de los kawésqar y yagán. • Rechazo y solicitud de modificación de los Decretos N° 280 y N° 301, y se pide la realización de una consulta sobre el segundo. • Se requiere la creación de una mesa de seguimiento sobre el proceso que llevará adelante el Consejo Nacional de Educación para aprobar las bases. • Los participantes del pueblo kawésqar exigieron no ser denominados como "alacalufes" y respetar los territorios de pertenencia. - Se acordó que la asignatura debe ser guiada por un educador tradicional. Al respecto se plantearon los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Debe ser una persona con conocimientos de lengua, cultura e identidad de los pueblos indígenas. • Debe pertenecer a los pueblos originarios en cuestión y acreditar sus saberes (valorar su). Es fundamental la validación del educador por parte de las comunidades de la comuna donde se impartirá la asignatura, con el objeto de proteger los intereses culturales de los pueblos. Ello debe ser tarea de instituciones representativas de estos. • Debe contar con elementos que apoyen su función: soporte logístico, capacitación y materiales para la creación de investigaciones lingüísticas. • No puede ser designado por los servicios públicos, privados o los sostenedores. • Es importante asegurar la calidad de contrato de las personas que harán las clases (en igualdad de condiciones respecto de los docentes comunes), su categoría, los beneficios por zona, el reconocimiento profesional y los años de servicio. • Los educadores deben integrar un registro formal a nivel nacional, con sus antecedentes y disponibilidad para trabajar, que será de libre conocimiento (se remiten al Decreto N° 301). • Los pueblos expresaron su preocupación respecto de que la capacitación de los educadores sea cooptada por actores específicos, ya que la consideración de su nivel de escolaridad no debiera privarlos de entregar su conocimiento a los niños. • Los yaganes refirieron que no cualquier persona solo por ser descendiente indígena debe trabajar en establecimientos educacionales, proponiéndose un Consejo de lengua yagán que se encargue de aprobar temas en materia de pronunciación y escritura. Reforzaron que los educadores deben estar preparados y conocer sobre cultura y lengua, debiendo tal organismo funcionar dentro de la comunidad yagán de la bahía de Mejillones, dado que allí están los últimos hablantes de la lengua y los artesanos que transmiten sus conocimientos a los miembros del pueblo.
<p>Licanantai</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo con no exigir un porcentaje de estudiantes indígenas en los establecimientos para implementar la asignatura.

<p>Mapuche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo con que la asignatura sea obligatoria para todos los niños y niñas del país. - Acuerdo con no exigir un porcentaje de estudiantes indígenas en los establecimientos para implementar la asignatura. - Otros aspectos acordados por el pueblo en materia de implementación son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • La importancia de la contextualización de los contenidos de cada territorio y la transversalidad de los saberes de acuerdo con los niveles y las asignaturas. • Relevar la formación de los educadores tradicionales y reforzar la importancia de su rol. Al respecto, se definió que se debe mantener la dupla pedagógica. • Los sostenedores deben facilitar material didáctico para la implementación de la asignatura. • Se debe tener una glosa presupuestaria acordada a tiempo para el desarrollo de la asignatura.
<p>Quechua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo con que la asignatura sea obligatoria para todos los niños y niñas del país. - Acuerdo con no exigir un porcentaje de estudiantes indígenas en los establecimientos para implementar la asignatura. - Otros aspectos acordados por el pueblo en materia de implementación son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • La asignatura debe considerar un mínimo de cuatro horas a la semana. • Cada niño de los pueblos originarios que es parte de establecimientos educacionales, tiene derecho a recibir una educación con pertinencia cultural. • Contar con financiamiento para generar material didáctico. • El Estado debe facilitar las condiciones necesarias para la enseñanza de las culturas y las lenguas de los pueblos que reconoce. • Relevar la transversalización de la interculturalidad con otras asignaturas y en el currículum. • La asignatura debe impartirla un educador tradicional. • La integración de la familia es fundamental para la implementación y continuidad de la asignatura. • Deben considerarse horas definidas para la implementación de la asignatura.

Rapa nui	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo con que la asignatura sea obligatoria para todos los niños y niñas del país. - Acuerdo con no exigir un porcentaje de estudiantes indígenas en los establecimientos para implementar la asignatura. - Otros aspectos acordados por el pueblo en materia de implementación son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Para los niños no indígenas se debería usar una estrategia de enseñanza más general. • El plan de estudios debe contextualizarse de acuerdo con el proyecto educativo institucional del establecimiento. • Los establecimientos deben poseer una identidad concordante con sus orígenes ancestrales. • La asignatura debe contar con cuatro horas. • La incorporación de jóvenes para prepararlos como futuros profesores de la lengua. • Asegurar una trayectoria educativa que vaya desde la primera infancia hasta 4° medio, respecto de la enseñanza de la asignatura. • El Estado debe apoyar un programa de inmersión rapa nui. Asimismo, es importante eliminar la prueba SIMCE y reemplazarla por evaluaciones que sean pertinentes con el pueblo que imparte la asignatura.
----------	---

Día 2 (27 de marzo 2019): Deliberación y acuerdos entre los nueve pueblos originarios

Antes de iniciar el trabajo de esta jornada, se cerraron algunos aspectos que habían quedado pendientes de la anterior. Posteriormente, el equipo del MINEDUC presentó los lineamientos para el trabajo del día. El objetivo fue establecer acuerdos entre los voceros de los nueve pueblos originarios, con respecto a los distintos aspectos de la medida a consultar.

Un primer punto de discusión fue zanjar cómo se iba a resolver la metodología para lograr acuerdos entre los representantes de los pueblos. Esta instancia fue abierta para los participantes de las distintas comunidades, sin embargo, la discusión fue llevada a cabo entre los representantes seleccionados en la jornada anterior (dos representantes por pueblo). En términos prácticos, se tomó la decisión de que los participantes se sentaran en un semicírculo y se proyectaron dos pantallas: una en la que se fue escribiendo el acta de acuerdos de esta jornada, y una segunda, con los acuerdos logrados el día anterior.

Con la finalidad de lograr acuerdos y facilitar el diálogo, el MINEDUC integró a un facilitador al proceso y propuso que se utilizara la votación de los representantes como recurso; esta propuesta fue discutida por los pueblos y se llegó al consenso de que se discutirían ampliamente los puntos, se tratarían de integrar las propuestas y se utilizaría el voto solo en caso de existir desacuerdo entre los pueblos.

Acuerdos

Los acuerdos de esta jornada se presentan a continuación, a partir de la misma estructura utilizada anteriormente: nombre de la asignatura, propósitos formativos, ejes, objetivos de aprendizaje transversales y objetivos de aprendizaje; también se incorpora la discusión sobre la implementación. En el caso de los puntos en los que se presentaron disensos y hubo votación, se describe brevemente este proceso.

a. Nombre de la asignatura

Se acordó que la denominación de la asignatura será: “Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales”. El acuerdo final se definió en función de una votación que consideró tres propuestas de nombres para la asignatura, contando cada pueblo con un voto.

Tabla 6. Votación de los pueblos para el nombre de la asignatura

Propuesta	Pueblos	Cantidad de votos
Lengua y cultura de los pueblos originarios	Quechua	1
Lengua y cultura de los pueblos indígenas	Licanantai	1
Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales	Aymara, colla, diaguita, kawésqar, mapuche, rapa nui y yagán	7

b. Propósitos formativos

Se manifestó consenso con los propósitos formativos de parte de los nueve pueblos, sin embargo, se propusieron aportes para enriquecer la propuesta. El consolidado final fue redactado en función de las iniciativas realizadas y sometido a revisión por parte de las comunidades, que aprobaron el siguiente consenso definitivo:

- Reconocer las lenguas y culturas de los pueblos originarios ancestrales en todos los territorios, valorando a sus sabios y a sus saberes, de tal forma que su conocimiento sea transmitido a todos los estudiantes.
- Potenciar y difundir la cultura de los pueblos originarios en la formación de los niños desde la temprana infancia, e incorpora a toda la comunidad educativa.
- En el marco de la formación, integrar los procesos históricos y las particularidades ancestrales, además de contextualizar a las comunidades urbanas.
- En cuanto a la formación y al desarrollo educativo se propuso valorar la identidad, recuperando saberes y prácticas así como el patrimonio y la vitalidad culturales.
- Dar lugar a una formación integral sobre los valores, los principios filosóficos y el conocimiento de los pueblos, valorando sus propios derechos.
- Propender a la transversalización de la asignatura en el currículum escolar.

c. Ejes

Tabla 7. Votación por pueblo para la definición de los nombres de los ejes

Acuerdo definido sobre el eje 1: "Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios"		
Propuesta eje 1	Pueblos	Cantidad de votos
Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios	Colla, diaguita, kawésqar, licanantai, mapuche, quechua y rapa nui	7
Lengua y tradición oral de los pueblos originarios	Sin votos	0
Lengua, tradición oral y expresión de los pueblos originarios	Aymara y yagán	2
Acuerdo definido eje 2: "Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios"		
Propuesta eje 2	Pueblos	Cantidad de votos
Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios	Diaguita, kawésqar, mapuche, rapa nui y yagán	5
Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios	Aymara, colla, licanantai y quechua	4
Acuerdo definido eje 3: "Cosmovisión de los pueblos originarios"		
Propuesta eje 3	Pueblos	Cantidad de votos
Cosmovisión de los pueblos originarios	Colla, diaguita, kawésqar, licanantai, mapuche, quechua, rapa nui y yagán	8
Cosmovisión, principios, valores y espiritualidad de los pueblos originarios indígenas	Aymara	1
Acuerdo definido eje 4: "Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios"		
Propuesta eje 4	Pueblos	Cantidad de votos
Patrimonio, tecnologías, técnicas y artes ancestrales de los pueblos originarios	Sin votos	0
Patrimonio, arte, ciencia y tecnología de los pueblos originarios indígenas	Sin votos	0
Técnicas, artes, tecnología, patrimonio, ciencia, juegos, producción e intercambio ancestrales	Licanantai y mapuche	2
Patrimonio, prácticas y técnicas ancestrales	Colla	1
Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios	Aymara, Colla, diaguita, kawésqar, licanantai, mapuche, quechua, rapa nui y yagán	6

d. Objetivos de aprendizaje transversales

Cada pueblo presentó su consenso sobre los OAT, la forma de enriquecerlos, los énfasis que se debieran considerar y, en algunos casos, la reescritura de alguno de ellos.

Los pueblos acordaron hacer algo similar a lo ejecutado con los propósitos formativos, complementando, fusionando y sintetizando sus diferentes ideas. Se definió trabajar en una propuesta conjunta que incluya la redacción, entendiendo que todos están de acuerdo con los OAT pese a los planteamientos de mejora o enriquecimiento, ya sea reescribiendo los textos o relevando ciertos elementos.

Se manifestó consenso de parte de los nueve pueblos con los OAT, sin embargo, se propusieron aportes para enriquecer la propuesta. El consolidado final fue redactado en función de las iniciativas realizadas y sometido a revisión por parte de las comunidades, que aprobaron el siguiente consenso definitivo:

- Complementar gradualmente los OAT según el desarrollo del pensamiento por niveles educativos.
- Contextualizar la entrega de conocimientos en función del territorio.
- “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” (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: “diálogo y establecimientos de acuerdos entre los nueve pueblos originarios”, 2019).
- Considerar los principios de reciprocidad, dualidad y ciclicidad, los cuales forman parte de las culturas y se encuentran presentes en la totalidad de las tradiciones y de las costumbres de los pueblos indígenas.
- Dar lugar a los principios de vida que hacen alusión al buen vivir propuesto por cada cultura desde una mirada holística e integral.
- Incorporar la reflexión sobre derechos indígenas individuales y colectivos.
- Respetar y dar realce a las ceremonias, a las rogativas y a la medicina ancestral de los pueblos originarios.
- Replanteamiento de cuarto OAT: “Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante de acuerdo a 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” (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: “diálogo y establecimientos de acuerdos entre los nueve pueblos originarios”, 2019).

e. Objetivos de aprendizaje

Cada pueblo presentó su consenso sobre los OA, la forma de enriquecerlos, los énfasis que se debieran incluir y los elementos nuevos a considerar. Las propuestas que cada comunidad indígena planteó fueron bastantes específicas y contienen un alto nivel de detalle.

Los nueve pueblos definieron su acuerdo con los OA y establecieron que en su redacción final deben considerarse los aportes que realizaron para su enriquecimiento, los cuales se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Integrar en los OA todas las áreas del conocimiento originario o indígena, tales como la ciencia, tecnología, matemática, artes, espiritualidad y derecho, a partir de las particularidades de cada pueblo y los contextos socioespaciales donde se encuentran.
- Generar un compromiso de parte de las comunidades educativas en el proceso de aprendizaje, el cual se debe desarrollar en contacto con la naturaleza y en relación con quienes poseen el saber y la lengua de cada pueblo.
- Incorporar de modo gradual y en todos los niveles educativos los saberes originarios o indígenas según los contextos educativos, sociolingüísticos y culturales.
- Relevar los aspectos identitarios y territoriales en la formación de los niños y niñas.

f. Implementación

Cada pueblo planteó oralmente sus acuerdos sobre la implementación, los cuales sirvieron de base para definir un consenso general entre las diferentes comunidades indígenas presentes. Una vez registradas las intervenciones, se constituyó una convención que fue integrando los elementos referidos por cada pueblo, y que dio lugar a una propuesta de 18 puntos sobre diferentes materias atingentes a la implementación futura de la asignatura. La tendencia de la discusión fue la búsqueda de un acuerdo global que evitara dejar fuera las propuestas de algún pueblo en específico, aunque no se pudo incluir el detalle de lo señalado por cada uno.

Cabe señalar que la implementación de la asignatura supuso propuestas que van más allá de la discusión sobre el porcentaje de matrícula indígena requerido para impartirla o la definición de los estudiantes que deben ser considerados en ella (procedencia u origen: solo indígenas, indígenas y no indígenas o todos), de modo que establecieron materias asociadas a las Bases Curriculares, pero que exceden los seis puntos que la componen.

A continuación, se parafrasean o reproducen literalmente los 18 puntos presentados por los pueblos, pero ordenados según ejes temáticos (en comillas aquellas que se mantienen literales) (Acta Encuentro de Diálogo Nacional: "diálogo y establecimientos de acuerdos entre los nueve pueblos originarios", 2019):

Condiciones de implementación:

- La asignatura debe ser para todos los niños y niñas de Chile y su implementación no debe condicionarse en virtud de un porcentaje de matrícula de estudiantes indígenas.
- Transversalidad, adecuación y articulación de saberes en todas las asignaturas.
- Determinar el número de horas de la asignatura, pero mantener el mínimo de cuatro horas que actualmente tiene el sector de lengua indígena.
- La asignatura está implementada para todos los niños considerando su origen cultural (el caso de niños y niñas de diferentes pueblos en un mismo curso).

Educadores tradicionales:

- Enfatizar la formación de educadores tradicionales.
- Mantener la dupla pedagógica y permitir que se incorporen, en la implementación de la asignatura en el espacio escolar, a otros sabios o representantes de la comunidad (que poseen diversos saberes indígenas) para apoyar al educador tradicional.
- Se conserva y define el educador tradicional como hablante de la lengua, poseedor de los conocimientos, practicante y consecuente con los saberes originarios.

- Hay que ratificar que quien valida a los educadores tradicionales son las autoridades tradicionales, las comunidades y asociaciones indígenas vinculadas al ámbito educativo, las academias e institutos de lenguas indígenas (de acuerdo con su propia realidad) y los sabios ancestrales de cada territorio que dan prioridad a las comunidades.
- No obligar a los educadores tradicionales a participar en desfiles.
- Los profesores y educadores tradicionales deben tener pertinencia cultural. Esta propuesta tiene que poseer una planificación a corto, a mediano y a largo plazo, de modo que en el trayecto se puedan identificar las dificultades y buscar soluciones progresivas (tipo Agencia de Calidad).

Territorialidad:

- Contextualización de los contenidos según el territorio e implementación de los objetivos y actividades de aprendizaje en espacios propios (aprendizajes por medio de la vivencia directa).
- En territorios de bilingüismo e inmersión que la asignatura sea impartida en la lengua del pueblo indígena.
- Reformular textos de estudio de acuerdo con los territorios en que se imparta la asignatura e implementar su uso en todos los niveles educativos.
- Los pueblos deben ser la contraparte política y técnica en distintos territorios y en materia de implementación del proceso.

Recursos:

- Que exista una glosa determinada y traspaso de recursos a tiempo.
- Asignar recursos para el fortalecimiento de las carreras de interculturalidad bilingüe que contribuyen a formar a una mayor cantidad de profesores, y promover que ingresen a estas estudiantes de origen indígena que logren finalizar sus estudios.

Educación superior:

- Asignar perfiles pertinentes para profesores universitarios.
- Restructurar las mallas curriculares en las instituciones de educación superior a los resultados de las Bases Curriculares de esta asignatura.

Día 3 (28 de marzo 2019): Diálogos pueblos originarios con el MINEDUC

Antes de iniciar el trabajo de esta jornada, se cerraron algunos aspectos que habían quedado pendientes de la jornada anterior. Posteriormente, se presentó el objetivo del día, que consistía en la revisión, la discusión y el trabajo de acuerdos entre los representantes de los pueblos y las autoridades del Ministerio de Educación; estas últimas, dirigidas por el Subsecretario de Educación Sr. Raúl Figueroa. También se encontraban en esta instancia: la Sra. María Jesús Honorato, jefa de la Unidad de Currículum y Evaluación; el Sr. Raimundo Larraín, Jefe de la División de Educación General; la Sra. Francisca Díaz, Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas; y el Sr. Tomás Henríquez, Jefe de la División Jurídica.

La metodología de trabajo se sostuvo en el diálogo entre las autoridades, especialmente el Subsecretario y los representantes de los pueblos originarios. Este proceso estuvo apoyado por tres facilitadores del equipo MINEDUC y, al igual que la sesión anterior, estuvieron presentes todos los participantes de los distintos pueblos. En términos prácticos, se tomó la decisión de que los participantes se sentaran en un semicírculo, mientras que las autoridades estaban en una mesa frente a ellos; así también, se proyectaron dos pantallas: una en la que se iba escribiendo el acta de acuerdos de esta jornada y, la segunda, con los acuerdos logrados el día anterior entre los nueve pueblos.

Acuerdos

En términos generales, las autoridades del MINEDUC plantearon su acuerdo con la gran mayoría de aspectos discutidos por los pueblos, tal como se refleja en lo que se expone a continuación (con el fin de no repetir la información presentada anteriormente, solo se hará referencia a esta). Sin embargo, los aspectos sobre la implementación de la asignatura fueron ampliamente debatidos durante la jornada, de modo que estos serán expuestos en una sección aparte de la siguiente tabla:

Tabla 8. Acuerdos sobre la propuesta de Bases Curriculares entre los pueblos y el MINEDUC

Aspecto de las Bases Curriculares	Acuerdos
Nombre de la asignatura	El MINEDUC manifestó su acuerdo con la postura expresada por los pueblos en relación con el nombre que debe recibir la asignatura, e incorpora su contenido a las Bases Curriculares (ver sección 2.5.2, letra a).
Propósitos formativos	El MINEDUC manifestó su acuerdo con la postura expresada por los pueblos sobre los propósitos formativos, e incorpora su contenido a las Bases Curriculares (ver sección 2.5.2, letra b).
Ejes	El MINEDUC manifestó su acuerdo con la postura expresada por los pueblos respecto de la denominación de los ejes, e incorpora su contenido a las Bases Curriculares (ver sección 2.5.2 letra c).
Objetivos de aprendizaje transversales (OAT)	El MINEDUC manifestó su acuerdo con la postura expresada por los pueblos respecto de los OAT, e incorpora su contenido a las Bases Curriculares (ver sección 2.5.2, letra d).
Objetivos de aprendizaje (OA)	El MINEDUC manifestó su acuerdo con la postura expresada por los pueblos respecto de los OA, e incorpora su contenido a las Bases Curriculares (ver sección 2.5.2, letra d).

Los pueblos presentaron su acuerdo en 18 puntos sobre implementación, los que están expuestos en la sección 2.5.2, letra e. Las autoridades del MINEDUC generaron una contrapropuesta, la que en su primer punto “porcentaje para la implementación” fue rechazada por las comunidades, y que generó el retiro del pueblo mapuche en esta última etapa de consulta; los otros ocho pueblos decidieron seguir participando del proceso. A continuación, se expone la contrapropuesta en sus distintos puntos y los acuerdos y disensos de cada pueblo.

Tabla 9. Contrapropuesta del MINEDUC sobre la implementación

Propuesta MINEDUC	Acuerdo de los pueblos
Mantener el 20% de matrícula indígena para establecimientos educacionales en territorios con alta concentración indígena.	Todos los pueblos en desacuerdo.
Programa de interculturalidad para todos los estudiantes.	- Acuerdo: pueblos colla, diaguita, kawésqar, licanantai, rapa nui y yagán. - Desacuerdo: pueblo quechua. - No se pronuncia por retirarse de la consulta: pueblo mapuche.
Asignatura sin porcentaje para los pueblos colla, diaguita, licanantai, kawésqar y yagán.	- Acuerdo: pueblos colla, diaguita, kawésqar, licanantai y yagán. - No se pronuncian: pueblos quechua y aymara se abstuvieron. - No se pronuncia por retirarse de la consulta: pueblo mapuche.
Implementación voluntaria para aquellos establecimientos educacionales con menos de un 20% de matrícula indígena.	- Acuerdo: pueblos aymara, colla, diaguita, kawésqar, licanantai, quechua, rapa nui y yagán. - No se pronuncia por retirarse de la consulta: pueblo mapuche.
En la próxima modificación curricular (2022) se someterá la asignatura de "lengua y cultura indígena" a consulta curricular para que sea obligatoria su implementación en la totalidad de establecimientos educacionales.	- Acuerdo: pueblos aymara, colla, diaguita, kawésqar, licanantai, quechua, rapa nui y yagán. - No se pronuncia por retirarse de la consulta: pueblo mapuche.

Respecto de todos los puntos, exceptuando el porcentaje de implementación, los pueblos y autoridades MINEDUC acordaron llevar a cabo un trabajo mediante mesas técnicas que considere la particularidad de cada comunidad indígena a nivel territorial y cultural. Así también, se comprometió apoyo desde la División de Educación General en relación con este trabajo.

Cabe agregar que, con respecto a la discusión sobre el porcentaje de implementación, desde el MINEDUC se expresó que las condiciones no están dadas para una implementación obligatoria y para la totalidad de los estudiantes según los recursos humanos (falta de educadores tradicionales) y otros aspectos que se requerirían para ello. Sin embargo y con el objetivo de dar efectividad a la revitalización de las lenguas y culturas de los pueblos, se propusieron cuatro medidas para extender y motivar la implementación del Sector de lengua indígena (SLI):

- Mantener el 20% de matrícula indígena en establecimientos con alta concentración.
- Desarrollar un programa de interculturalidad para todos.
- No considerar un porcentaje de matrícula definido para los pueblos colla, diaguita, kawésqar, licanantai y yagán.
- Implementación voluntaria y apoyada por el MINEDUC en establecimientos que no cumplan con el 20%.

2.6. Etapa 5: Sistematización y finalización del proceso

En esta sección, se describirá brevemente cómo se realizó el proceso de sistematización y cierre del proceso de consulta. Así también, se incluye una síntesis de los principales aspectos señalados en el informe de observadores de Naciones Unidas, quienes estuvieron presentes durante todo el proceso de consulta.

2.6.1. Proceso de sistematización y cierre

En términos generales, la sistematización del proceso de consulta se realizó en tres niveles: en una primera parte, se efectuaron informes de carácter interno, los cuales sintetizaban las principales discusiones a nivel regional (según distintos pueblos y territorios) durante las etapas 1, 2 y 3 antes descritas. Estos informes tenían como objetivo ser un insumo para el trabajo durante la etapa 4 o de diálogo con el Estado. Un segundo nivel de sistematización se realizó a partir de la deliberación interna de los pueblos y los diálogos con el Estado a nivel regional (ver etapa 4), en preparación para el Diálogo Nacional. Posteriormente, se llevó a cabo la sistematización del Diálogo Nacional que rescató los principales acuerdos y aspectos de este proceso. Los contenidos más relevantes de estos tres niveles de sistematización han sido utilizados para describir las distintas etapas presentadas en este documento.

Por otra parte, cabe mencionar que el proceso de cierre de consulta se dio en el marco de la inclusión de los aspectos solicitados en la propuesta de Bases Curriculares, documento que fue enviado al Consejo Nacional de Educación (CNED) para su aprobación. Es relevante mencionar que el CNED aprobó las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales mediante dos acuerdos: Acuerdo N° 100/2019 ejecutado mediante Resolución Exenta N° 270 del 10/09/2019 y Acuerdo N° 155/2019 ejecutado mediante Resolución Exenta N° 399 del 20/12/2019. Finalmente, el Decreto Supremo N° 97 del Ministerio de Educación establece Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, para los cursos de 1° a 6° año de educación básica, las que entraron en vigor con la publicación en el Diario Oficial el 09 de febrero de 2021.

2.6.2. Informe de las Naciones Unidas

Dentro de todo el proceso de consulta, se contó con la colaboración de observadores de Naciones Unidas, quienes estuvieron presentes en las distintas etapas y generaron recomendaciones para que la consulta cumpliera con los aspectos básicos establecidos por la normativa nacional e internacional, especialmente, el Convenio N° 169 de la OIT. Al respecto, Naciones Unidas generó un informe sobre dicho proceso, del cual se sintetizan las principales ideas a continuación.

En términos generales, se rescata que el Ministerio de Educación siguió los pasos establecidos por el Decreto N° 66 e incorporó un Diálogo Nacional al finalizar el proceso para verificar las distintas

etapas. Sin embargo, ya que la etapa de sistematización fue asumida por el MINEDUC, no pudo ser observada por Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2019).

Otro aspecto rescatado en el informe es que se valora que los documentos del proceso de consulta fueron realizados considerando la opinión de actores relevantes, tales como académicos, docentes, sabios y educadores tradicionales pertenecientes a pueblos originarios, especialmente, en el proceso anterior a la formulación de la propuesta de bases, descrito en el capítulo 1 del presente documento. Así también, se destaca el compromiso del equipo MINEDUC encargado de la consulta y el de los representantes de los pueblos originarios, quienes participaron en todas las etapas dispuestas por el proceso (Naciones Unidas, 2019).

Según los estándares establecidos por Naciones Unidas en relación con la consulta, se identifican diez aspectos clave que generan observaciones y/o recomendaciones:

- **Buena fe durante todo el proceso:** en este punto, Naciones Unidas estima que la consulta “se realizó con la finalidad de llegar a acuerdos y lograr consentimiento de las medidas propuestas” (Naciones Unidas, 2019; p.24), rescatando el proceso previo de trabajo en la generación de la propuesta de Bases Curriculares, el esquema formal de trabajo y el respeto entre los distintos actores involucrados.
- **Carácter sistemático y transparente de la consulta:** con respecto a este estándar se enfatiza en que se respetó la metodología inicialmente propuesta y que se realizaron ajustes de acuerdo con la contingencia. Sin embargo, un aspecto a mejorar en este sentido es la incorporación del Diálogo Nacional desde el inicio del proceso, explicitando a los actores que esta sería la instancia final de trabajo.
- **Carácter previo de la consulta:** se destaca que la consulta se realizó con anterioridad a la presentación de las Bases Curriculares al Consejo Nacional de Educación, lo que permitió entregar una propuesta que contenía aspectos relevantes y discutidos por representantes de pueblos originarios.
- **Ejercicio libre de la consulta:** se destaca el carácter abierto de la convocatoria a participar del proceso y el hecho de que fuese una participación voluntaria. Sin embargo, y dado que se incentivó la participación de actores especialmente ligados al tema educativo, Naciones Unidas observó que hay que tratar de direccionar la participación a un interés general y no necesariamente a grupos con intereses más específicos.
- **Existencia de información basta y suficiente:** se observa que el documento de propuesta de Bases Curriculares fue difundido ampliamente, lo que permitió que los participantes contaran con la información necesaria. Sin embargo y dado las complejidades técnicas de la temática a consultar, Naciones Unidas recomienda que, en una instancia siguiente, se cuente con información de apoyo y/o materiales de difusión que permitan comprender y clarificar más transversalmente este tipo de documentos.
- **Respeto de la cultura e identidad de pueblos indígenas:** se destaca la integración de profesionales pertenecientes a pueblos originarios y, en algunos casos, facilitadores interculturales bilingües, incluyendo también dinámicas ceremoniales durante el proceso.
- **Reconocimiento de la posibilidad que los pueblos indígenas fijen sus propias condiciones respecto del fondo y la forma del proceso:** en este aspecto se observa un cumplimiento parcial. Se reconoce la apertura y flexibilidad del equipo encabezado por el MINEDUC, sin embargo, se indica que hubo poco espacio para reformular las condiciones propuestas, en consideración del tipo de proceso y lo dispuesto en el Decreto N° 66.

- **Respeto de las formas propias de generar consensos:** en este punto también se indica un cumplimiento parcial que obedece a que los facilitadores del proceso promovieron formas específicas para lograr acuerdos (generalmente a partir de votación y/o unanimidad), dejando poco espacio de discusión a otras formas de alcanzar consensos.
- **Respeto de los tiempos y ritmos que marcan sus propios procesos de toma de decisiones:** se observa el cumplimiento de este estándar, dado que, desde el equipo organizador de la consulta, existió una actitud flexible para reprogramar y organizar las distintas actividades según las solicitudes de los pueblos participantes.
- **Obtención del consentimiento libre, previo e informado:** en este estándar el informe indica que el consentimiento fue logrado en los aspectos esenciales de la propuesta, pero no en aquellos que refieren a la implementación.

En relación con las recomendaciones finales que se generan desde Naciones Unidas, se indican tres aspectos clave; en primera instancia, el aseguramiento de criterios, recursos y procedimientos similares a lo largo del país a partir de las distintas regiones y pueblos originarios. En una segunda instancia, se enfatiza en la necesidad de velar por el cumplimiento de aspectos culturales que apelan al respeto por el lenguaje, los espacios, la metodología, la alimentación y la interacción culturalmente pertinente. Por último, se señala como relevante la definición de criterios claros y homogéneos en relación con la asesoría a la que los pueblos pueden acceder durante la consulta, según aspectos operativos y logísticos, tales como si se cubrirá costes, honorarios de asesores, entre otros (Naciones Unidas, 2019).

3. Reflexiones en torno del diálogo con el Estado



Dado que las secciones anteriores tenían como objetivo sintetizar los principales acuerdos en cada una de las etapas trabajadas en la consulta, este acápite se enfocará en las circunstancias y aspectos externos de este proceso que incidieron en la forma en que se llevó a cabo el diálogo y que también abren espacios de mejora, específicamente, en la etapa 4.

En lo que respecta al primer día del Diálogo Nacional, una de las principales demandas presentadas desde algunos representantes de los pueblos fue la asistencia de la Ministra de Educación, Sra. Marcela Cubillos y otras autoridades del MINEDUC, para encabezar el trabajo y la apertura del proceso. La inasistencia de la Ministra generó molestia en los participantes, lo que incidió en que el trabajo por pueblo se iniciara de manera tardía. Esta situación fue abordada por el Jefe de la División de Educación General (DEG), Sr. Raimundo Larraín y por el equipo MINEDUC encargado de la consulta, quienes posteriormente indicaron que las autoridades del Ministerio conversarían con los representantes de los pueblos durante el momento final del Diálogo Nacional. Esta comitiva fue encabezada por el Subsecretario de Educación, el Sr. Raúl Figueroa, quien incorporó a otras autoridades de la institución como el Jefe de la División Jurídica, la Jefa de la UCE, la Jefa del CPEIP y el Jefe de la DEG.

A partir de lo anterior, y a modo de reflexión posterior, se devela la necesidad de contar con las autoridades desde el momento en que se plantea una instancia de trabajo con el Estado, en consideración de que los pueblos originarios también, mediante sus representantes, incorporan a las autoridades propias de sus culturas; esto cabe en una lógica de interculturalidad, en la que debe establecerse un diálogo entre pares y de carácter recíproco. En este sentido, desde el MINEDUC se reflexionó sobre esta situación y se consideró como aprendizaje para posteriores procesos de consulta.

En relación con el tercer día del Diálogo Nacional, uno de los puntos de disenso se generó con respecto a la implementación de la asignatura. En este sentido (tal como se detalló en la sección anterior), la discusión sobre el porcentaje de estudiantes indígenas para implementar obligatoriamente la asignatura en los establecimientos educativos fue un tema en el cual no se llegó a acuerdo. Los nueve pueblos tenían la postura de no solicitar porcentaje o bajarlo, mientras que el MINEDUC indicó que lo establecido no se podía cambiar dando distintos argumentos (ver etapa 4, sección 2.5.2). Lo anterior generó que los representantes de las comunidades mostraran su descontento con la propuesta del MINEDUC, en especial, el pueblo mapuche, el cual solicitó un momento para dilucidar internamente su postura; esto decantó en que esta comunidad decidiera retirarse de la consulta (ver argumentos en sección 2.5.2). Este último proceso da cuenta de la necesidad de reflexionar sobre los puntos o demandas más críticas durante las distintas etapas de consulta, visualizando variadas posibilidades o alternativas para llegar a un acuerdo con los pueblos originarios.

4. Conclusiones del proceso de Consulta Indígena



Las conclusiones que se presentarán a continuación obedecen a un ejercicio reflexivo sobre la Consulta Indígena, en la que se visualizaron aquellos aspectos que aportaron a la fluidez del proceso y aquellos aspectos susceptibles de mejora. Al respecto, se trabajó sobre tres ejes: las distintas etapas del proceso, el Convenio N° 169 y una mirada general al diálogo histórico entre el Ministerio de Educación y los pueblos originarios.

Con respecto a la primera etapa o planificación del proceso de consulta, uno de los logros fue la articulación intrainstitucional del MINEDUC, involucrando tanto a la División de Educación General, al Programa de Educación Intercultural Bilingüe dependiente de la DEG, a la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (dependiente de gabinete), a la Unidad de Currículum y Evaluación, y a la División Jurídica. Se destaca en este sentido, la formación de un equipo de consulta interdisciplinario y con integrantes de todas estas divisiones, unidades y programas. Así también, se logró un trabajo mancomunado y descentralizado con las regiones por medio de la incorporación de los coordinadores regionales PEIB, encargados de comunicación regionales, encargados jurídicos regionales (a quienes se capacitó en el tema), y los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación, quienes fueron actores clave en los diálogos regionales de la etapa 4. En línea con lo anterior, se destaca la articulación interinstitucional entre el Ministerio de Educación y otros organismos de carácter público, tales como la Unidad de Coordinación de Asuntos Indígenas (UCAI) del Ministerio de Desarrollo Social y la Familia, y la Unidad de Participación y Consulta de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena; esta última prestó apoyo a partir de la experiencia de consulta que se desarrolló en este ministerio.

En esta misma etapa, otro aspecto destacable es el trabajo previo a la consulta que se desarrolló con la finalidad de generar una propuesta de Bases Curriculares en sintonía con la situación de los pueblos originarios. Tal como se explica con mayor detalle en la sección 1.3 de este documento, la elaboración de esta propuesta contó con la participación de sabios y educadores tradicionales en jornadas territoriales o macrozonales de levantamiento curricular previo.

Entre los aspectos susceptibles de mejora durante la etapa 1 se encuentra la necesidad de incorporar, desde el proceso de planificación, al Centro de Estudios MINEDUC, con el fin de establecer aspectos metodológicos y de sistematización desde el inicio hasta el cierre de la Consulta Indígena. En línea con esto, se observa que el proceso de devolución de la información a las regiones es posible de mejorar, para lo cual debiese establecerse un procedimiento más estandarizado de levantamiento, procesamiento y organización de la información, que sea más completo que el instrumento utilizado en esta instancia (actas de reunión).

En la etapa 2 o de entrega de información y difusión, se destaca la preparación del material de difusión desde Nivel Central del MINEDUC y las distintas estrategias de medios de comunicación para acercarse a los territorios (página web, encuentros presenciales, comunicaciones en medios locales, entre otros). Sin embargo, se observan tres puntos que podrían trabajarse para una mejor comunicación: el tiempo de entrega de los materiales, dado que el cálculo de este fue muy ajustado; la falta de difusión en comunidades indígenas rurales, dado que por la distancia o la dificultad de acceso/conectividad la llegada de la información fue dificultosa; y, por último, la necesidad de uniformar un relato sobre los aspectos más relevantes de la consulta en las distintas regiones, ya que muchas veces la comunicación de esta información se vio fragmentada, incompleta o malinterpretada.

En relación con la etapa 3 o de Deliberación Interna de los Pueblos Originarios, uno de los aspectos destacables fue la cantidad de participantes involucrada, y como elemento fundamental la autoconvocatoria que desarrollaron las propias comunidades. En términos de los aportes del MINEDUC en esta etapa, el financiamiento y resguardo de asesores que prestaron ayuda a las comu-

nidades fue fundamental, entre los cuales se encontraban lingüistas, curriculistas y/o abogados. Un punto por mejorar es la recolección, registro y sistematización de la información en esta etapa, dado que presenta una dificultad metodológica que se explica en que el carácter de deliberación interna da la posibilidad de que los pueblos originarios utilicen las metodologías de trabajo que consideren pertinentes culturalmente. Esto implica una variabilidad de informes y registros sobre los encuentros (según los distintos pueblos y territorios), de modo que lograr aunar criterios de sistematización se dificulta; en este sentido, es fundamental buscar un tipo de registro que permita cierta uniformidad, pero que a la vez sea respetuosa de las formas y metodologías que los pueblos originarios definen como pertinentes.

La etapa 4 o de Diálogo con el Estado se dividió en dos fases: diálogos regionales y Diálogo Nacional, lo que permitió trabajar los acuerdos sobre la propuesta de Bases Curriculares de una manera gradual e inclusiva. En los diálogos regionales se destaca la posibilidad de que los secretarios regionales Ministeriales de Educación pudiesen dialogar directamente con los representantes de los pueblos originarios, lo que también da un carácter de descentralización a este proceso de consulta. A la vez, el Diálogo Nacional, en el que representantes de los distintos pueblos se reunieron a trabajar con las autoridades del Nivel Central del MINEDUC, permitió la posibilidad de que los distintos representantes discutieran y generaran consensos, lo que a su vez tuvo como consecuencia presentarse al diálogo con dichas autoridades a partir de un relato articulado y colectivo de las nueve comunidades. Uno de los puntos a mejorar durante esta etapa es la contingencia y/o los aspectos emergentes que inciden en el proceso de consulta; en este sentido, es necesario tener alternativas u opciones en caso de estas situaciones en la planificación previa. Otro aspecto susceptible de mejora es generar mayor anticipación del equipo de consulta con las autoridades del MINEDUC, en relación con los puntos críticos de discusión detectados en las etapas anteriores y sus posibles propuestas o acciones; este trabajo previo permitiría conducir de mejor manera la discusión en la instancia de Diálogo Nacional.

En la etapa 5 de sistematización, comunicación y cierre del proceso, uno de los aspectos a destacar es la disponibilidad de un equipo de sistematización desde Centro de Estudios MINEDUC, quienes apoyaron el proceso generando informes en tres niveles: previo a la etapa de diálogos regionales, se realizaron informes de cada región que sintetizaban los principales acuerdos y disensos logrados en la etapa 1, 2 y 3; estos informes, de carácter interno, permitieron a las autoridades ministeriales identificar los principales nudos en la discusión a desarrollarse posteriormente en los diálogos regionales. En un segundo nivel, se realizó un informe previo al encuentro nacional que sintetizó los principales acuerdos y disensos en las distintas regiones y pueblos, e incorporó la información de la etapa 4 de los diálogos regionales; este reporte permitió informar a las autoridades MINEDUC lo trabajado durante el Diálogo Nacional. En un tercer nivel, se generó un informe sobre el Diálogo Nacional de la etapa 4, el cual fue un insumo para las modificaciones de la propuesta de Bases Curriculares que posteriormente se presentaron al Consejo Nacional de Educación.

En relación con los aspectos susceptibles de mejora durante la etapa 5, se observa la necesidad de incorporar de manera más temprana el trabajo con el Centro de Estudios MINEDUC, el cual se considera un actor permanente desde la planificación del proceso de consulta y la construcción de una metodología de trabajo que incluye las tres instancias: recolección de información, procesamiento y sistematización. La planificación y construcción anticipada de instrumentos de recolección de información, pautas, opciones metodológicas para el trabajo participativo, formas de procesamiento de información y determinación de niveles de sistematización, permitiría organizar de mejor manera esta etapa. Así también, se debería contemplar la inclusión de espacios de discusión en estos aspectos con los pueblos originarios, dadas las particularidades que implica el trabajo a nivel intercultural. Otra particularidad que se debiese revisar en esta etapa es el

establecimiento de un procedimiento de difusión de resultados que sea pertinente culturalmente y que cumpla con hacer una devolución apropiada a los pueblos originarios.

En lo que respecta al cumplimiento del Convenio N° 169, se considera que el principio de buena fe estuvo presente durante todo el proceso de consulta, así como en la etapa previa de levantamiento curricular para la construcción de la propuesta de Bases Curriculares. En este sentido, se recalca también que la consulta no solo se extendió a la medida a consultar, sino que incorporó a la discusión aspectos de implementación que eran relevantes para los pueblos originarios involucrados. Así también, se recalca la inclusión del Sistema de Naciones Unidas quienes estuvieron presentes como observadores durante todas las etapas de consulta, lo que refuerza y fortalece el principio de buena fe. Un espacio de mejora se observa en el nivel de involucramiento de las autoridades regionales en este proceso de consulta, con el fin de construir una relación más robusta con los pueblos originarios a nivel territorial.

En relación con el diálogo entre el MINEDUC y los pueblos originarios a nivel histórico, se observa una evolución favorable en este proceso de Consulta Indígena, dado que se logró entablar un Diálogo Nacional con las autoridades de Nivel Central del MINEDUC, instancia que no se había conseguido instalar en diálogos anteriores. En este sentido, se observa un mayor involucramiento de las unidades ministeriales y autoridades políticas del sector, que sienta un precedente para iniciativas que involucran un diálogo con los pueblos originarios. Un aspecto que aún sigue pendiente es establecer una forma de diálogo con las autoridades tradicionales y/o representantes políticos de los pueblos originarios, que sea más pertinente culturalmente.

5. Referencias bibliográficas

Chile. Ministerio de Educación [MINEDUC] (2016). Sistematización de Jornadas de Levantamiento Curricular: Bases Curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, para los cursos de 1° a 6° año de educación básica. Documento no publicado.

Chile. MINEDUC (2017a). Hitos Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Documento no publicado.

Chile. MINEDUC (2017b). Lineamientos para el desarrollo curricular de una asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios. Documento no publicado.

Chile. MINEDUC (2017c). Conversaciones sobre formas de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos originarios. Documento no publicado.

Chile. MINEDUC (2019a). Informe de Sistematización Etapa 4 Consulta Indígena "Síntesis Diálogos Regionales" sobre la Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico. Documento no publicado.

Chile. MINEDUC (2019b). Informe de Sistematización Etapa 4 Consulta Indígena "Encuentro de Diálogo Nacional entre los pueblos y el MINEDUC" sobre la Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico. Documento no publicado.

Decreto N° 66. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de agosto de 2009.

Decreto Supremo N° 97. Santiago, Chile, 21 de julio de 2020.

Decreto Supremo N° 124. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 25 de septiembre 2009.

Ley N° 19.253. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 05 de octubre de 1993.

Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de agosto de 2009.

Loncon, E. y Castillo, S. (2013). Documento de referencia para la enseñanza de las lenguas indígenas. Documento de trabajo.

Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Teiller, F., Llanquino, G. y Salamanca, G. (2016). De qué hablamos cuando hablamos de etnolingüística: bases teórico-metodológicas para un trabajo con el mapuzugun. Revista Lingüística Teórica y Aplicada, 54(2), 137-161.

Tubino, F. (2006.) Perú: educación, interculturalidad y buen gobierno. Revista Futuros 14, Vol. IV. Recuperado de: <http://www.revistafuturos>

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural. Recuperado de: http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imsdp/content/3/directrices_unesco.pdf

6. Anexos



Objetivos de aprendizaje por eje y nivel

PRIMER AÑO BÁSICO

Al trabajar de forma integrada los objetivos de aprendizaje propuestos y al finalizar el 1º año básico, los estudiantes serán capaces de:

Eje: Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y disfrutar textos orales breves, propios de la tradición de los pueblos indígenas, estableciendo relaciones con sus propias experiencias. • Reconocer en el contexto, sonidos propios de la lengua indígena, si corresponde. • Conoce palabras culturalmente significativas de la vida cotidiana, de la toponimia y la antroponimia del pueblo indígena que corresponda. • Relacionar con sus propios conocimientos y experiencias, información cultural significativa de los pueblos, en textos con que interactúa y/o que le son leídos, que incluyan algunas palabras en lengua indígena, si corresponde. • Valorar el significado y la importancia cultural de diferentes símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender textos orales breves, propios de la tradición de los pueblos, que contengan palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde, estableciendo relaciones con sus propias experiencias. • Reconocer y valorar en el contexto, sonidos propios de la lengua indígena, si corresponde. • Conocer palabras y frases culturalmente significativas de la vida cotidiana, de la toponimia y la antroponimia del pueblo indígena que corresponda. • Relacionar con sus propios conocimientos y experiencias, información cultural significativa de los pueblos, en textos con que interactúa y/o que le son leídos, que incluyan palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde. • Valorar el significado y la importancia cultural de diferentes símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender textos orales breves en lengua indígena, propios de la tradición de los pueblos, estableciendo relaciones con sus propias experiencias. • Distinguir y reproducir adecuadamente sonidos de uso cotidiano propios de la lengua indígena que corresponda. • Conocer palabras, frases y oraciones en lengua indígena culturalmente significativas, de la vida cotidiana, de la toponimia y la antroponimia del pueblo indígena que corresponda. • Relacionar con sus propios conocimientos y experiencias, información de los textos con que interactúa y/o que le son leídos en lengua indígena. • Valorar el significado y la importancia cultural de diferentes símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda.

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para conocer sonidos propios de la lengua y símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para conocer y valorar sonidos propios de la lengua y símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para escuchar y reproducir sonidos propios de la lengua y símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda.

Eje: Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas/Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas

- Describir características significativas del territorio ancestral del pueblo indígena que corresponda.
- Valorar la importancia de la memoria familiar de los pueblos indígenas en la transmisión del conocimiento y la cultura.
- Comprender que los pueblos indígenas poseen un territorio, una lengua, una historia y una cultura que le otorgan identidad.

Eje: Cosmovisión de los pueblos indígenas/Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas

- Comprender la relación del ser humano con la naturaleza, considerando el significado espiritual que tiene para los pueblos indígenas.
- Reconocer que la naturaleza entrega mensajes sobre la cosmovisión que son relevantes para los pueblos indígenas.
- Conocer eventos socioculturales y ceremoniales propios del pueblo indígena que corresponda.
- Identificar los valores y principios personales y familiares, de acuerdo con cada contexto cultural.

Eje: Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/Patrimonio y técnicas ancestrales

- Conocer las principales técnicas y actividades de producción e intercambio del pueblo indígena según el periodo del año, el lugar geográfico y otros aspectos relevantes para la cultura.
- Practicar expresiones de arte propias del pueblo indígena, considerando los aspectos más relevantes para la cultura.

SEGUNDO AÑO BÁSICO

Al trabajar de forma integrada los objetivos de aprendizaje propuestos y al finalizar el 2° año básico, los estudiantes serán capaces de:

Eje: Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender textos orales breves, propios de la tradición de los pueblos, reconociendo algunas palabras en lengua indígena, si corresponde, y valorando la importancia que tienen estos para los pueblos a los que pertenecen. • Describir el medio natural y los mensajes que entrega la naturaleza, utilizando algunas palabras en lengua indígena, si corresponde. • Interactuar con textos escritos en español que incluyan algunas palabras en lengua indígena, si corresponde, comprendiendo diferentes aspectos de su contenido. • Experimentar con la escritura de palabras en lengua indígena, si corresponde, considerando elementos significativos propios de la cultura • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para escuchar y ver aspectos propios de la cultura que corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender textos orales breves, propios de la tradición de los pueblos, reconociendo palabras y/o expresiones en lengua indígena, si corresponde, y valorando la importancia que tienen estos para los pueblos a los que pertenecen. • Describir el medio natural y los mensajes que entrega la naturaleza, utilizando algunas palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde. • Interactuar con textos escritos en español que incluyan palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde, comprendiendo diferentes aspectos de su contenido. • Experimentar con la escritura de palabras y frases en lengua indígena, si corresponde, considerando elementos significativos propios de la cultura. • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para escuchar, ver y transcribir palabras y/o frases en lengua indígena, si corresponde, referidas a aspectos propios de la cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender textos orales breves, en lengua indígena, propios de la tradición de los pueblos, valorando la importancia que tienen estos para los pueblos a los que pertenecen. • Utilizar palabras o expresiones en lengua indígena para realizar descripciones del medio natural y explicar los mensajes que entrega la naturaleza. • Interactuar con textos escritos en lengua indígena, con temáticas propias del pueblo que corresponda, comprendiendo diferentes aspectos de su contenido. • Experimentar con la escritura de palabras, frases y oraciones simples en lengua indígena, considerando elementos significativos propios de la cultura que corresponda. • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para escuchar, ver y transcribir palabras, frases y oraciones simples en la lengua indígena que corresponda.

Eje: Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas/Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas

- Reconocer espacios significativos presentes en el territorio, valorando la importancia que tienen en la visión de mundo de cada pueblo indígena.
- Conocer aspectos centrales de la historia de la comunidad o localidad, rescatando elementos tanto del pasado como del presente del pueblo indígena que corresponda.
- Valorar diferentes aspectos de la cultura indígena y comprender que ello contribuye a la construcción de la identidad de las personas y pueblos.

Eje: Cosmovisión de los pueblos indígenas/Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas

- Comprender la presencia de elementos simbólicos, espirituales, naturales y cósmicos en el contexto familiar y comunitario.
- Comprender la relación que se establece entre los pueblos indígenas y la naturaleza, que permite desarrollar actividades productivas propias de cada cultura.
- Conocer eventos socioculturales y ceremoniales propios del pueblo indígena que corresponda, considerando sus convenciones sociales, momentos y espacios rituales.
- Comprender los valores sociocomunitarios presentes en las relaciones de convivencia familiar y comunitaria.

Eje: Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/Patrimonio y técnicas ancestrales

- Experimentar con técnicas y actividades de producción propias del pueblo indígena, y considerar su vinculación con los valores culturales del pueblo que corresponda.
- Realizar diversas expresiones de arte propias del pueblo indígena de forma significativa, respetando las convenciones sociales, los momentos y los espacios pertinentes.

TERCER AÑO BÁSICO

Al trabajar de forma integrada los objetivos de aprendizaje propuestos y al finalizar el 3° año básico, los estudiantes serán capaces de:

Eje: Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender textos orales breves, propios de la tradición de los pueblos, reconociendo algunas palabras en lengua indígena, si corresponde, y estableciendo relaciones con sus propios conocimientos y los de otros. • Comunicar algunas ideas y/o sentimientos en situaciones de la vida comunitaria, utilizando algunas palabras en lengua indígena, si corresponde. • Comprender textos breves que incluyan algunas palabras en lengua indígena, si corresponde, relacionando información del texto con sus propios conocimientos, experiencias, emociones y sentimientos. • Experimentar con la escritura de palabras en lengua indígena, si corresponde, que sirvan para nombrar y caracterizar. • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para expresar ideas, hechos o sentimientos, a partir de creaciones audiovisuales o escritas, referidas a elementos de la cultura indígena, que contengan algunas palabras en lengua, si corresponde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender textos orales breves, propios de la tradición de los pueblos, reconociendo expresiones y/o frases en lengua indígena, si corresponde, y estableciendo relaciones con sus propios conocimientos y los de otros. • Comunicar algunas ideas y/o sentimientos en situaciones de la vida comunitaria, utilizando palabras y/o expresiones en lengua indígena, si corresponde. • Comprender textos breves que incluyan palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde, relacionando información del texto con sus propios conocimientos, experiencias, emociones y sentimientos. • Experimentar con la escritura de palabras y frases simples en lengua indígena, si corresponde, que sirvan para nombrar y caracterizar. • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para expresar ideas, hechos o sentimientos, a partir de creaciones audiovisuales o escritas, referidas a elementos de la cultura indígena, que contengan palabras o expresiones en lengua, si corresponde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender textos orales breves, en lengua indígena, propios de la tradición de los pueblos, estableciendo relaciones con sus propios conocimientos y los de otros. • Utilizar adecuadamente palabras y expresiones en lengua indígena para comunicarse en diferentes situaciones de la vida comunitaria, propia de los pueblos indígenas. • Comprender textos breves propios de su cultura, escritos en lengua indígena, relacionando información del texto con sus propios conocimientos, experiencias, emociones y sentimientos. • Desarrollar la escritura en lengua indígena, construyendo oraciones que incluyan expresiones propias del pueblo indígena y palabras que sirvan para nombrar y caracterizar. • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para expresar ideas, hechos o sentimientos, a partir de creaciones audiovisuales o escritas en la lengua indígena que corresponda.

Eje: Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas/Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas

- Comprender la interrelación que establece el pueblo indígena que corresponda entre el territorio y la vida espiritual, festividades, actividades productivas y otras, que sean significativas para la comunidad.
- Comprender aspectos centrales de la historia del pueblo indígena, valorando la importancia que tiene para la comprensión de su presente y la construcción de su futuro.
- Comprender que los pueblos indígenas tienen una cultura viva que contribuye a enriquecer la cultura de su localidad y del país.

Eje: Cosmovisión de los pueblos indígenas/Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas

- Reconocer las nociones de tiempo y de espacio desde la concepción propia del pueblo indígena que corresponda.
- Comprender el arte y las técnicas ancestrales como prácticas posibilitadoras de diálogo armónico con la naturaleza.
- Comprender las normas de comportamiento propias de los eventos socioculturales y espirituales, considerando su significado cultural y cosmogónico del pueblo indígena que corresponda.
- Comprender la vida en armonía y sus manifestaciones de interdependencia entre la naturaleza y el ser humano.

Eje: Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/Patrimonio y técnicas ancestrales

- Practicar algunas técnicas y actividades ancestrales de producción, propias del pueblo indígena, estableciendo relaciones con la vida natural, familiar y comunitaria.
- Expresarse mediante creaciones que utilicen la sonoridad y visualidad propias del pueblo indígena, dando cuenta de la relación con la naturaleza y los otros.

CUARTO AÑO BÁSICO

Al trabajar de forma integrada los objetivos de aprendizaje propuestos y al finalizar el 4° año básico, los estudiantes serán capaces de:

Eje: Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender relatos orales fundacionales o cosmogónicos del pueblo que corresponda, comprendiendo conceptos en lengua indígena, si corresponde, valorando la cosmovisión que presentan. • Comunicar algunas ideas y comentarios referidos a distintos aspectos de la cosmovisión del pueblo, utilizando algunas palabras en lengua indígena, si corresponde. • Comprender textos breves que incluyan palabras o expresiones en lengua indígena, planteando y fundamentando opiniones respecto de su contenido cultural. • Desarrollar la escritura para transmitir mensajes que incluyan algunas palabras en lengua indígena, si corresponde, en diversas situaciones del medio natural, social y cultural. • Reconocer la presencia de la lengua indígena en expresiones artísticas – textiles, musicales, literarias, entre otros contextos–, valorando su importancia para la identidad del pueblo que corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender relatos orales fundacionales o cosmogónicos del pueblo que corresponda, comprendiendo conceptos y/o expresiones en lengua indígena, valorando la cosmovisión que presentan y expresando opiniones fundamentadas. • Comunicar algunas ideas y comentarios referidos a distintos aspectos de la cosmovisión del pueblo, utilizando palabras y/o expresiones en lengua indígena, si corresponde. • Comprender textos breves que incluyan palabras o expresiones en lengua indígena, planteando y fundamentando opiniones respecto de su contenido cultural, utilizando la lengua si corresponde. • Desarrollar la escritura para transmitir mensajes que incluyan expresiones o frases en lengua indígena, si corresponde, en diversas situaciones del medio natural, social y cultural. • Reconocer y representar expresiones de la lengua indígena en contextos artísticos y de producción ancestral (textilería, alfarería, entre otros), valorando su importancia para la identidad del pueblo que corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender relatos orales fundacionales o cosmogónicos en lengua indígena del pueblo que corresponda, valorando la cosmovisión y expresando opiniones fundamentadas, utilizando la lengua que corresponda. • Expresar en lengua indígena algunas ideas y comentarios referidos a distintos aspectos de la cosmovisión del pueblo indígena que corresponda. • Comprender textos propios de su cultura, escritos en lengua indígena, planteando y fundamentando opiniones respecto de su contenido cultural, utilizando la lengua que corresponda. • Desarrollar la escritura en lengua indígena para transmitir mensajes de diversas situaciones del medio natural, social y cultural, incorporando palabras que sirvan para indicar acciones. • Valorar y comunicar el sentido e importancia de las distintas expresiones de la lengua indígena, en sus diferentes contextos de uso de la vida familiar y comunitaria, estableciendo relaciones con la cosmovisión del pueblo que corresponda

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para contar y registrar experiencias cotidianas y significativas de la vida familiar y comunitaria, incorporando algunas palabras en lengua indígena, si corresponde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para contar y registrar experiencias cotidianas y significativas de la vida familiar y comunitaria, incorporando expresiones o frases en lengua indígena, si corresponde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para contar y registrar experiencias cotidianas y significativas de la vida familiar y comunitaria en lengua indígena.

Eje: Territorio, memoria histórica e Identidad de los pueblos indígenas/Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas

- Comprender la organización del territorio ancestral del pueblo indígena que corresponda, valorando que ella forma parte de una cultura y de una forma de establecer vínculos con el espacio natural y social.
- Describir aspectos históricos relevantes de la organización política y sociocomunitaria del pueblo indígena, estableciendo elementos de cambio y continuidad con el presente.
- Reflexionar sobre la identidad del pueblo indígena que corresponda y los aspectos que han contribuido a formarla, comprendiendo que las identidades son dinámicas.

Eje: Cosmovisión de los pueblos indígenas/Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas

- Comprender las diferentes formas de concebir el origen del mundo, a través de relatos fundacionales del pueblo indígena que corresponda.
- Comprender que los saberes y conocimientos se construyen y validan en la comunidad, considerando la relación armónica con la naturaleza.
- Analizar la importancia y sentido de los elementos y discursos presentes en las prácticas ceremoniales y socioculturales del pueblo indígena que corresponda.
- Reconocer la importancia de los valores y principios en la formación de una persona íntegra, según la concepción de cada pueblo indígena.

Eje: Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/Patrimonio y técnicas ancestrales

- Comprender que las técnicas y actividades de producción poseen conocimientos astronómicos, simbólicos, matemáticos, espaciales, entre otros, que dan cuenta de los saberes propios de los pueblos.
- Aplicar aspectos de la cosmovisión en producciones propias del arte del pueblo indígena que corresponda de manera significativa y contextualizada.

QUINTO AÑO BÁSICO

Al trabajar de forma integrada los objetivos de aprendizaje propuestos y al finalizar el 5° año básico, los estudiantes serán capaces de:

Eje: Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender relatos fundacionales o cosmogónicos de diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, comentando la importancia que tienen para los pueblos a los que pertenecen. • Desarrollar diálogos y exposiciones breves referidas a distintos aspectos de la propia cultura, incorporando algunas palabras en lengua indígena, si corresponde. • Comprender textos propios de su cultura, referidos a la realidad familiar, local y territorial, comentando algunos elementos significativos de la cultura y reconociendo palabras en lengua indígena, si corresponde. • Desarrollar la escritura para transmitir mensajes que incluyan algunas palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde, en diversas situaciones del medio natural, social y cultural. • Reconocer los usos de la lengua indígena en los espacios comunitarios, valorando su importancia para la identidad del pueblo que corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender relatos fundacionales o cosmogónicos de diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, explicando a partir de algunas expresiones en lengua indígena, si corresponde, la importancia que tienen estos relatos para los pueblos a los que pertenecen. • Desarrollar diálogos y exposiciones breves referidas a distintos aspectos de la propia cultura, incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena, si corresponde. • Comprender textos propios de su cultura, referidos a la realidad familiar, local y territorial, analizando elementos significativos de la cultura y reconociendo palabras y expresiones en lengua indígena, si corresponde. • Desarrollar la escritura para transmitir mensajes que incluyan frases y oraciones breves en lengua indígena, si corresponde, en diversas situaciones del medio natural, social y cultural. • Reconocer los usos de la lengua indígena en los espacios sociales o comunitarios, valorando su importancia para la identidad del pueblo que corresponda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar y comprender relatos fundacionales o cosmogónicos de diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, fundamentando en la lengua indígena que corresponda, la importancia que tienen para los pueblos a los que pertenecen y las diferentes formas de comprender el origen del mundo. • Desarrollar diálogos y exposiciones referidas a distintos aspectos de la propia cultura, incorporando vocabulario variado y pertinente, y pronunciación adecuada en la lengua indígena que corresponda. • Comprender textos propios de su cultura, escritos en lengua indígena, referidos a la realidad familiar, local y territorial, valorando y analizando elementos significativos de la cultura presentes en los textos leídos. • Desarrollar la escritura en lengua indígena, construyendo oraciones y textos breves que incluyan expresiones propias del pueblo indígena formadas por aglutinación y reduplicación, según corresponda. • Explicar las características de la lengua indígena que corresponda, describiendo la construcción y uso de palabras formadas por aglutinación y reduplicación.

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para registrar y narrar situaciones personales o acontecimientos de la vida comunitaria, y describir prácticas culturales, incorporando algunas palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para registrar y narrar situaciones personales o acontecimientos de la vida comunitaria, y describir prácticas culturales, incorporando frases y oraciones en lengua indígena, si corresponde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para registrar y narrar situaciones personales o acontecimientos de la vida comunitaria y describir prácticas culturales tradicionales, en lengua indígena.

Eje: Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas/Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas

- Reflexionar sobre la importancia del territorio para la visión de mundo y las identidades en los distintos pueblos indígenas.
- Reflexionar sobre aspectos centrales de la historia de otros pueblos indígenas, comprendiendo elementos comunes y diferencias con la historia del pueblo que corresponda.
- Valorar la existencia de diferentes pueblos indígenas y sus lenguas dentro del territorio chileno, favoreciendo el diálogo intercultural.

Eje: Cosmovisión de los pueblos indígenas/Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas

- Analizar relatos fundacionales de diferentes pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, considerando las diferentes formas de comprender el origen del mundo y su ordenamiento.
- Valorar la existencia de personas que aportan saberes y conocimientos ancestrales que relevan la propia visión de mundo de cada pueblo indígena.
- Analizar diferentes eventos socioculturales y ceremoniales de distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto.
- Comparar los valores comunitarios y espirituales de los diversos pueblos indígenas en Chile y su aporte a la sociedad chilena.

Eje: Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/Patrimonio y técnicas ancestrales

- Valorar las técnicas y actividades de producción, así como las personas que las realizan, considerando su importancia para la permanencia y proyección material y cultural del pueblo indígena en equilibrio con la naturaleza.
- Expresarse mediante manifestaciones artísticas, valorando su importancia como medio para comunicar la cosmovisión del pueblo indígena y mantener viva su cultura.

SEXTO AÑO BÁSICO

Al trabajar de forma integrada los objetivos de aprendizaje propuestos y al finalizar el 6° año básico, los estudiantes serán capaces de:

Eje: Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Describe diferentes aspectos socioculturales y espirituales de los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena, si corresponde. • Comprender textos orales y escritos propios de otras culturas, interpretando elementos significativos de la cultura presentes en los textos leídos e incorporando conceptos propios de la lengua indígena, si corresponde. • Desarrollar la escritura de oraciones y textos breves en lengua indígena o incorporando conceptos en lengua indígena, según corresponda, en diversas situaciones del medio natural, social y cultural, en diferentes temporalidades. • Explicar el sentido de la revitalización y/o fortalecimiento de su lengua para su propia identidad, reconociendo distintos préstamos lingüísticos de uso cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Expresar el análisis de diferentes aspectos socioculturales y espirituales de los distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto incorporando vocabulario pertinente en lengua indígena. • Comprender textos escritos propios de otras culturas, interpretando elementos significativos de la cultura presentes en los textos leídos y valorándolos como fuentes significativas de conocimiento, expresándose en funciones sociales básicas en su lengua indígena. • Desarrollar la escritura de oraciones y textos breves en lengua indígena, en diversas situaciones del medio natural, social y cultural, en diferentes temporalidades. • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Expresar 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, con vocabulario, pronunciación, registros formales y no formales y énfasis pertinentes. • Comprender textos escritos propios de otras culturas, interpretando elementos significativos de la cultura presentes en los textos leídos y expresando en lengua indígena su valoración como fuentes significativas de conocimiento. • Desarrollar la escritura en lengua indígena, construyendo oraciones y diferentes textos, que incluyan expresiones propias del pueblo, en diferentes temporalidades.

Contexto de sensibilización sobre la lengua	Contexto de rescate y revitalización de la lengua	Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Producir creaciones audiovisuales o escritas en español, incorporando palabras en lengua indígena, si corresponde, utilizando recursos tecnológicos (TIC) disponibles, para contar o referirse a situaciones personales o acontecimientos del entorno, y a distintos ámbitos de la vida familiar y/o comunitaria, considerando espacios rurales o urbanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Producir creaciones audiovisuales o escritas, incorporando frases y oraciones en lengua indígena, si corresponde, utilizando recursos tecnológicos (TIC) disponibles, para contar o referirse a situaciones personales o acontecimientos del entorno, y a distintos ámbitos de la vida familiar y/o comunitaria, considerando espacios rurales o urbanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Producir y comprender creaciones audiovisuales o escritas en lengua indígena, utilizando recursos Tecnológicos (TIC) disponibles, para contar o referirse a situaciones personales o acontecimientos del entorno, y a distintos ámbitos de la vida familiar y/o comunitaria, considerando espacios rurales o urbanos.

Eje: Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas/Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas

- 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.
- Valorar la memoria histórica de los pueblos indígenas, como portadoras de una visión del pasado que puede ayudar a problematizar la historia nacional.
- Problematizar la relación entre la cultura global, la cultura de los pueblos indígenas y la de otras culturas presentes en el entorno local y nacional, desde la perspectiva de la interculturalidad.

Eje: Cosmovisión de los pueblos indígenas/ Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas

- 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.
- Analizar la importancia de la relación armónica, física y espiritual de uno mismo y la naturaleza, considerando la visión de otros pueblos indígenas.
- Valorar la importancia de las actividades espirituales y socioculturales de distintos pueblos indígenas en Chile y de otras culturas significativas para su contexto, como una forma de mantener el equilibrio entre el ser humano, la naturaleza y el cosmos.

- Valorar 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.

Eje: Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/Patrimonio y técnicas ancestrales

- Valorar la importancia de algunas técnicas y actividades de producción de otros pueblos indígenas y de otras culturas significativas para su contexto, considerando semejanzas y diferencias con las propias.
- Expresar, mediante distintos lenguajes artísticos propios de su pueblo, las posibilidades que el arte ofrece para dialogar con otras culturas significativas para su contexto, considerando los sentidos

Síntesis de acuerdos etapa 4: diálogos regionales

En el siguiente anexo se entregan los principales acuerdos, demandas y observaciones de los pueblos originarios en torno a los seis ejes de la medida consultada: nombres de la asignatura, propósitos formativos, ejes, objetivos de aprendizaje y objetivos de aprendizaje transversales e implementación de esta.

Nombre de la asignatura

Este apartado del informe se organiza definiendo los acuerdos de los pueblos sobre el nombre que debe recibir la asignatura dentro de cada región. Asimismo, se incorporaron los fundamentos que plantearon las diferentes regiones y pueblos para acordar un nombre, y las observaciones que sirven de contexto para comprender de mejor forma lo indicado por los pueblos.

A nivel general, la denominación para la asignatura que contó con mayor consenso fue "Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios". La razón está en que la noción de "originarios" responde mejor a la autocomprensión que las comunidades tienen de sí mismas. En cambio, la de "indígenas" se presume impuesta y peyorativa. A pesar de ello, ciertos pueblos prefirieron este último concepto, en tanto cuenta con respaldo jurídico y normativo.

Otras denominaciones que involucran conceptos como "cosmovisión" o "ancestrales" responden a concepciones culturales particulares de las comunidades y a su rescate.

Región	Pueblo	Nombre acordado	Fundamento	Observaciones
Tarapacá	Aymara y quechua	"Cosmovisión, cultura y lengua de los pueblos originarios"	Incorporar la noción de "cosmovisión" al nombre como elemento central permite un mejor ajuste a nivel cultural.	Se acordó un nombre entre los pueblos aymara y quechua durante la etapa 4, mientras que la voz de las comunidades diaguita y mapuche se agrupó en un consenso que quedó consignado durante una deliberación interna celebrada en la comuna de Iquique.
	Aymara, diaguita y mapuche de Iquique	"Lenguas y culturas originarias"	No se explicita.	
Antofagasta	Licanantai de Calama	"Lengua y cultura de los pueblos originarios"	Se hace alusión a una cultura de "origen" y no a una denominación impuesta por los españoles, que serían las de "indígena" o "indio".	No se acordó ni discutió un nombre común durante la etapa 4. Se consignaron los nombres estipulados en las diferentes deliberaciones internas celebradas durante la etapa 3.
	Quechua de Ollagüe	Tres denominaciones acordadas: "Lengua e identidad de los pueblos originarios" "Lengua indígena quechua" "Educación intercultural bilingüe para los pueblos originarios"	No se explicita.	
	Licanantai de San Pedro de Atacama	"Lengua y cultura de los pueblos indígenas"	Se acordó el nombre en función del reconocimiento legal que recibe la noción de "indígena".	
Atacama	Colla y diaguita	"Cosmovisión, lengua y cultura de los pueblos ancestrales e indígenas de Chile"	No se explicita.	

Región	Pueblo	Nombre acordado	Fundamento	Observaciones
Coquimbo	Diaguita y mapuche	"Lengua, cultura y cosmovisión de los pueblos originarios"	No se explicita.	
Valparaíso	Mapuche	"Lengua y cultura de los pueblos originarios preexistentes"	Se solicitó eliminar la palabra "indígena" e incorporar la referencia a "pueblos originarios del territorio", especificándose que se trata del pueblo mapuche. La razón de esta mayor especificidad se sostiene en evitar unificar criterios para los diferentes pueblos, dado que cada uno posee su propio idioma y cosmovisión.	
	Diaguita	"Lengua y cosmovisión de los pueblos originarios"	Se manifestó no sentirse identificados con la palabra "indígenas".	
	Aymara	"Lengua y cultura de los pueblos indígenas"	Se reivindicó la referencia a "indígena", en tanto integra a todos los pueblos reconocidos por el Convenio N° 169 de la OIT.	
Rapa Nui	Rapa Nui	"Lengua y cultura de los pueblos originarios", aunque se consensuó usar: "Lengua y cultura re`o Rapa Nui" en la isla.	No se explicita.	
O'Higgins	Mapuche	No se definió un nombre unificado. Solo uno de los tres grupos que trabajó durante la etapa 3 de deliberación interna definió como nombre "Lengua y cultura de los pueblos originarios".	No se explicita.	No se trabajó sobre la medida durante la etapa 4. Durante la etapa 3 de deliberación interna trabajaron tres grupos y solo uno acordó una denominación para la signatura.

Región	Pueblo	Nombre acordado	Fundamento	Observaciones
Maule	Mapuche	"Lengua y cultura de los pueblos originarios"	En Curicó se manifestó un disenso con el nombre que traspone el acuerdo general, al señalarse que se debiera usar la noción de "indígenas", ya que la ley consigna de esa forma a los pueblos.	Se presentó un acuerdo general por parte del pueblo mapuche. No obstante, se definió un disenso desde el territorio de Curicó.
Biobío	Mapuche	"Conocimientos ancestrales de lenguas y culturas de los pueblos originarios"	<p>Lo ancestral remite al origen de la vida y de los pueblos. Se planteó que fueron los primeros en poblar el territorio y que la lengua (principalmente oral) posee una estructura y significancia que transmite una amplia variedad de contenidos y una ciencia que trasciende a la occidental. El MINEDUC señaló que se debe reponer el saber ancestral ocultado e indicó que "nos hicieron personas anónimas y no queremos que a nuestros hijos, nietos y bisnietos se les niegue como hicieron con nosotros" (Diálogo con el Estado, Biobío).</p> <p>Se refirió que el idioma encierra "los dolores, las tristezas y reivindicación de nuestros pueblos y necesitamos que nuestras generaciones retomen ese conocimiento" (Diálogo con el Estado, Biobío).</p>	
La Araucanía	Mapuche	"Lengua y cultura de los pueblos originarios"	La idea es considerar a los nueve pueblos y evitar la noción de "indígena", peyorativa e impuesta. Algunas voces plantearon que el concepto de "indígena" posee reconocimiento nacional e internacional a nivel normativo (Naciones Unidas y Convenio N° 169).	

Región	Pueblo	Nombre acordado	Fundamento	Observaciones
Lagos	Mapuche williche/ huilliche/ veliche	"Lengua y cultura de los pueblos originarios"	A pesar del consenso generado, se discute sobre la relevancia de entender que la "cultura" se sitúa antes que la "lengua", dado que se comienza trabajando con la primera (la cosmovisión, la espiritualidad, la historia, las tradiciones, la medicina, las manualidades, el deporte, las danzas, las comida, la música, la ciencia, entre otras cosas) y se continúa con la segunda. Se planteó que este nombre refiere al concepto de "nación", dado que los saberes ancestrales que contiene el pueblo mapuche han trascendido el tiempo y forjan un conocimiento propio y único que distingue al pueblo mapuche del resto de la población del país, que posee características que otros no. También se acordó eliminar la noción de "indígena" e integrar la de "originario".	
Aysén	Mapuche williche/ huilliche- tehuelche	"Lengua y cultura de los pueblos ancestrales"	El pueblo mapuche huilliche-tehuelche se definió como parte de los pueblos ancestrales y no indígenas.	
Magallanes	Kawésqar, mapuche williche/ huilliche y yagán	No se definió una propuesta común, aunque los pueblos mapuche y yagán acordaron que la asignatura debiera considerar la referencia a "indígenas de Chile"	Se discutió sobre el rol de la chilenidad en las Bases Curriculares y la comprensión de los pueblos como parte de ella. Se planteó que el nombre no debe considerar la noción de "cosmovisión", ya presente en uno de los ejes. El pueblo mapuche expresó su desacuerdo con la noción de "originarios", pues no se considera a sí mismo como tal en el marco de la idea de "chilenidad".	No se desarrolló un consenso general sobre el nombre durante la etapa 4, sino solo algunas indicaciones.

Región	Pueblo	Nombre acordado	Fundamento	Observaciones
Metropolitana	Mapuche	"Lengua y cultura de los pueblos originarios"	Como fundamento se manifestó que la palabra "indígena" fue impuesta por los españoles.	
Los Ríos	Mapuche williche/huilliche	"Lengua y cultura de las Primeras Naciones"	La idea de "Primeras Naciones" remite a que son un pueblo o grupo de personas que poseen un territorio y cultura (historia, arte y cosmovisión) preexistente. Todos los pueblos originarios son naciones anteriores a las actuales.	
Arica y Parinacota	Aymara	"Lengua y cultura de los pueblos indígenas y originarios"	No se explicita.	Los pueblos aymara y quechua llegaron a consensos distintos.
	Quechua	"Lengua y cultura de los pueblos indígenas"	No se explicita.	

Propósitos formativos

Este apartado tiene como objetivo describir los acuerdos y disensos de las distintas regiones y pueblos, en torno a los propósitos formativos de la medida. Con este fin, se ordenan según cinco ámbitos de reflexión desarrollados por los pueblos.

Un primer tópico define el alcance del acuerdo con los propósitos dispuestos en la medida consultada. Posteriormente, se reproducen los principios, valores, saberes y elementos que las comunidades invocaron en la consideración de la propuesta formativa que contienen las Bases Curriculares. A su vez, dos subapartados presentan los consensos y disensos de los pueblos con la relevancia que poseen las comunidades originarias y sus cosmovisiones en la orientación de los propósitos. Finalmente, se define la importancia que posee una asignatura, en el sentido formativo, para la totalidad de los estudiantes.

a) Acuerdo con los propósitos formativos

Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama manifestaron su acuerdo con los propósitos, aunque su aplicación específica genera inquietud, punto que también tocan los pueblos aymara y diaguita de la Región de Valparaíso, y mapuche de las regiones de Valparaíso, O'Higgins y Maule, que acordaron contenidos específicos y pertinentes para su refuerzo y aclaración. A pesar de dicha acotación, en la Región del Maule el pueblo mapuche expresó su acuerdo con los propósitos formativos, dado que son considerados como íntegros. Los pueblos mapuche de la Región del Biobío, mapuche de la Región de La Araucanía, mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos, y kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes también declararon su acuerdo explícito con los propósitos, acotando ciertas cuestiones y dando importancia a otras.

Los pueblos aymara de la Región de Arica y Parinacota, y aymara y quechua de la Región de Tarapacá expresaron un disenso parcial respecto de los propósitos contenidos en la medida y señalaron la necesidad de enriquecer lo que establecen.

b) Aspectos clave para desarrollar la propuesta formativa

Se identifican aspectos relacionados con principios, valores y saberes de los pueblos originarios que son relevantes para el desarrollo de la propuesta formativa. Al respecto, se especifica cada uno de ellos.

Elementos concretos que favorecen el fortalecimiento de la identidad ancestral

El pueblo aymara de la Región de Tarapacá acordó agregar a la propuesta del MINEDUC: "La comprensión de relatos ancestrales", "escuchar y leer", "promover que se reconozca la lengua y la cultura del pueblo que corresponda (para todos los niños del país)", "añadir y ampliar el concepto de territorialidad (territorio desde una visión ancestral)" y el "cuidado y protección de la herencia cultural indígena". De esta misma forma, el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía da centralidad a la lengua "mapuzugun" en los propósitos formativos. La revitalización de la lengua supone dos niveles: por una parte, anclarse al universo de saberes mapuche con base en el "kimün", en el "inatu kimün" y en el "guillatun"; y, por otra, transmitir y propagar el "mapuzugun" como la lengua oficial de los territorios mapuche. La comunidad mapuche de la Región Metropolitana situó el lugar de la lengua en la estructuración de los propósitos.

El pueblo quechua de la Región de Tarapacá expresó que la formación deberá favorecer un desarrollo comunitario que nutra la identidad, revalorizando las técnicas y los conocimientos ancestrales.

les que mejoren la calidad de vida de los pueblos con actividades de subsistencia que promuevan la recuperación de las prácticas propias, repoblando el territorio indígena, y revitalizando su cultura. Para el pueblo mapuche de la Región Metropolitana el centro de los propósitos formativos debe situarse en el fomento de la identidad cultural de los pueblos originarios.

En un nivel general, la comunidad mapuche huilliche-tehuelche de la Región de Aysén aprobó que los propósitos rescaten la lengua, la cultura y las tradiciones, y que valoren los saberes y las prácticas ancestrales. Específicamente, en Puerto Cisnes se habló de recuperar y enseñar la cultura desde la gastronomía, los cantos, las danzas de rogativas, la historia y los juegos ancestrales como el “palin”, el “luche” y el “suncho”; mientras que en las comunas de Puerto Aysén y Caleta Andrade se resaltó la cultura local, el estudio del pescado ahumado, las cholgas secas, el aceite de lobo, el luche y el cochayuyo. El pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos destacó otros elementos como las memorias históricas, los juegos tradicionales, las ceremonias, los tipos de comida y de fauna, y lógicas específicas de enseñanza como clases al aire libre y el uso de textos escolares culturalmente pertinentes, cuestiones que permitirán el contacto con la cosmovisión mapuche. La comunidad aymara de la Región de Tarapacá acordó la relevancia que adquiere el aprendizaje de los ritos y contar con perfiles docentes contextualizados (los profesores deben, por ejemplo, manejar la lengua).

La comunidad mapuche de la Región de La Araucanía definió que el fortalecimiento de la cultura mapuche es un aspecto crucial de la reforma curricular, acercando la juventud y la niñez a la lengua, a la forma de vida y al saber mapuche. Los métodos de aprendizaje a usar tienen que considerar la cultura mapuche mediante los oficios y la expresión manual, lúdica y artística. La consagración de la educación intercultural supone, señaló el pueblo, integrar valores, saberes y actitudes mapuche respecto de la realidad y provenientes del entorno familiar de los estudiantes. Al respecto, se valoró la espiritualidad, así como el resguardo y la transmisión que las familias hacen de los saberes, planteándose que las Bases Curriculares deben promover su conservación y favorecer un ejercicio libre del credo.

Aspectos normativos a nivel formativo

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo relevaron los derechos, las políticas y las normativas aplicables a las comunidades, lo que se relaciona con la relevancia que posee para las comunidades el reconocimiento estatal del pueblo originario como sujeto de derechos en la Constitución; cuestión que le daría legitimidad, efectividad y reconocimiento a nivel de los procesos educativos que emprende o busca emprender. Dicho componente se refuerza con lo planteado por el pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Magallanes, que menciona que la asignatura debiera basarse estrictamente en un enfoque de derechos, que contemple el respeto a la cultura de los pueblos y el derecho a su identidad, y que manifiesta incorporar el concepto de “Derechos de los pueblos indígenas” (reemplazando indígenas por originarios). Los Derechos Humanos deben sostener la perspectiva de los pueblos en relación con los propósitos formativos, de acuerdo con la comunidad mapuche de la Región Metropolitana.

Valores y principios de los pueblos

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo manifestaron la importancia de la salud física y mental de la mujer y del hombre, del respeto y de los valores propios de los pueblos para constituir un “nuevo ser humano”. Este aspecto también fue tratado en la Región de Los Ríos por el pueblo mapuche williche/huilliche, el cual acordó mejorar los valores referidos al respeto por los mayores y por las autoridades ancestrales, así como también, enfatizar en la oralidad.

Por su parte, la comunidad mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos otorgó importancia al “yamüwün” (respeto mutuo), situado desde la enseñanza de los valores y protocolos culturales mapuche. De acuerdo con esto, los principios valóricos pueden ser reforzados mediante los saberes que otorgan las personas mayores mediante la transmisión oral y la metodología de enseñanza ancestral (aprender observando, escuchando y haciendo). El vínculo comunitario, el sentido cultural de la comunidad y la identidad con la comunidad de parte de los niños, así como su sensibilización (que también debe contemplar a profesores y apoderados), permitirían que las familias se sientan reconocidas culturalmente. La cooperación, la capacidad de participar, deliberar y ser pluralistas, distinguiendo la vida democrática y ejerciendo una libertad responsable, supone una implicación en el aula para cumplir derechos y deberes.

Carácter transversal de la asignatura

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo refirieron tres cuestiones relevantes formativamente: la generación de competencias interculturales mediante la articulación entre las asignaturas, la actualización de saberes antiguos y el hablar de “derechos” (no de oportunidades) a nivel referencial.

Los pueblos mapuche de la Región del Biobío, aymara de la Región de Tarapacá y mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos también manifestaron estar de acuerdo con que la asignatura se articule con el resto de la malla curricular. En términos homólogos, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos refirió la transversalización de los contenidos interculturales como la relación y el reforzamiento entre las asignaturas (considerando como eje central la de “Lengua y cultura indígena/originaria”), como forma de fortalecer la identidad ancestral y empoderar a la comunidad educativa. Por su parte, el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía sostuvo la importancia de articular las técnicas, las artes y los oficios con otras áreas (astronomía, matemática, otros) desde una perspectiva basada en el derecho.

Metodología de enseñanza originaria/indígena

Las comunidades diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo plantearon que se debe agregar a los propósitos la noción de “buen vivir” como práctica y modelo de enseñanza de las comunidades, e integrar sus propias metodologías. Por su parte, el pueblo mapuche de la Región del Biobío acordó que los propósitos deben aportar a la formación integral de los niños para favorecer el desarrollo de su identidad cultural, con el fin de que conozcan y valoren su lengua y cultura, tengan una visión espiritual de sus enfermedades, favorezcan sus reflexiones sobre la diversidad desde situaciones cotidianas, y aprendan con su cuerpo y no solo con su intelecto. Ello supone incorporar, como ya se señaló, las metodologías de los pueblos y se propone, además, la adecuación con la institucionalidad de los establecimientos y la entrega de tiempo para enseñar y aprender el idioma y la cultura mapuche.

Naturaleza, espacios culturales y principios formativos

En las Regiones de Coquimbo, Biobío y Los Lagos se generó una reflexión sobre la articulación entre los propósitos formativos, la naturaleza y los espacios dotados de significación cultural. Las comunidades diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo acordaron integrar el medioambiente y la comprensión de la madre tierra como sujeto de derechos. Ello adquiere un nivel aun mayor de elaboración por parte del pueblo mapuche de la Región del Biobío, que planteó que formativamente es importante vincularse con contextos y espacios propios de aprendizaje ligados a planes culturalmente pertinentes y a lugares sagrados de los “lof”. Es relevante comunicarse con el “ngen”, lugar donde se harán las actividades, establecer salidas a terreno con recursos asegurados, pro-

mover la enseñanza en función de la comunicación “en” y “con” la naturaleza, y considerar las plantas del territorio en el proceso de enseñanza. El pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos refrendó la relevancia del medioambiente en los propósitos, realzando a los alimentos, a la medicina y a la armonía con la naturaleza y la fauna; en tanto que la comunidad mapuche de la Región Metropolitana propuso la conexión con el espacio, y el cuidado de la naturaleza y del medioambiente.

c) La importancia de la comunidad indígena/originaria en el trabajo formativo

Para la comunidad aymara de la Región de Tarapacá es fundamental la enseñanza de la lengua, para lo cual se pueden usar instrumentos de los pueblos y subsanar las deficiencias de experiencia de los profesores con pobladores, expertos y especialistas. Se acordó también que la familia debe participar de la formación doméstica en la entrega, de parte de padres y abuelos, de las costumbres y la cultura a los hijos, lo que evitaría una mayor pérdida de la cultura y de la lengua.

La comunidad mapuche de la Región del Maule planteó que los hablantes deben capacitarse en ortografía, caligrafía y saberes culturales avalados y reconocidos por las agrupaciones, comunidades y asociaciones, lo cual posibilitará adquirir saberes sobre la cultura, la lengua, las tradiciones y la historia de los pueblos.

El pueblo aymara de la Región de Arica y Parinacota acordó sobre los propósitos formativos el potenciar, valorar y difundir la interculturalidad activa mediante la formación integral con la participación de la comunidad educativa y local.

Una cuestión similar planteó la comunidad mapuche de la Región del Biobío, señalando que los propósitos pueden verse reforzados mediante visitas y conversaciones con ancianos, familias y personas con conocimiento y experiencia en, por ejemplo, arte ancestral. De hecho, parte de los saberes se depositan en las madres, lo que permite la interpretación de los hechos naturales como enseñanzas y no como desastres.

De acuerdo con el pueblo mapuche de la Región del Biobío, tales elementos se ligan a respetar y valorar su cultura, la cual integra calendarios culturales y económicos, el apego territorial y alimenticio a la comunidad, y saberes familiares. La comunidad quechua significó la importancia de los ancianos, estableciendo que: “...el propósito es incorporar la vivencia, experiencia, saberes de nuestros sabios ancianos, personas mayores cuya riqueza fue plasmada en cuentos, textos, crónicas, tradiciones y culturas, etc. Sería valioso en cuanto a experiencia y enseñanza hacia las nuevas generaciones” (Diálogo con el Estado, Arica y Parinacota).

d) Propósitos Formativos centrados en la cosmovisión indígena/originaria

En la deliberación interna del pueblo quechua de Ollagüe en la Región de Antofagasta se relevó integrar una serie de elementos a los propósitos, esto es, trabajar situacional y territorialmente los saberes para generar una articulación entre las comunidades y las escuelas, y plantear el rescate de la sabiduría ancestral. De esta manera, proponen:

- Que se trabaje en forma vivencial o in situ con los saberes de la comunidad indígena, considerando su cultura y su entorno social y geográfico.
- Que debería existir más comunicación entre comunidad y escuela para trabajar en forma conjunta algunos contenidos, tradiciones y costumbres.
- Que la comunidad quechua trabaje en forma conjunta los saberes y la cosmovisión del pueblo con la escuela.

- Que se incorpore a la comunidad en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela.
- Que se rescate en forma conjunta la sabiduría de los ancestros y la de la comunidad (Informe de deliberación interna, Ollagüe).

A pesar de la expresión de acuerdo con los propósitos, las comunidades originarias situaron una serie de elementos para ajustarlos a sus respectivas perspectivas:

- Los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso establecieron que cada comunidad debe poseer el derecho de entregar sus saberes de modo particular, y que los niños aprendan de los valores y principios de los pueblos desde los contextos domésticos y familiares, siendo la asignatura una manera de poner de relieve tales materias.
- El pueblo Rapa Nui consensuó que los propósitos deben comprender los temas que se orientan a la formación integral de los estudiantes en respuesta a su cultura y cosmovisión.
- El pueblo mapuche de la Región de O'Higgins acordó contextualizar la concepción de saberes según su visión particular, la cual está anclada en la espiritualidad.
- El pueblo mapuche de la Región del Maule reforzó el punto al referir la incorporación de la realidad geográfica de cada pueblo al propósito formativo: "Que la asignatura permita desarrollar diferentes conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la lengua y cultura de los pueblos indígenas. Además, que esta asignatura atienda a las distintas realidades sociolingüísticas de los pueblos" (Diálogo con el Estado, Maule).
- A nivel de las prácticas y los sentidos que se deben reforzar en los propósitos formativos, el pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos estableció que se debe promover el arte ancestral, la espiritualidad y las características de ser personas desde el "kimün" propio del respectivo territorio.
- Según la comunidad mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén la lengua y la cosmovisión intercultural deben ser centrales, y enfatiza en que los propósitos formativos deben definirse en función de la cultura de cada pueblo, la cual será legada a sus generaciones. La comunidad mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos acordó que en los propósitos formativos se favorezca la identificación con lo positivo de pertenecer al pueblo (mejorando la autoestima de los niños); se genere una consciencia histórica de la condición preexistente del pueblo mapuche respecto de la nación chilena; y se elimine la noción de "multiculturalidad" y se use la de "pluriculturalidad", ya que refiere a las culturas e idiomas que configuran la nación chilena sin referirse a culturas extranjeras, dominantes o no. Formativamente, es fundamental dar pertinencia territorial, valórica, histórico-local, escritural y anclada en el "müpiltun" a los planes que se implementen. Los pueblos aymara y quechua de la Región de Tarapacá manifestaron la posibilidad de desacuerdo con las bases propuestas, ya que se busca promover directamente la cultura y la cosmovisión propia desde una lógica comunitaria, cíclica e indivisible, holística, además de articulada al territorio de cada pueblo: "Las aspiraciones de incorporación de un enfoque intercultural en el sistema educativo nacional buscan terminar con las prácticas homogeneizadoras, colonizadoras y de asimilación a la cultura dominantes" (Diálogo con el Estado, Tarapacá). La pérdida de las prácticas culturales se transforma, manifestaron los pueblos aymara y quechua de la Región de Tarapacá, en rescate, revitalización, fortalecimiento, promoción y reconocimiento de la riqueza de las comunidades. Ello supone un proceso de reparación histórica desde la formación de los niños indígenas, la cual debe restablecer los aspectos culturales que el modelo educativo monocultural transgredió.

e) Importancia de una asignatura definida para todos los estudiantes

El pueblo mapuche de la Región del Maule también pidió no diferenciar lo urbano de lo rural y manifestó preocupación sobre la implementación de la asignatura en establecimientos tanto privados como públicos. Al respecto, el MINEDUC indica que tales cuestiones no son problemáticas, dado los contextos de sensibilización implicados en la medida y el que la asignatura sea obligatoria para todos los establecimientos una vez que sea ley.

Los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso entendieron la asignatura como una oportunidad para transmitir contenidos culturales relevantes a todos los estudiantes del país, que evite exclusiones y asegure una implementación universal. Las comunidades mapuche de la Región de O'Higgins y del Maule además solicitaron hablar de "estudiantes" en los propósitos, con el fin de afianzar una lógica inclusiva.

Los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Tarapacá enfatizaron que los propósitos deben orientarse hacia estudiantes indígenas y no indígenas, lo cual generará una apertura en el proceso de interculturalidad y en el desarrollo social, permitiendo que todos los niños sean receptores de la asignatura y, en consecuencia, reconozcan y valoren la lengua y cultura de los pueblos originarios. Los pueblos licanantai de la Región de Atacama y mapuche de la Región del Biobío manifestaron su desacuerdo con que los propósitos orienten la asignatura solo a niños y niñas indígenas, aunque expresaron consenso en que se atiendan las diferentes habilidades, conocimientos y actitudes sobre lengua y cultura, y los diversos contextos sociolingüísticos para dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes indígenas, fomentando el desarrollo de sus competencias interculturales. Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo plantearon que tales contextos pueden suponer exclusiones para ciertos pueblos, ya que, por ejemplo, la comunidad diaguita no posee lengua escrita ni hablada en condiciones operativas.

Ejes

La discusión sobre los ejes releva los acuerdos y disensos existentes desde la perspectiva de las distintas regiones y pueblos. Al respecto, el apartado se dividió en tres secciones: la primera hace referencia a las observaciones transversales de los pueblos sobre los cuatro ejes considerados como un todo. En segundo lugar, se ordenan los consensos y los disensos de las comunidades indígenas/originarias sobre los diferentes ejes, específicamente en relación con los nombres que deben recibir y con los elementos que se deben enfatizar, integrar o evitar considerar en ellos. El último subapartado presenta la propuesta de "ordenamientos de enseñanza" de la comunidad mapuche de la Provincia de Concepción, la cual busca rescatar la particularidad de su cultura y cosmovisión.

a) Observaciones generales sobre los ejes

Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama manifestaron un acuerdo general con el contenido de las Bases Curriculares en relación con los ejes, y entregaron escasas observaciones sobre su contenido o la necesidad de reforzar ciertos saberes. Los pueblos kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes aprobaron tres de los cuatro ejes de la medida consultada, señalando la importancia de trabajarlos concretamente en los planes de estudio. Por su parte, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos manifestó un amplio acuerdo sobre los ejes presentados en la propuesta, señalando que la mirada y el contenido cultural propio y contextualizado, dependiente de los territorios y los elementos que los definen, deben estructurar los ejes. "Fomentar la cultura y lengua del pueblo [e] incorporar actividades que fomenten el uso de la lengua indígena" (Informe de deliberación interna, Quemchi Grupo 1). De hecho, el material de apoyo debe contextualizarse localmente, fomentándose la identificación con los pue-

blos y las comunidades. Asimismo, al trabajo sobre los ejes se pidió integrar a las autoridades ancestrales y a todos los territorios y pueblos considerados para fomentar en el aula la participación, el pluralismo y el respeto frente a la opinión de otros, y fortalecer la tolerancia, los derechos y los deberes. Se pidió evitar la enseñanza de elementos de la cultura de los pueblos como el folclor, ya que como se plantea, los mitos han sido formas de colonización y desprestigio del conocimiento y la cosmovisión indígena.

El pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos manifestó su acuerdo con el contenido de los ejes de la propuesta, aunque planteó la necesidad de dar más importancia al medioambiente, a la tradición y a la identidad respecto del territorio y de la memoria, a la espiritualidad y a la cosmovisión.

Por otra parte, el pueblo mapuche en la Provincia de Arauco de la Región del Biobío criticó la estructura misma que proponen los ejes, ya que sirven para ordenar el conocimiento, mientras la cultura de los pueblos originarios funciona de modo integral. No obstante, dicha crítica no se materializa en otras Provincias de la Región del Biobío. Al respecto, en la Región de Arica y Parinacota se genera un disenso entre el pueblo aymara y el pueblo quechua: la comunidad aymara no aceptó la propuesta del Estado, asumiendo como propia la definición establecida en el informe de deliberación de Camarones; mientras que el pueblo quechua indicó que lo mencionado en las Bases Curriculares ha sido argumentado largamente en las instancias previas del proceso y representa la realidad y cultura de los pueblos. El pueblo aymara de Putre de la Región de Arica y Parinacota manifestó su acuerdo con los cuatro ejes, pero estableció que su alcance debiera incluirse en otras asignaturas de modo práctico y transversal.

Los pueblos mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén plantearon que los ejes 3 y 4 ("Cosmovisión" y "Técnicas y artes ancestrales") se podrían trabajar en los dos primeros ejes ("Tradición oral, lectura y escritura" y "Territorio y contexto histórico"), con el fin de unificar prácticas y orientaciones al respecto.

Los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso expresaron consensos sobre los ejes (cuyo detalle se presenta a continuación), aunque sostuvieron un disenso relevante: el pueblo aymara pidió mantener la referencia a "pueblos indígenas" en los distintos ejes, mientras que el pueblo mapuche pidió señalar "pueblos originarios del territorio" (agregan la idea de "autonomía" al segundo eje). Una diferencia similar se desarrolló entre los pueblos yagán, williche y kawésqar de la Región de Magallanes, que no consensuaron si usar la denominación de "indígenas" o de "originarios" para los pueblos; en tanto que el pueblo mapuche williche/huilliche de Los Ríos acordó eliminar la noción de "indígenas" de los ejes, en particular, y de las Bases Curriculares, en general. Para esta comunidad el concepto que habría que usar es "Primeras naciones", lo que remite a que son un pueblo o grupo de personas con un territorio y una cultura preexistente.

Un elemento aparte que refirieron los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama fue incorporar a alguno de los ejes los derechos y la normativa jurídica de los pueblos indígenas, considerando el Convenio de la OIT N° 169, la Ley Indígena (instrumento de la UNICEF) y la Declaración de Derechos Indígenas de las Naciones Unidas, lo cual facilitaría el empoderamiento de los niños y las niñas en función de los instrumentos normativos. Los pueblos diaguita y mapuche de la región de Coquimbo indicaron una cuestión similar, ya que plantearon incorporar dos ejes: "El buen vivir y sus principios" y "Derechos y políticas de los pueblos originarios". Sobre esto último los pueblos citan cuerpos legales (Ley de Inclusión N° 20.845, Convenios Internacionales, Ley Indígena N° 19.253) que definen que los niños y niñas del país deben tener la posibilidad de conocer las lenguas madres que están en la base de la identidad y la construcción de Chile, como derecho de una interculturalidad bilingüe. Como fin superior, el planteamiento de los pueblos diaguita y mapuche de la Región

de Coquimbo es que todo niño y niña de los territorios pueda buscar el buen vivir. El pueblo mapuche de Linares en la Región del Maule agregó dos ejes, uno sobre historia actual de los pueblos originarios y otro sobre literatura mapuche. El pueblo mapuche de la Región de La Araucanía propuso un quinto eje asociado a los juegos y a lo lúdico, ("awkantu") junto a "küme mongen" (vida saludable). El pueblo aymara de Camarones de la Región de Arica y Parinacota propuso agregar un eje llamado "Espiritualidad indígena y ancestral: rituales, festividades y ceremonias sagradas", ya que son temas no tratados en la propuesta del MINEDUC. El pueblo aymara de Arica de la Región de Arica y Parinacota propuso como quinto eje "Interculturalidad", que incorpore aspectos sobre la concepción de vida y del mundo indígena, introduciendo conceptos como "pachanakasana qamasiña", que significa "vivir en nuestros espacios en equilibrio, en armonía" (Deliberación interna pueblo aymara de Arica).

b) Consensos y disensos sobre ejes

Primer eje

Región	Pueblos	Nombre de los ejes
Región de Tarapacá	Aymara, diaguita, quechua y mapuche	"Lengua y tradición oral de los pueblos originarios/indígenas"
	Licanantai y quechua de la Región de Antofagasta	"Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas"
Región de Atacama	Colla y diaguita	"Tradición oral, prácticas de lectura y/o escritura de los pueblos indígenas"
Región de Coquimbo	Diaguita y mapuche	"Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas. Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas"
Región de Valparaíso	Aymara, diaguita y mapuche	"Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios"
Rapa Nui	Rapa Nui	No informó consenso de nombre sobre el primer eje.
Región de O'Higgins	Mapuche	"Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas"
Región del Maule	Mapuche	"Lengua, tradición oral y práctica de escritura y lectura de los pueblos originarios"
Región del Biobío	Mapuche	"Lengua y escritura de los pueblos originarios"
Región de La Araucanía	Mapuche	Sin acuerdo sobre denominación del primer eje: "Idioma y cultura de los pueblos indígenas" y "Lengua y tradición oral de los pueblos originarios"
Región de Los Lagos	Mapuche huilliche/williche/veliche	"Lengua, tradición oral, práctica de lectura y escritura de los pueblos originarios"
Región de Aysén	Mapuche williche/huilliche-tehuelche	"Tradición oral, lectura y escritura"

Región	Pueblos	Nombre de los ejes
Región de Magallanes	Kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán	"Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y práctica de lectura y escritura"
Región Metropolitana	Mapuche	"Lengua, tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios"
Región de Los Ríos	Mapuche williche/huilliche	"Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de las primeras naciones"
Región de Arica y Parinacota	Aymara	"Lengua, tradición oral y expresión de los pueblos indígenas"
	Quechua	Acuerdo con la propuesta del MINEDUC: "Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas"

Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama manifestaron su acuerdo con el primer eje, sin estructurar indicaciones y/o precisiones al respecto. Los otros pueblos elaboraron más contenido sobre el eje.

Importancia de la oralidad y el proceso de enseñanza de la lengua. Los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá plantearon que la enseñanza de la lengua debe ser gradual, comenzando con la escritura y la lectura a partir del 2° año básico, cuestión que también fue señalada por el pueblo quechua. Este último planteó, específicamente, la graduación de los contenidos sobre lengua por niveles, iniciando con lo oral (1° básico) para luego pasar a la lectoescritura, trabajando primero las palabras y las frases para luego pasar a la construcción de oraciones. El pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de Los Lagos definió una complementación y secuencia constructiva en tres etapas: considerar la dimensión oral de la lengua (reflexionar y escuchar), dar a conocer las tradiciones y la cultura que son el fondo de la enseñanza, y situar la lectura/escritura luego de adquirir tales saberes para conocer profundamente las palabras. El pueblo Rapa Nui mantiene un argumento similar y sitúa, en primer lugar, la oralidad que permite un vínculo coherente con la cultura Rapa Nui e incorpora solo después (5° básico) la lectura y la escritura. Los pueblos kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes no acordaron integrar la escritura al eje, considerándose solo la dimensión oral de la lengua.

La tradición oral también es relevada por los pueblos mapuche de la Región del Maule, mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos y kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes, ya que su enseñanza permite el acceso a la cosmovisión mediante el uso de conceptos y metodologías particulares, pudiendo eventualmente visualizarse los planteamientos de las comunidades en los planes y programas concretos que se aplican en las escuelas. La tradición, la comunicación y las prácticas orales y escritas de la lengua son, de acuerdo con el pueblo mapuche de la Región del Biobío, las dimensiones de la lengua e integran el eje. En este marco general de promoción de la oralidad, el pueblo mapuche de La Araucanía enfatizó la necesidad de conocer cómo posicionarse desde los diferentes contextos lingüísticos (sensibilización, rescate y revitalización, y fortalecimiento y desarrollo) para promover el habla de la lengua y priorizar sus variantes territoriales y comunitarias. El pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos valoró que no se asuma a los niños como hablantes, lo cual se relaciona con situar los contextos sociolingüísticos.

Dimensión escrita de la lengua. El pueblo mapuche de la Región de O'Higgins propuso un alfabeto común para usar en los espacios urbanos y vincular la práctica del "mapudungun" con los espacios naturales, dado que constituye su base junto con la idea ejercitar desde el 1º año las TIC y el vínculo con la naturaleza. La definición de grafemarios y/o silabarios permitirá, de acuerdo con el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía, fomentar la lecto-escritura en el desarrollo del "kimün". El pueblo mapuche de la Región del Biobío relevó la escritura en el nombre del eje, promoviendo la transmisión social y la creación de grafemarios propios, enfatizando en las palabras y en los sonidos que se han perdido territorialmente. La escritura, según el pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de los Ríos, plantea formas de expresar el mundo de modo que se valoró su lugar en el eje. En términos formativos, el pueblo licanantai de la Región de Antofagasta dio importancia en el primer eje al rescate de la comunicación de los abuelos a los nietos, de los padres a los hijos y a la revalorización de la familia y de la comunidad en la enseñanza de la lengua, punto que también es destacado por la comunidad mapuche de la Región de La Araucanía. En esta materia, el pueblo mapuche de la Provincia de Elqui (La Serena-Región de Coquimbo) expuso cambiar la noción de "lengua" por "idioma", en tanto supone una sistematización y una estructura gramatical difundida.

Validación de los recursos pedagógicos para implementar el eje. Los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá señalaron que los textos de estudio deben ser validados por el pueblo originario respectivo. Las prácticas de lectura y escritura deben acentuar, afirmaron dichos pueblos, los valores ancestrales y la tradición oral, siendo fundamental, según la comunidad mapuche de la Región de La Araucanía, la preservación del "mapuzungun" en su dimensión fonética y oral, en tanto alusión a los saberes alojados en los antepasados. El pueblo quechua de la Región de Antofagasta manifestó la importancia de trabajar con relatos orales, la historia local, familiar y comunal en relación con el primer eje, y que los docentes bilingües y los educadores tradicionales lean textos significativos (realizando tales elementos culturales) a los estudiantes para que estos puedan diferenciar los sonidos, la fonética y la gramática de la lengua quechua. En la Región Metropolitana el pueblo mapuche manifestó estar de acuerdo con los contenidos del eje, agregó la necesidad de fomentar una mayor inclusión en el aula, y valoró positivamente la posibilidad de enseñar la lengua originaria a los niños y niñas migrantes.

Valoración y significación del eje. En específico, el pueblo licanantai de la Región de Antofagasta valoró el primer eje, ya que permitirá el rescate y la preservación de la lengua y la cultura mediante prácticas y costumbres vivas (escritas y orales), y la mantención de su enseñanza en el tiempo. Por su parte, los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo propusieron incorporar la comprensión y la construcción social, simbólica e iconográfica de los pueblos al primer eje. En la Región de Valparaíso, los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso basaron su decisión sobre el nombre, en que el eje debe considerar prácticas fuera del uso de la lengua y la comunicación verbal (danza y canto), la necesidad de potenciar la escritura en espacios rurales y vincular lo actual y la tradición en materia lingüística. El pueblo mapuche de la Región de O'Higgins enfatizó que la referencia a la "tradición" en el nombre del eje supone respetar y valorar la lengua; y el pueblo mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén manifestó que la lengua debe ser objeto de un proceso de sensibilización, reposicionándola y reconociéndola, dado que en la región existen pocos espacios para su práctica y escasas comunidades que la dominan. El pueblo quechua de la Región de Arica y Parinacota planteó su acuerdo con la propuesta del MINEDUC, ya que ha sido definida en función de un estudio sociocultural que permitió que los objetivos de aprendizaje que articulan el eje se hayan definido en función de los contextos sociolingüísticos identificados, y que se reconocen como pertinentes respecto de la realidad y del territorio de los pueblos indígenas. Asimismo, se mencionó la importancia de incorporar investigaciones, siste-

matizaciones y validaciones para complementar la aplicación del eje y el estudio de la toponimia, respetando las variantes lingüísticas. El fundamento del pueblo aymara de Camarones de la Región de Arica y Parinacota para relevar la incorporación de la noción "expresión" al primer eje, supone dar lugar a la representación de una idea con palabras u otros signos (petroglifos o geoglifos).

Segundo eje

Región	Pueblos	Nombre de los ejes
Región de Tarapacá	Aymara, diaguita, quechua y mapuche	"Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios/indígenas"
Región de Antofagasta	Licanantai y quechua	"Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas"
Región de Atacama	Colla y diaguita	"Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas"
Región de Coquimbo	Diaguita y mapuche	"Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas. Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas"
Región de Valparaíso	Aymara, diaguita y mapuche	"Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios"
Rapa Nui	Rapa Nui	"Memoria histórica e identidad de los pueblos originarios"
Región de O'Higgins	Mapuche	"Memoria histórica, territorialidad e identidad de los pueblos originarios" y "Proceso, visión e historia del territorio y la memoria histórica de los pueblos indígenas"
Región del Maule	Mapuche	"Lengua, tradición oral y práctica de escritura y lectura de los pueblos originarios"
Región del Biobío	Mapuche de la Provincia de Arauco	"Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios"
	Mapuche de la Provincia de Biobío	"Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos ancestrales"
	Mapuche de la Provincia de Concepción	"Historia"
Región de La Araucanía	Mapuche	"Conocimiento de la propia historia y del territorio en relación con el Estado"
Región de Los Lagos	Mapuche huilliche/williche/veliche	"Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios"

Región	Pueblos	Nombre de los ejes
Región de Aysén	Mapuche williche/huilliche-tehuelche	"Territorio y contexto histórico"
Región de Magallanes	Kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán	"Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos indígenas"
Región Metropolitana	Mapuche	"Territorio, territorialidad, memoria histórica e identidad de los pueblos originarios"
Región de Los Ríos	Mapuche williche/huilliche	"Territorio, memoria histórica e identidad de las primeras naciones"
Región de Arica y Parinacota	Aymara	"Historia y territorio de la identidad de los pueblos indígenas y ancestrales"
	Quechua	Acuerdo con la propuesta del MINEDUC: "Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas"

Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama manifestaron su acuerdo con el segundo eje, sin estructurar indicaciones y/o precisiones al respecto. Los otros pueblos elaboraron más contenido sobre el eje, lo que se detalla a continuación.

Territorios, sitios y saberes. Los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá acordaron para el segundo eje la generación del vínculo entre el territorio ancestral, los sitios arqueológicos y los ritos ancestrales mediante la realización de prácticas interculturales. Se propuso dar relevancia al proceso de colonización e incorporar saberes locales en materia de geografía, flora, fauna y la vida cotidiana de los pueblos originarios y sus comunidades. Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo también dieron importancia en el segundo eje a referir los sitios arqueológicos.

El centro en la memoria histórica. El pueblo licanantai de la Región de Antofagasta acordó el nombre dada la relación entre la memoria histórica y la tradición oral, cuya transmisión de generación en generación se basa en el valor y en el respeto hacia la naturaleza, además de integrar referencias a los relatos sociopolíticos que destacan los problemas bélicos. La fuente de la memoria histórica está en las familias y en las comunidades, lo que permite una identificación cultural específica y su distinción respecto de la cultura occidental. La historia ancestral, planteó el pueblo quechua de la Región de Antofagasta, es la base del segundo eje y su importancia radica en rescatar el pasado Inca con hitos como el "Inka nan" (Camino del Inca) y las terrazas de cultivo que están en la localidad de Amincha.

El rescate de la historia indígena, en términos de la llegada y la colonización española, se enfatizó como elemento para el primer eje desde los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama, cuya manifestación de acuerdo con los contenidos se ve regulada por la necesidad de centralizarlo en el rescate de la memoria histórica. El pueblo mapuche de la Región de La Araucanía levantó un consenso sobre considerar la relación histórica con el Estado, fomentando la investigación de la historia local, reconociendo el territorio y los parlamentos, los tratados, las normativas, y el derecho internacional y consuetudinario de referencia. Es relevante, se comentó en la región, valorar la memoria histórica y oral de los pueblos, construir una visión compleja del pasado nacional y

proyectar el "kimün" de las culturas originarias. Una cuestión similar está detrás de la propuesta del pueblo mapuche de la Provincia de Elqui (La Serena, Región de Coquimbo). La recuperación de la memoria histórica, según las comunidades aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso, permitirá estructurar un sentido de pertenencia e identidad. El pueblo Rapa Nui reconoció en la territorialidad y en la memoria histórica la posibilidad de complejizar la mirada sobre el pasado nacional.

El pueblo mapuche de la Región de O'Higgins situó límites geográficos para desarrollar la lengua y recapitular su historia para evitar tergiversar la existencia y el devenir de los pueblos indígenas. La verdadera historia del pueblo mapuche es lo que se releva por parte de la Región de O'Higgins, mientras que el pueblo mapuche de la Región del Biobío planteó la conservación de una historia distinta a la que actualmente se enseña. El pueblo aymara de la Región de Arica y Parinacota refirió que la historia y los vestigios ancestrales fundamentan la denominación del eje, así como la construcción territorial de parte de los pueblos indígenas, lo cual incluye a la cultura Chinchorro.

La memoria histórica, el territorio y la identidad. Lo planteado por el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos supone un consenso que articula lo territorial y lo histórico como elementos centrales del eje: es fundamental relevar la pluriculturalidad, el territorio y la memoria histórica de cada territorio a nivel local y la particularidad de cada uno, dadas las especificidades que le asigna el "kimün" y el "zygün". Se acordó que la memoria histórica se mantenga viva para conocer la realidad de cada lugar y revivir la historia propia, y como elementos de ello: la herencia, la historia de mestizaje con los incas y los españoles, y la transmisión oral de la identidad de cada pueblo. La referencia a la memoria histórica y al territorio deben mantenerse conceptualmente en el eje, según los pueblos kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes; en tanto que el pueblo mapuche de la Región Metropolitana propuso la importancia del estudio de la perspectiva histórica situada en relación con el territorio. El pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos también consensuó la articulación en este eje de la tradición, la identidad, el territorio y la memoria.

La comunidad mapuche de La Araucanía desarrolló una suerte de síntesis sobre los acuerdos nacionales respecto del segundo eje al haber planteado que la identidad y la historia del pueblo constituyen una unidad, de allí su importancia en términos territoriales.

Territorio, naturaleza y elementos para la implementación de su relación. Como mejora para el segundo eje, el pueblo licanantai de la Región de Antofagasta sostuvo la importancia que debe dársele a la tierra, con el fin de estructurar una cosmovisión integrada y global. El pueblo quechua de la misma región valoró el territorio como elemento fundamental del eje, en el entendido que la naturaleza entrega vida y genera identidad.

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo relevaron la noción de territorio, y señalaron que la base cultural se encuentra en la madre tierra, en tanto da materialidad y conexión al proceso educativo. Si bien el pueblo mapuche en la Región del Biobío no acordó un nombre consensuado para el eje, desde la provincia de Arauco se relevó el territorio como el elemento que organiza la identidad de los pueblos, a la vez que se asocia a los derechos; cuestión similar a la señalada por el pueblo mapuche de la Región Metropolitana, que agregó que el territorio es entendido como crisol de las relaciones de todas las formas de vida.

Como acuerdo de la Región de La Araucanía cobra relevancia la conexión con la tierra y la transmisión familiar de saberes, el conocimiento de los ciclos lunares, la promoción de una enseñanza contextualizada que incorpore los "epeu", la historia del "caicay" y del "tren", los relatos escritos y orales propiamente mapuche, y los "genpin", orientando la visión de la tierra y del territorio. Los "longko" y "kimche" podrían aportar, se señaló, sobre toponimia e historia local para apoyar lo que

transmiten los educadores tradicionales en las escuelas. De esta misma forma, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos consensuó mejorar los textos de trabajo de los educadores tradicionales y la flexibilidad para recabar la memoria de los sabios de cada territorio.

Mejoras específicas para el eje. Al aludir a uno de los términos específicos planteados por la comunidad mapuche de la Provincia de Arauco, las comunidades aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso valoraron la noción de “autonomía” para el segundo eje, ya que permite enfatizar temas educativos que logren fortalecer el espíritu y el pensamiento sobre dicha dimensión.

El pueblo mapuche de la Región de O’Higgins también refirió diversas mejoras en cuanto al segundo eje: se pidió usar “sociedad con múltiples naciones”, “sociedad multicultural” o solo “sociedad”, sin nombrarla como chilena. Parte de los requerimientos es precisar a qué se refiere “que los pueblos indígenas poseen su territorio” (1° año), si la referencia al territorio supone salidas fuera del aula (2° año), hablar de “identidad de las múltiples naciones que habitan este territorio” y no de “identidad del país” (3° año), referir cómo cambian los chilenos si se anuncia que las “identidades son dinámicas” (4° año), cambiar “territorio chileno” por “territorios ancestrales indígenas” (5° año) y aclarar cómo la visión del pasado problematizará la historia nacional (6° año).

Tercer eje

Región	Pueblos	Nombre de los ejes
Región de Tarapacá	Aymara, diaguita y mapuche	“Cosmovisión de los pueblos originarios/ indígenas”
	Quechua	“Cosmovisión y concepción de vida de los pueblos indígenas/originarios”
Región de Antofagasta	Licanantai y quechua	“Cosmovisión de los pueblos indígenas”
Región de Atacama	Colla y diaguita	“Cosmovisión de los pueblos indígenas”
Región de Coquimbo	Diaguita y mapuche	“Cosmovisión de los pueblos indígenas. Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas”
Región de Valparaíso	Aymara, diaguita y mapuche	“Cosmovisión de los pueblos originarios”
Rapa Nui	Rapa Nui	“Cosmovisión de los pueblos originarios”
Región de O’Higgins	Mapuche	“Cosmovisión (concepción de vida y de mundo de los pueblos originarios)”
Región del Maule	Mapuche	“Cosmovisión, concepción de vida de los pueblos originarios”
Región del Biobío	Mapuche	“Cosmovisión y prácticas de saberes ancestrales”

Región	Pueblos	Nombre de los ejes
Región de La Araucanía	Mapuche	"Concepción de vida y de mundo"
Región de Los Lagos	Mapuche huilliche/ williche/veliche	"Cosmovisión de los pueblos originarios"
Región de Aysén	Mapuche williche/ huilliche-tehuelche	Integración del eje "Cosmovisión" a los ejes 1 y 2.
Región de Magallanes	Kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes	"Cosmovisión de los pueblos indígenas/ Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas"
Región Metropolitana	Mapuche de la Región Metropolitana	"Concepción de la vida y de mundo de las primeras naciones"
Región de Los Ríos	Mapuche williche/huilliche	"Cosmovisión de las primeras naciones"
Región de Arica y Parinacota	Aymara	"Cosmovisión, principios y valores de los pueblos indígenas"
	Quechua	Acuerdo con la propuesta del MINEDUC: "Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas"

Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama manifestaron su acuerdo con el tercer eje, sin señalar indicaciones y/o precisiones al respecto. El pueblo quechua de la Región de Antofagasta consideró que el tercer eje se encuentra bien estructurado y se adecúa correctamente a las temáticas territoriales y a la cosmovisión andina, sin agregar otros elementos. Los otros pueblos elaboraron más contenido sobre el eje, el cual se describe a continuación.

La naturaleza y la espiritualidad. Los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá establecieron como consenso respecto del tercer eje "Cosmovisión de los pueblos originarios/indígenas" la necesidad de mejorar la articulación entre el plano espiritual y natural que envuelve a los pueblos originarios, enfatizando en el desarrollo profundo de los conocimientos ancestrales y comunitarios, y realizando las prácticas culturales y sociales como la tradición oral y el valor de la palabra. Por su parte, los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo plantearon que la cosmovisión se define en relación con el pensamiento ancestral, la reciprocidad, la complementariedad, la dualidad, el antagonismo y el principio "munay". En un nivel más específico, el pueblo mapuche de la Provincia de Elqui manifestó que al tercer eje debe integrarse la noción de "saberes ancestrales", ya que el "kimün" mapuche supone un saber vinculado a la espiritualidad de las personas.

Sin embargo, existen leves matices en relación con los acuerdos presentados por los pueblos en la Región de Tarapacá: el pueblo aymara indicó como fundamental esclarecer que, según su cosmovisión, la naturaleza entrega a la humanidad lo necesario para la reproducción de su vida en los planos materiales y espirituales; en tanto, el pueblo quechua enfatizó en la protección recíproca y armoniosa del medio ambiente en el buen vivir, y expresa un disenso en torno al nombre para el cual propone "Cosmovisión y concepción de vida de los pueblos indígenas/originarios".

Elementos que configuran la cosmovisión de los pueblos. El pueblo licanantai de la Región de Antofagasta manifestó que el consenso sobre el nombre se basó en que la cosmovisión permite asumir una perspectiva integradora respecto de la relación con la naturaleza (tierra) en términos de una ética determinada (sostenida en una visión de mundo: cosmovisión). Para los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso la cosmovisión integra conceptualmente los sentidos de vida, mundo y muerte, y abarca componentes espirituales, ancestrales y cósmicos sobre el "ser indígena", lo cual supone una ampliación del espectro cultural. El pueblo Rapa Nui distinguió la relevancia de los conocimientos ancestrales y la conexión con la naturaleza en la definición del tercer eje, lo cual se puede expresar en la proposición de salidas a terreno. La cosmovisión, refirió el pueblo mapuche de la Región del Maule, implica una forma fundamental de ver y entender el propio mundo.

La comunidad mapuche de la Región de La Araucanía listó diversos elementos que debiesen integrar al eje y que están acordes con los aportes realizados por los pueblos situados en otras regiones. Así, propusieron y acordaron agregar a los objetivos habilidades de acción, rescate, valorización, práctica e indagación, e integrar la naturaleza de los saberes ancestrales y la materialidad de la visión de mundo mapuche. Se consensuó trabajar con los sabios y las autoridades ancestrales: "machi", "lonko" y "kimche". Debe darse importancia, se manifestó en la región, al protocolo mapuche situado en prácticas como el "nguillatun".

La cosmovisión se relevó desde el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía, y se articula con la experiencia, la forma de vida y el comportamiento mapuche. Los enfrentamientos con las congregaciones evangélicas del sector llevan a reforzar la espiritualidad y la cosmovisión mapuche en su dimensión particular. La filosofía y los conceptos propios del pueblo mapuche son aspectos que se consensuaron incorporar al eje ("kom tain itrofill mongen", "tain choyin", "kimün"). La denominación acordada por el pueblo mapuche willeche/huilliche/veliche para el tercer eje se fundamentó en la integración de la espiritualidad, lo global, el pensamiento y la concepción del quehacer cultural mapuche, la vida comunitaria, la familia, la naturaleza, las técnicas y los saberes ancestrales. La cosmovisión "representa de forma integral y significativa la percepción y cultura mapuche" (Informe de deliberación interna, San Pablo).

Asimismo, la comunidad mapuche de la Región Metropolitana manifestó que el nombre acordado contempla la consideración de lo espiritual, de las formas de vida mapuche, y del respeto entre las personas y hacia la naturaleza, con lo cual debe estructurarse un sentido de responsabilidad y mayor contacto. Es importante relevar elementos espirituales y comunitarios y no solo culturales. Los representantes de Chiloé plantearon un disenso al respecto, señalando que la cosmovisión es algo personal (subjetivo), una interpretación, de modo que se da más relevancia a la idea de filosofía de la vida propia como modo de afianzar la identidad del pueblo ancestral veliche. El pueblo aymara de la Región de Arica y Parinacota definió que la cosmovisión relaciona la naturaleza, el territorio y los pueblos indígenas como un todo, considerados estos principios como valores y creencias reguladoras.

Herencia de la cosmovisión indígena. El pueblo mapuche de la Región del Biobío, específicamente en la Provincia de Arauco, defendió la idea de "prácticas" y una "cosmovisión" ancestral, entendiéndolas como elementos de una herencia que pertenece a los propios pueblos y no a imposiciones estatales o dependientes de normativas internacionales (OIT). Es esa visión la que se debe resguardar, según el pueblo mapuche de la Región del Biobío. El pueblo mapuche de la Región de La Araucanía precisamente acordó enfatizar en la espiritualidad, la visión de mundo y la investigación sobre los saberes propios del territorio donde habita el pueblo; en tanto que el pueblo mapuche willeche/huilliche de la Región de Los Ríos manifestó que las clases en las escuelas se

tratan siempre de la transmisión del saber mapuche y no de los saberes “wigka”, lo cual supone relevar una historia y cosmovisión distinta y específica.

Igualmente, el pueblo mapuche de O’Higgins indicó que los saberes mapuche emanan de la espiritualidad, por lo que las Bases Curriculares deben articularse mediante un lenguaje que sea coherente con la forma indígena de ver el mundo²³.

Cuarto eje

Región	Pueblos	Nombre de los ejes
Región de Tarapacá	Aymara, diaguita y mapuche	“Artes y técnicas ancestrales de producción e intercambio de los pueblos originarios”
Región de Antofagasta	Licanantai y quechua	“Patrimonio, tecnología, técnicas y artes ancestrales”
Región de Atacama	Colla y diaguita	“Patrimonio, prácticas y técnicas ancestrales”
Región de Coquimbo	Diaguita y mapuche	“Patrimonio ancestral de los pueblos originarios”
Región de Valparaíso	Mapuche de la Región de Valparaíso	“Patrimonio, tecnologías, técnicas y artes ancestrales de los pueblos originarios del territorio”
	Aymara y diaguita de la Región de Valparaíso	“Patrimonio y técnicas ancestrales”
Rapa Nui	Rapa Nui	“Tecnologías, técnicas y artes ancestrales”
Región de O’Higgins	Mapuche	“Conocimientos, técnicas y artes ancestrales”
Región del Maule	Mapuche	“Tecnología, patrimonio, técnicas y artes ancestrales”
Región del Biobío	Mapuche	“Tecnología, técnicas y artes ancestrales”
Región de La Araucanía	Mapuche	“Patrimonio y técnicas ancestrales”
Región de Los Lagos	Mapuche huilliche/williche/veliche	“Artes y técnicas ancestrales de producción e intercambio”

23. Se solicitó cambiar “existencial” por “espiritual” en las Bases Curriculares, además de referir que la relación con la naturaleza es bidireccional (1° año); eliminar la palabra “productivas” (2° año); modificar “diálogo en armonía” por “diálogo recíproco” (3° año); incorporar la referencia al “territorio” luego o en sustitución de “comunidad” (4° año); cambiar “sociedad chilena” por “sociedad” (5° año), y agregar a “concepción de mundo” “de la vida y del ser humano”; eliminar “de otras culturas significativas para su contexto” y “Bases Curriculares en consulta” (6° año).

Región	Pueblos	Nombre de los ejes
Región de Aysén	Mapuche williche/ huilliche-tehuelche	Integración del eje "Técnicas y artes ancestrales" a los ejes 1 y 2.
Región de Magallanes	Yagán	"Tecnologías, técnicas y artes ancestrales de los pueblos indígenas/originarios"
	Kawésqar	"Tecnología y técnicas ancestrales".
	Pueblo mapuche williche/ huilliche	"Patrimonio, actividades y técnicas ancestrales de producción e intercambio"
Región Metropolitana	Mapuche	"Tecnologías, artes, técnicas lúdicas ancestrales de creación, intercambio y reciprocidad"
Región de Los Ríos	Mapuche williche/huilliche	"Tecnología, técnicas y prácticas ancestrales de las primeras naciones"
Región de Arica y Parinacota	Aymara	"Patrimonio, arte, ciencias y tecnologías de los pueblos indígenas ancestrales"
	Quechua	Acuerdo con la propuesta del MINEDUC: "Tecnologías, técnicas y arte ancestrales"

Saberes necesarios para la formulación del eje. En relación con el cuarto eje, los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá plantearon la vigencia de saberes no incluidos en la propuesta del MINEDUC (salud, agricultura, arquitectura, gastronomía, textilera, entre otros), lo cual constituye un argumento suficiente para proponer la necesidad de su revalorización. Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama también solicitaron rescatar las prácticas de cultivo agrícola, las grecas, el arte metalúrgico y las yerbas medicinales. Asimismo, el pueblo aymara de la Región de Valparaíso destacó reconocer las tecnologías hasta hoy usadas por la comunidad, sobre todo en materia de construcción y modificación genética de plantas y animales; todo en el marco del respeto hacia el medioambiente y de estructurar espacios autosustentables. El pueblo de Rapa Nui manifestó que este eje es una posibilidad para recuperar una serie de elementos ancestrales: música, agricultura, árbol genealógico, pesca, navegación, petroglifos, tradición oral, tallar, construcción de casas, astronomía ancestral, arqueología, entre otros. En La Araucanía el pueblo mapuche acordó agregar al eje el rescate de la medicina, el arte, los juegos, los bailes y otras prácticas/conceptos culturales, y relevar la ciencia a partir del "kimün" mapuche; mientras la comunidad mapuche williche/huilliche/veliche planteó la incorporación de los juegos típicos, los conocimientos de los mayores, el "lawen" y la medicina ancestral. A su vez, el pueblo mapuche de la Región Metropolitana consideró importante que el eje incorpore la enseñanza del deporte, la astronomía, la matemática y las ciencias naturales de los pueblos originarios, y que se visibilice el rol de las mujeres en la mantención y reproducción de las tecnologías, técnicas, artes lúdicas y ancestrales.

Concepción indígena de las relaciones humanas. Se manifestó un consenso sobre el cuarto eje en la comunidad mapuche de la Región de La Araucanía, y se planteó que la forma de relacionarse debe ser distinta a la "wingka", por su carácter individualista y mercantil. Las relaciones deben ser íntegras, considerar el modelo de persona mapuche para vincularlas con los saberes ancestrales.

Acuerdos y disensos en la definición de aspectos en el eje (“tecnología” y “producción e intercambio”). El pueblo quechua de Tarapacá propuso la incorporación de la “tecnología” en el eje según la importancia de dicho tema en la construcción de significados y en el desarrollo y ejecución del conocimiento indígena. Ello entra en contradicción con lo señalado por el pueblo mapuche de la Región de O’Higgins, que eliminó “tecnologías” y agregó “conocimientos” al nombre del eje, dado el anclaje ancestral de la noción. En detalle, la comunidad de esta región pidió usar “sociedad con múltiples naciones”, “sociedad multicultural” o solo “sociedad”, sin nombrarla como chilena. También se criticó y cuestionó “producción e intercambio” (1° año), se pidió cambiar “producciones” por “construcciones” (4° año), aclarar o cambiar “expresiones artísticas” para evitar la folclorización o descontextualización de las prácticas y los usos indígenas (5° año), y cambiar “producción” por “elaboración” y suprimir “con otras culturas significativas para su contexto” (6° año).

El pueblo mapuche de la Región del Biobío discutió sobre el uso de la noción de “tecnología” en términos específicos. La Provincia de Arauco definió arte como la elaboración de un producto final. Biobío definió tecnología como un conjunto de técnicas; en tanto Arauco planteó reparos frente a este concepto, ya que refiere a conocimientos especializados, siendo fundamental el resguardo de los saberes propios de cada pueblo, y acuña el concepto de “técnica” como aplicación de tecnologías. A su vez, en Biobío se sostuvo que los conocimientos especializados definen la ciencia y no la tecnología. En una línea similar a la Provincia de Arauco, Concepción planteó la supresión del eje para salvaguardar el patrimonio de los pueblos originarios, estableciendo que restan espacios para aspectos más relevantes a considerar en la asignatura, particularmente, los “juegos ancestrales y música” como ámbito de posible reemplazo.

La comunidad mapuche de la Región de La Araucanía no estuvo de acuerdo con lo propuesto por otros pueblos. Por una parte, dio énfasis al arte y a su rol en la configuración de la identidad, proceso apuntalado por las escuelas. Por otra parte, definió que “producción e intercambio” conforman una identidad respecto de las técnicas ancestrales, cuyo aprendizaje se plantea mediante la observación y la colaboración. En la Región de Magallanes las comunidades kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán no acordaron la denominación del eje, por lo que se estructuró como consenso único incluir la pedagogía de la técnica ancestral de los pueblos al eje. A su vez, los pueblos mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos debatieron sobre la noción de intercambio. Ciertas posiciones plantearon que no debería confundirse con producir algo para su venta, mientras que otras indicaron que la noción de “conocimiento” ya implica su intercambio y valorización. El “intercambio”, se aclaró, supone la transmisión de saberes mediante el tránsito de los productos. La noción debe dotarse de contenido cultural, por lo que finalmente se acordó agregarla al nombre del eje.

El contexto en la formulación del eje. La comunidad mapuche de La Araucanía cree importante rescatar los significados de los objetos (tal como la quechua en Tarapacá) y considerar en el eje los aspectos materiales, inmateriales, de infraestructura y espaciales (“la ruka”) para ejecutar las prácticas culturales. El eje, se expuso, supone una contextualización territorial según dónde esté la escuela, y el fomento de la comprensión y la socialización del “ad che” de la persona con valores como “kimche”, “quimeche” y “norche”.

La discusión sobre el eje 4 también se generó en Biobío y se centró en la ciencia troncal como la base del conocimiento proveniente del propio entorno aludiendo a la importancia de la reflexión del “che”. Es un ámbito de reflexión y comunicación con su entorno y con sus pares. A su vez, el SEREMI planteó, durante la etapa 4, que se habla de divulgación del conocimiento para generar actitudes y aprendizajes, a lo cual se replicó que el conocimiento mapuche interactúa con lo espiritual, generándose un desacuerdo con la idea de divulgación, ya que la ciencia se produce desde

tiempos ancestrales y sigue presente en diversos ámbitos: en los sueños que descifran las "machi" para descubrir cualidades efectivas, en las "lawentuchefe" y en las conversaciones del "lonko", de modo permanente. Específicamente, no existe separación en la cosmovisión mapuche entre el espíritu y la materia, lo cual se vincula al "kume mogen", ámbitos que se disgregan en función del método científico occidental y europeo que no logra traducirlo.

Discusión sobre la noción de patrimonio. Los pueblos licanantai y quechua de la Región de Antofagasta consensuaron en la importancia de incorporar el "patrimonio" al cuarto eje, relevándose su lugar en el marco de las acciones pedagógicas, la cultura, el valor histórico, el lenguaje originario y el fomento de la participación efectiva de las comunidades en los territorios. Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo expresaron que el cuarto eje debiese recibir un nombre distinto al de los propuestos y centrarlo en la noción de "patrimonio"; término que las comunidades de la Región de Valparaíso y el pueblo mapuche de la Región del Maule relevaron. Al respecto, los pueblos aymara y diaguita de Valparaíso plantearon entender como propio de cada pueblo los aspectos humanos, culturales y naturales, convirtiéndolo en el aspecto central del cuarto eje. Para el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía el patrimonio integra el arte y la ciencia, y enfatiza en rescatar, investigar y fomentar el conocimiento ancestral referido a las técnicas y las artes.

El pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos planteó un debate sobre la noción de "patrimonio". Se señaló que existen conocimientos y sitios de significación cultural que son parte del "kimün" de la enseñanza ("menoko", "mawizantu") y del patrimonio mapuche, y que abarca lo tangible e intangible del pueblo. Ello encuentra consonancia con lo señalado por el pueblo aymara de la Región de Arica y Parinacota que planteó el eje como una manera de articular el "patrimonio" cultural material e inmaterial, la ciencia y la aplicación de la cosmovisión en diversas áreas del conocimiento (tecnologías y técnicas referidas a la medicina indígena, la agricultura, la hidráulica, la astronomía ancestral y otras prácticas culturales). Sin embargo, ciertas posiciones en la Región de Los Lagos (durante la etapa 4) advirtieron que la noción de "ancestral", de arte y técnica ancestral involucran la totalidad del patrimonio cultural mapuche. El disenso frente a la incorporación del concepto de "patrimonio" en el nombre de la asignatura se refirió a su inclinación hacia el gobierno y no hacia los pueblos, apropiándose el Estado de él. Es un concepto "wingka" y, en consecuencia, no es relevante su análisis, indicaron participantes de la etapa 4. Se solicitó y discutió la importancia de aclarar la noción de "patrimonio".

También se planteó un disenso desde el pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos y se acordó no integrar el concepto de "patrimonio" al eje, ya que se puede llevar a cabo en asignaturas distintas a la referida a la cultura y a la lengua originaria.

c) Propuesta de "Ordenamientos para la enseñanza" de la Provincia de Concepción

El debate del pueblo mapuche en la Provincia de Concepción de la Región del Biobío trajo como resultado una propuesta distinta de ejes ("engranajes") de aprendizaje. En parte son equivalentes respecto de las temáticas, pero se rechaza el eje 4, dado que el concepto de patrimonio ha sido manipulado por las políticas gubernamentales con el fin de administrar la otredad.

"El patrimonio entendido como la riqueza material e inmaterial de los pueblos originarios, es un concepto (...) administrado estatalmente no hace otra cosa que mantener las relaciones de poder y dominio que subordinan a los pueblos originarios para potenciar la asimilación cultural" (Informe de deliberación interna, Concepción).

A partir de lo anterior, a los ejes se les llamó "adküno" u ordenamientos para la enseñanza del mapudungun y se detallan a continuación:

"Adküno"	Elementos
"Adküno" de historia	<ul style="list-style-type: none"> • Historia e Identidad mapuche ("folil tuwün ka küpalme": origen territorial y familiar). • Estructura sociopolítica y roles de autoridades tradicionales del pueblo mapuche. • Historia del territorio mapuche, colonización y usurpación territorial. • Historia contemporánea del pueblo mapuche.
Adküno de oralidad y lecto-escritura	<ul style="list-style-type: none"> • "Epew" (cuentos), "gülam" (consejos, recomendaciones). • "Piam" (relatos). Tradición oral ligada a la historia. • Reconocimiento de ceremonias y ritos ancestrales. • Formas de presentación ("Pentukün"), saludo ("Chaliwün"), y frases de uso cotidiano en mapudungun.
"Adküno aukantun ka ayekan" (ordenamiento juegos y música)	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos tradicionales mapuche. • Utilización de instrumentos musicales y su contexto. • "Ülkantun", la importancia de la música en el relato de historias.
"Adküno küme mongen" (ordenamiento buen vivir)	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia del "Itrofill Mongen" (biodiversidad) compuesto por una esfera tangible e intangible; importancia de su resguardo, problematizando con los conflictos medioambientales por contaminación.

Objetivos de aprendizaje transversales

Los objetivos de aprendizaje transversales se articulan en función de tres ámbitos claramente diferenciados. En primer lugar, se situaron las observaciones que los pueblos hicieron directamente sobre alguno de ellos dispuestos en la medida. Un segundo subapartado recoge los consensos y disensos de las comunidades sobre los diferentes OAT, que se concretan en redefiniciones y en propuestas para su profundización y mejora. Por último, se establecen nuevos OAT que los pueblos acordaron y que consideran necesarios para la mejora de la propuesta de Bases Curriculares.

Antes de desarrollar los aspectos señalados, es importante enunciar los OAT que contiene la medida, ya que las reflexiones, observaciones y propuestas de los pueblos se refieren constantemente a ellos:

- 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 originario y territorio 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) Reconocer la importancia de la convivencia armónica con el entorno natural, social, cultural y espiritual como parte de la red de la vida.

d) Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura, en su vinculación permanente con los otros y con el desarrollo de una ciudadanía más intercultural.

Aspectos referidos explícitamente a los OAT de la propuesta

La gran mayoría de los pueblos/regiones²⁴ manifestó su acuerdo con los OAT dispuestos en la medida consultada. Los pueblos mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes declararon su acuerdo con los OAT a, b y c (no con el d); mientras que el pueblo kawésqar discrepó con todos, dado que consideró importante agregar que son pueblos “indígenas originarios”, cuestión ante la cual manifestó desacuerdo el pueblo mapuche. Respecto de los OAT en específico, los pueblos declararon explícitamente la importancia de incorporar los siguientes elementos:

Pueblo	OAT a	OAT b	OAT c	OAT d
Pueblo aymara de la Región de Tarapacá	Consenso con la propensión hacia el desarrollo de personas íntegras.	Sin observaciones.	Consenso con la convivencia armónica respecto del entorno.	Sin observaciones.
Pueblo licanantai de la Región de Antofagasta	Debe considerar la ampliación del conocimiento patrimonial.	Sin observaciones.	Debe fomentar el intercambio cultural junto a la convivencia armónica.	Debe restar rigidez para dar amplitud y flexibilidad a las actividades desarrolladas.
Pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo	Reemplazo en el OAT de “red de la vida” por “comunidad de la vida”, para dar lugar a la totalidad de los pueblos originarios en el aprendizaje de la cultura y la lengua y no solo al de pertenencia.	En materia de competencias interculturales, debe agregarse la reciprocidad entre los pueblos y el Estado. El OAT se modifica entendiendo la interculturalidad como una interacción mutua en la apreciación, la dualidad, el respeto y la comprensión como personas de diversas culturas.	El OAT se modificó entendiendo la convivencia armónica entre hombre y tierra, en que la segunda es sujeto de derechos que se complementa en articulación con los cuatro elementos como parte de la comunidad y el ciclo de la vida.	Sin observaciones.

24. Los pueblos quechua de la Región de Tarapacá, quecha y licanantai de la Región de Antofagasta, diaguita y colla de la Región de Atacama, diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo, aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso, Rapa Nui, mapuche de la Región del Maule, mapuche de la Región de La Araucanía, mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos, mapuche de la Región Metropolitana y quechua y aymara de la Región de Arica y Parinacota

Pueblo	OAT a	OAT b	OAT c	OAT d
Pueblo mapuche de la Región del Biobío	Reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes desde el concepto de persona en función de la cultura, los modelos y principios de los pueblos originarios.	Reflexionar críticamente sobre interculturalidad como diálogo entre dos o más culturas en igualdad de condiciones.	Valorar la naturaleza para el equilibrio de la vida de los pueblos, siendo el ser humano parte de la vida y de la naturaleza y no actor de su dominio.	Realizar trabajos y actividades de acuerdo con la pedagogía ancestral, los espacios físicos reales y familiares, ambientales, materiales y simbólicos desde lo oral, y desarrollando los OAT según la forma de vida de cada pueblo y formando a las personas para ser tolerantes.
Pueblo mapuche huilliche-Tehuelche de Aysén	Sin observaciones.	Sin observaciones.	Sin observaciones.	Plantearon que el vínculo con otros se estimule a partir de un trabajo colaborativo para el desarrollo de una sociedad intercultural y no de una ciudadanía intercultural.
Pueblo yagán de la Región de Magallanes	Permite que los niños posean un ambiente de tolerancia y armonía.	Permite que los niños posean un ambiente de tolerancia y armonía.	Permite valorar la cosmovisión de los pueblos, ya que, asumiendo el ciclo natural de la vida, se entienden las prácticas y tradiciones ancestrales que se quieren preservar.	Se dice que este OAT es redundante y que se debería eliminar.
Pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos	Sin observaciones.	Sin observaciones.	Reconocer la importancia de la espiritualidad en el objetivo.	Sin observaciones.

Elementos que los pueblos consideran debieran integrar la propuesta de OAT

Los diferentes pueblos establecieron elementos que creen importantes de incorporar a los OAT, aunque sin asociarlos a alguno en particular. En este apartado se ordenan las propuestas en función de su afinidad con alguno de los objetivos de aprendizaje transversal.

OAT a.

El OAT a. sitúa los aprendizajes de la lengua y la cultura de los pueblos originarios en la reflexión sobre el desarrollo de los estudiantes como personas íntegras, de modo que el énfasis está puesto en las prácticas, los principios, los saberes, los valores, las lógicas y los actores que se articulan con la cosmovisión de cada comunidad originaria y fortalecen su identidad, lo que remite al primer OAT contenido en la propuesta. Entre los diversos puntos considerados se encuentra el territorio, la reciprocidad, las costumbres, las tradiciones, los ritos, la medicina, el principio del buen vivir, la transmisión de saberes en espacios físicos pertinentes, el carácter integral de la persona como objetivo de formación, los valores, los saberes, etc.

El pueblo aymara de la Región de Tarapacá acordó la importancia de la propensión hacia el desarrollo de personas íntegras, de las prácticas ancestrales en la actualidad y del lugar del territorio en la estructuración de los OAT; mientras que el pueblo licanantai de la Región de Antofagasta valoró que la cultura originaria refiriera al conocimiento patrimonial. Por otro lado, el pueblo quechua de la Región de Antofagasta pidió profundizar en los principios de reciprocidad, dualidad y ciclicidad que definen la cultura, y que están presentes en sus costumbres, tradiciones rituales y pagos a la "pachamama". El pueblo licanantai de la Región de Antofagasta valoró que los OAT releven la interculturalidad, los valores y los principios de los pueblos, lo que favorece la identidad de los estudiantes indígenas. Las comunidades colla y diaguita de la Región de Atacama acordaron agregar las ceremonias, las rogativas y la medicina ancestral, y que la promoción sea integral y permita la valoración de las raíces propias y de la identidad originaria. El conocimiento, expresó el pueblo aymara de la Región de Arica y Parinacota, debe adecuarse al territorio.

El pueblo mapuche de la Región de La Araucanía centró su revisión de los OAT en los aspectos referidos a la transmisión de saberes, de valores y al papel de actores culturalmente pertinentes. En específico, se pidió reforzar la mirada desde los saberes mapuche. El modelo de persona mapuche también debe considerarse en la formación mediante la alusión al principio de "poyenche". Según lo señalado por la comunidad mapuche de la Región de La Araucanía cobra trascendencia la inclusión de los aspectos valóricos y formativos que definen la perspectiva mapuche. También es importante considerar como referentes de los OAT a las figuras del "kümeche", "kimche", "norche", "newenche", "yamche", "külfünche" y "poyenche", que deben transmitirlos mediante "ngülam", "nüttram", "piam", "pentukuwün", "chalintukuwün" y "feyentun". La referencia a "itrofill mongen/fillke mongen" (diversidad de vidas) supone una forma de considerar lo intangible y lo tangible según cada territorio en las Bases Curriculares. Asimismo, el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía estableció la centralidad de los espacios físicos para transmitir los OAT, los cuales deben ser pertinentes cultural y territorialmente.

El pueblo mapuche de Villarrica en la Región de La Araucanía agregó dos OAT que relevan los aprendizajes, en continuidad con lo señalado previamente:

- "Fortalecer y desarrollar instancias de participación y práctica de la lengua originaria, para conectarse con el fortalecimiento espiritual" (Informe de deliberación provincial interna, Villarrica).

- “Transversalizar en los distintos ejes de las asignaturas con el currículum nacional y las distintas asignaturas, considerando el conocimiento mapuche como fuente del desarrollo del conocimiento” (Informe de deliberación provincial interna, Villarrica).

Los saberes y los valores también ocupan un lugar relevante en la posición del pueblo mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén, situándolos como elementos que deben reivindicarse, validarse, articularse y valorarse. Ello se expresa en los siguiente OAT que propusieron agregar a la Base Curricular consultada:

- “Reivindicar, validar y articular los saberes interculturales con pertenencia territorial e histórica” (Diálogo con el Estado, Aysén).
- “Valorar los elementos culturales propios de cada estudiante, tales como las actitudes aprendidas en el hogar y las historias personales y familiares, considerando la participación de padres y/o apoderados al interior del aula” (Diálogo con el Estado, Aysén).

En la Región de Los Lagos el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche validó el contenido de los OAT, dada su capacidad de potenciar la identidad y ser pertinentes culturalmente. Además, se relacionan con los saberes ancestrales y entregan los valores y la base para ser una buena persona “kúmeche”. El reforzamiento de la identidad mapuche favorecerá que los estudiantes no se avergüencen de la comunidad a la que pertenecen, logrando comprender el racismo y el imperalismo prevaleciente en el tratamiento del tema. En este punto, la identidad es el elemento que mayor importancia adquiere para el pueblo mapuche williche/huilliche de Los Ríos, en tanto piden agregar un OAT sobre tal noción y reconocer y revalorar a las primeras naciones como parte de la medida sujeta a consulta.

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo consensuaron relevar la mantención y el reforzamiento de lo valórico en los OAT, a partir de la cosmovisión de los pueblos que se articula en la promoción del buen vivir. En efecto, propusieron agregar dos OAT nuevos a la propuesta, uno adicional y ligado temáticamente, y otro en reemplazo del primero.

- “Identificar y practicar principios del Buen Vivir” (Diálogo con el Estado, Coquimbo).
- “Reflexionar sobre el desarrollo como personas íntegras, que forman parte de la comunidad de la vida, a partir del aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos originarios” (Diálogo con el Estado, Coquimbo).

El pueblo mapuche de la Región del Biobío también bosquejó un nuevo OAT que sustituye al primero, y que integra elementos de la cultura originaria (modelos, principios y conceptos):

- “Reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes como personas íntegras –desde el concepto de ser persona de acuerdo con la cultura, modelos y principios de los pueblos originarios– que forman parte de la vida, a partir del aprendizaje de la lengua y la cultura a la que pertenecen o con la cual conviven” (Diálogo con el Estado, Biobío).

Por su parte, el pueblo mapuche de la Región de Valparaíso acordó respetar y concebir los OAT en función de la formación integral de los estudiantes, en tanto que para el pueblo Rapa Nui se asumieron como relevantes para la formación valórica. El pueblo mapuche de la Región de O’Higgins engrandeció incorporar de modo detallado y explícito la concepción de ser humano, de persona, de vida y de mundo de los pueblos originarios, fuera de la visión antropológica occidental, como forma de responder al principio de integridad cultural (Convenio N° 169 de la OIT). El pueblo quechua de la Región de Arica y Parinacota se sumó al acuerdo referido a la formación integral de los estudiantes, con el objeto de que sean personas más equilibradas social y emocionalmente. El

pueblo yagán de la Región de Magallanes manifestó que este OAT favorece un ambiente de tolerancia y armonía para los niños, lo cual concuerda con el interés de la comunidad.

La comunidad mapuche de la Provincia de Biobío planteó un nuevo OAT respecto de los contenidos e incorpora elementos (una sala con materiales) para la transmisión de la enseñanza: “Implementar una sala con los elementos pertinentes para la enseñanza y ambientado con materiales necesarios para la preparación y conservación de materiales para la transmisión de la enseñanza” (Diálogo con el Estado, Biobío).

El contar con una “ruca” aparece como una necesidad para cumplir con el OAT, ya que se considera un espacio óptimo para la enseñanza y el aprendizaje. Desde Cañete en la Región del Biobío el pueblo mapuche pidió incorporar la práctica y la escucha de la música, conservar los consejos y las enseñanzas de los ancestros, así como mantener el valor de la palabra y la tradición ancestral para ser una persona recta en la sociedad.

OAT b.

El OAT b. dispuesto en las Bases Curriculares es el siguiente “Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos y comprendernos como personas de culturas diversas”.

El pueblo aymara de la Región de Tarapacá acordó agregar elementos como el valor de la palabra, el respeto mutuo y hacia las personas mayores, y la reciprocidad comunitaria. Las comunidades colla y diaguita de la Región de Atacama solicitaron integrar el respeto por el otro en su condición de distinto, dado que la asignatura busca su promoción y el reconocimiento hacia todas las culturas. Los OAT, indicó el pueblo quechua de la Región de Arica y Parinacota, son muy importantes en la creación de un sentido de valoración de la cultura; y el pueblo mapuche de la Región Metropolitana enfatizó en que deben ser pertinentes al nivel cultural y favorecer que los niños y las niñas indígenas pongan en valor su propia cultura y las raíces del país que habitan. En esa línea argumentativa, en la región se propuso el siguiente OAT: “Promover el respeto y valoración por los adultos mayores, autoridades de los pueblos y sabios de los pueblos originarios” (Informe de deliberación interna, Lo Espejo).

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo definieron un nuevo OAT que reemplaza al segundo: “Valorar la interculturalidad como una interacción mutua en que necesitamos apreciarnos en nuestra dualidad, respetarnos y comprendernos como personas de culturas diversas” (Diálogo con el Estado, Coquimbo).

El pueblo mapuche de la Región del Biobío refirió otro OAT que se asocia a los temas aquí referidos: “Reflexionar críticamente sobre la interculturalidad como diálogo de saberes entre dos o más culturas que deben tener igualdad de condiciones” (Diálogo con el Estado, Biobío).

La comunidad mapuche de la Región de Valparaíso manifestó la relevancia de profundizar sobre el desarrollo ético y social de los estudiantes en los OAT, mientras que el pueblo mapuche de la Región de O’Higgins estableció que la definición de los objetivos debe ser desde una perspectiva intercultural. El sentido de sí mismo y la pertinencia es esencial para el logro de los aprendizajes en los estudiantes, señalaron desde el pueblo mapuche willliche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos, lo cual favorecerá la tolerancia recíproca entre niños mapuche y no mapuche. En Chiloé se planteó mejorar, poner en práctica y favorecer los valores y aprendizajes recíprocos mediante el acto de compartir experiencias y saberes para contribuir a la formación integral de los niños y niñas, quienes deben acudir a las escuelas respetando lo que traen de sus entornos y familias. El respeto a las personas es afirmado por el pueblo quechua de la Región de Arica y Parinacota.

Los OAT permiten, de acuerdo con el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche, una formación integral en educación sostenida en los valores propios de la perspectiva educativa que posee la cosmovisión del pueblo mapuche williche. Los OAT cumplen un rol formativo a nivel de respeto mutuo, de valores, y de desarrollo personal, ético y social en los estudiantes, cuya formación podrá ser integral y la base de una sociedad inclusiva y respetuosa de las tradiciones de los pueblos originarios y de las culturas con las que conviven territorialmente. Tal ideal es compartida por los pueblos mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes; al respecto, el primero señala que cualquier modificación de los OAT debe apuntar a una visión de un humano no competitivo que no responde ante las pruebas estandarizadas del sistema educativo, mientras que el segundo apuntó a la concordancia del OAT con el desarrollo de un ambiente armónico para todos los niños.

El pueblo mapuche de la Región Metropolitana planteó que las comunidades originarias aportan al diálogo intercultural dado en el país, lo cual formalizan en un nuevo OAT: "Valorar las contribuciones de los pueblos originarios al diálogo y las prácticas interculturales del país" (Diálogo con el Estado, Metropolitana).

La reciprocidad entre los pueblos y el Estado es un componente que las comunidades diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo trataron respecto de este eje.

OAT c.

La convivencia armónica con el entorno natural, social, cultural y espiritual como parte de la red de la vida define este objetivo. Un primer elemento es la relación de respeto y reciprocidad que debe establecerse con la naturaleza, entendiendo al hombre como parte de ella y de la vida que emana de su seno. La armonía de la convivencia en relación con el entorno es el segundo aspecto que destacaron los pueblos, en sincronía con la formulación misma del OAT, lo cual amplía la mirada hacia componentes no necesariamente naturales con los que habría que generar una relación.

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo consensuaron la importancia de respetar la tierra y definieron un OAT que consideró nuevos elementos en reemplazo del que está presente en la propuesta: "Reconocer la importancia de la convivencia armónica entre el ser humano y la tierra como sujeto de derecho y su complemento de los cuatro elementos como parte de la comunidad y el ciclo de la vida" (Diálogo con el Estado, Coquimbo).

Los pueblos mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos y quechua de la Región de Arica y Parinacota propusieron incorporar el cuidado y el respeto del entorno; en tanto la comunidad mapuche de la Región del Biobío modificó aspectos del OAT respectivo e integra otros que suponen una relación de respeto con la naturaleza, entendiendo al hombre como parte de ella. "Valorar la importancia de la naturaleza para el equilibrio de la vida social, cultural y espiritual de los pueblos originarios, entendiendo al ser humano como parte de los componentes de la vida, por lo tanto, no domina la naturaleza, sino que es parte de ella" (Diálogo con el Estado, Biobío).

Para el pueblo yagán de la Región de Magallanes este OAT está articulado con la cosmovisión de los pueblos, puesto que la asunción del ciclo natural de la vida (la relación con el entorno natural) supone la comprensión de las prácticas y las tradiciones que se desean preservar.

El pueblo licanantai de la Región de Antofagasta planteó que es fundamental en este OAT el intercambio cultural y la convivencia armónica con el entorno, consideración que también realizó el pueblo aymara de la Región de Tarapacá. El pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos pidió dar más reconocimiento a la importancia de la espiritualidad.

OAT d.

El pueblo mapuche de la Región del Biobío planteó la siguiente reformulación del cuarto OAT: "Realizar actividades y trabajos de forma rigurosa y perseverante de acuerdo con la pedagogía 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 y con el propósito de educar a personas más tolerantes" (Diálogo con el Estado, Biobío).

El pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos indicó que las estrategias y actividades de trabajo deben asociarse al terreno, y sitúa un vínculo concreto con el entorno local, familiar y la comunidad ancestral. Por otra parte, el pueblo mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén subrayó el trabajo colaborativo en el OAT, con el fin de construir una sociedad intercultural y evitar el uso de la noción "ciudadanía". Desde la perspectiva del pueblo yagán de la Región de Magallanes, se advirtió que este OAT es redundante y que se debería eliminar.

Reflexiones que articulan nuevos OAT

Los pueblos refirieron aspectos que ninguno de los OAT presentes en la medida consideran. Las comunidades colla y diaguita de la Región de Atacama solicitaron integrar a los OAT la reflexión sobre los derechos indígenas individuales y colectivos, lo cual se relaciona con situar principios sociales, legales y tratados internacionales en la propuesta. Ello se asocia al nuevo OAT que propusieron los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo: "Valorar y comprender las políticas y derechos de los pueblos originarios" (Diálogo con el Estado, Coquimbo).

En otro ámbito, los pueblos atacameño, mapuche y diaguita de la Región de Valparaíso establecieron trabajar, rescatar, revitalizar y transmitir la propuesta consultada por agentes que sean parte de las comunidades. A su vez, el pueblo Rapa Nui destacó que se deben desarrollar el "Tapu, Mo'a" y "Umaña tarjata ma'itaki", que implican la complicidad y la participación de la familia, los adultos y los sabios durante todo el proceso de 1º a 6º básico. Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo manifestaron que la familia, la comunidad y el entorno deben ser parte de las Bases Curriculares; el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos agrega a las autoridades ancestrales, y el pueblo mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén a los padres y/o apoderados para que participen al interior del aula. La anterior propuesta adquiere una dimensión más formal en el nuevo OAT que propusieron las comunidades diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo: "Vinculación permanente con la familia, la comunidad y el territorio" (Diálogo con el Estado, Coquimbo).

El pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos propuso que los OAT sean la base del currículum nacional de la enseñanza básica y media, y que los profesores deberían conocer los OAT para implementarlos de modo integral. Igualmente, se dio importancia a lo ancestral y a considerar la enseñanza en el hacer. La implementación efectiva de la asignatura se relaciona con el proceso de construcción identitaria.

En el marco de la etapa 4 y de la presencia de la comunidad originaria, se suscitó un intercambio entre el SEREMI y el pueblo mapuche de la Región del Biobío, dado que los OAT fueron comprendidos por los últimos como grandes metas que forman un todo que no puede ser medido o cuantificado, mientras que la autoridad suscribe la importancia de su definición en virtud de su impacto a nivel de resultados. Se consensuó la creación de una mesa técnica de trabajo con participación de las autoridades ancestrales para interpretar la ciencia y el aprendizaje de los niños. Dicho "kimünche" (Consejo) se compondrá de académicos, profesionales y "kimche", y el

propósito, definió el SEREMI, es que se genere una estructura coherente entre objetivos y resultados fijando referentes observables para evaluar.

En otro ámbito, los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso vincularon la asignatura de Historia con la de “Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios”, como aspecto a considerar en los OAT para reforzar la memoria histórica. Los pueblos mapuche de la Región de La Araucanía y mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos definieron la importancia de la transversalidad de la asignatura con las otras y con los diversos niveles educativos. Se deben trabajar los OAT, señaló el pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos, transversalmente con el resto de las asignaturas y determinar el modo en que el educador tradicional pueda llevar a cabo su tarea. Así, la transversalidad es relevada por los pueblos como pertinente para la conformación de los OAT. El pueblo aymara de la Región de Arica y Parinacota aceptó los OAT propuestos por el MINEDUC, pero sugirió que se tienen que complementar gradualmente según la complejidad y el desarrollo del pensamiento de cada nivel educativo.

Finalmente, desde la Provincia de Concepción en la Región del Biobío, el pueblo mapuche definió una serie de OAT fuertemente estructurada por la cosmovisión mapuche. Esta propuesta se articula con los “adküno” que dicha provincia definió en reemplazo de los ejes que contienen las Bases Curriculares sometidas a consulta, e incorpora en su formulación aspectos territoriales y del entorno del pueblo, la comprensión de la historia y del pasado de las comunidades, el lugar central de la lengua en la propia cosmovisión cultural y la disposición al diálogo con otras culturas.

Propuesta de OAT por parte del pueblo mapuche de la Provincia de Concepción en la Región del Biobío.
Reconocer progresivamente las diferentes representaciones territoriales de la realidad mapuche.
Representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno mapuche.
Utilizar la oralidad del “mapudungun” como instrumento de comunicación para expresar referencias de presentación personal, saludos, lugar de origen, etc.
Utilizar progresivamente el “mapudungun” oral para regular la convivencia entre los niños utilizando cuentos y narraciones de la vivencia mapuche.
Potenciar la disposición al diálogo, la tolerancia y el respeto hacia otras realidades, identidades territoriales y pueblos originarios.
Dar a conocer la preexistencia de los pueblos originarios, anterior a la formación de los Estados nacionales modernos, así como su vigencia actual y la continuidad de su existencia.
Guiar tanto a estudiantes mapuche como no mapuche hacia la reflexión en torno al devenir histórico y situación actual de los pueblos originarios, potenciando la conciencia crítica de la realidad.

Objetivos de aprendizaje

La discusión de los objetivos de aprendizaje se estructura sobre cinco subapartados: el primero hace referencia a los consensos y disensos generales de los pueblos sobre la totalidad de objetivos que contiene la medida consultada. Los cuatro subapartados siguientes ordenan los acuerdos y desacuerdos de las comunidades indígenas/originarias sobre los OA en función de los diferentes ejes, refiriéndose a los elementos que se deben reforzar, integrar o no considerar en ellos. En general, se puede deducir que los pueblos manifiestan su acuerdo con los OA presentados en las Bases Curriculares. Sin desmedro de lo anterior, se dan a conocer puntos de reflexión y propuestas para los OA según eje.

a) Consensos y disensos generales sobre los OA

Es importante mencionar que se presentan detalles de acuerdos y disensos que los distintos pueblos pidieron que se contemplaran en los OA:

Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama manifestaron un acuerdo amplio con los OA de los distintos ejes, dada su adaptación a las necesidades de los estudiantes y de los pueblos, “permitiendo avanzar hacia una interculturalidad e inclusión de los pueblos en un ambiente de respeto y participación” (Diálogo con el Estado, Atacama).

En términos específicos, la educación intercultural es referida como parte y base de los OA mencionados. A partir de dicho razonamiento, el pueblo mapuche de la Región de O’Higgins consideró que el enfoque educativo intercultural debe expresar su perspectiva (todo indivisible), eliminando la referencia a trabajar “en la medida de lo posible”, ya que los OA y los ejes deben trabajarse totalmente. La lengua y la cultura, afirmó el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía, deben situarse a la par de una educación intercultural e inclusiva. El propósito de las Bases Curriculares debe ser la reparación histórica respecto del pueblo mapuche, situando sus principios en ellas y evitando priorizar únicamente en aprender otra lengua.

De igual forma, los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso, mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén, kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes y mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos manifestaron también estar acuerdo con los OA presentados. En esta última región se señaló que estaban bien estructurados, ya que permiten aprendizajes adecuados y progresivos, y son, a la vez, fortalecidos por los contenidos vistos en otras asignaturas. Los pueblos de la Región de Valparaíso manifestaron que se necesita incluir objetivos referidos al rescate y a la protección de la naturaleza y el medioambiente a partir de actividades que incluyan a los alumnos y a sus familias. De igual forma, los pueblos mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos enunciaron su acuerdo con los OA, que describen como completos, aterrizados y pertinentes. Para el pueblo quechua y aymara de la Región de Arica y Parinacota no hay consenso sobre si los OA de los distintos ejes están bien planteados. El pueblo quechua estableció que están bien definidos, ya que se distingue cada contexto presentado con el objetivo de formar al niño según su propia cultura. En cambio, el pueblo aymara propuso mejorar los OA, ya que se considera que esta asignatura debiese ser transversal y abarcar otras áreas del conocimiento, con énfasis en ciencia, tecnología, matemática, arte, música y derecho indígenas. Además, se solicitó que se incorporen distintos saberes del entorno en los contextos socioeducativos.

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo se refirieron al sentido de la evaluación de los OA. En específico, se expresó que se debe involucrar una evaluación reflexiva del proceso de conocimiento y aprendizaje, la cual debe sustentarse en “la transmisión de la trascendencia y sabiduría centrada en el corazón” (Informe de deliberación interna, Illapel). La asignatura

natura requiere, se detalló, de una evaluación que no considere calificaciones o números, dado que se trabajan la consciencia y los aspectos valóricos de las personas, superándose la dicotomía sujeto/objeto. Además, se acordó incorporar a los OA contenidos sobre convenios, tratados internacionales, material normativo y derechos de los pueblos, aunque sin acordar si aquello debe integrarse desde los niveles menores, mayores o de manera gradual.

En esta misma línea, el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía manifestó que se deben considerar los mecanismos de medición y evaluación en relación con el "mapu kimün" (conocimiento mapuche) y no solo en lo que respecta al Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), dado que la educación debe ser vista como una cuestión amplia, que implique habilidades, aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes y de las formas de aprender mapuche.

El pueblo mapuche de la Región del Maule dio relevancia a "aprender haciendo" y/o "inarrumen" como metodología para lograr los OA, manifestando, además, el lugar central de la comunidad en el proceso de enseñanza y la inclusión de secuencias didácticas para integrar los saberes de los pueblos. Se señaló que es importante capacitar profesores para establecer las competencias requeridas como hablantes. Por su parte, el pueblo mapuche de la Región del Biobío enfatizó en agregar en todos los niveles las habilidades de escuchar y de observar. Además, se pidió incorporar la referencia de "pueblos ancestrales" a los OA.

El pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos planteó que las actividades presentadas deben ser mejoradas para cumplir con los OA, debiendo ser contextualizadas y definiéndose su pertinencia territorial y adecuación a la cultura ancestral. Ello se relaciona con facilitar la sensibilización social y cultural mediante actuaciones, dibujos y exposiciones de los pueblos. A pesar de la relevancia que se le otorgó al contexto territorial, se sugirió incorporar un concepto distinto al de "futawillimapu", dado su carácter excesivamente territorialista. Las Bases Curriculares, se indicó, deben llegar a los distintos territorios. Ante ello se enfatizó en que es importante establecer dicho concepto en su condición de "apellido" específico del pueblo mapuche, y, como aspecto fundamental, dar identidad al trabajo realizado.

Además, se indicó que ciertos contenidos resultan ambiguos, siendo interpretados subjetivamente, lo cual es cuestionado por el pueblo mapuche de la Región de Los Lagos. Se manifestó la importancia de trabajar la identidad, la formación integral, la pertinencia de los contenidos y el potenciar el desarrollo de los "püchikeche"; se propone, además, considerar a los niños y las niñas en situación de discapacidad y con problemas de aprendizaje (NEE), y se recalca la importancia de que la asignatura progrese desde la sensibilización y el diálogo con la cultura y la lengua desde la educación parvularia.

Para finalizar las observaciones, el pueblo mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén comentó que es necesario enfatizar en los procesos la "observación" como parte de los OA, y añadir, además, que es basal en su cultura el trato cara a cara y la reunión como instancia de aprendizaje.

b) Objetivos de aprendizaje del primer eje Lengua y tradición oral de los pueblos indígenas/Tradición oral y prácticas de lectura y escritura de los pueblos indígenas

El carácter local y comunitario de la lengua

En los OA del primer eje se expresó consenso frente a la relevancia de lo local y lo comunitario, lo que se especificó de diversas formas. Los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá acordaron que para cumplir los OA del primer eje es necesario que la comuna

y la comunidad educativa estén comprometidas, con el fin de que los niños puedan seguir adquiriendo conocimientos sobre la lengua. Según este argumento, en la deliberación interna del pueblo licanantai de la Región Antofagasta se sostuvo que los OA deberían permitir valorar y rescatar la lengua, por lo cual se requiere incluir también a la comunidad local y a la escolar, que los estudiantes se comuniquen de manera oral y escrita con hablantes de la lengua y potenciar el “kunza” (escritura).

Por su parte, el pueblo quechua de la Región de Antofagasta respaldó la importancia de la comunidad local, consensuando que los OA con orientación en educación intercultural bilingüe permitirán a los estudiantes obtener una base cultural pertinente y significativa: “nuestros hijos(as) aprenderán desde su contexto local para entender el mundo global en el cual están insertos” (Informe de deliberación interna, Ollagüe).

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo presentaron dos acuerdos sobre los OA enmarcados en el primer eje, en el cual proponen: “Propender a la transversalidad de las asignaturas en el contexto de la Educación” e “Incorporar términos en idioma del pueblo Ancestral de uso local y regional” (Diálogo con el Estado, Coquimbo).

Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo consensuaron que se debe garantizar en los OA la transmisión de saberes por parte de los pueblos de manera autónoma, según el contexto y la realidad lingüística de cada pueblo. A su vez, se expresó que es necesario potenciar diversos aspectos:

- La revitalización cultural, lingüística y territorial en términos de la transmisión oral de la sabiduría y el conocimiento.
- La construcción simbólica anclada en la pertenencia territorial.
- El enriquecimiento a través de la escritura de simbolismos y la oralidad.
- La transmisión de saberes ancestrales y patrimoniales.
- Integrar palabras de uso cotidiano por parte de los pueblos.

Los pueblos mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos destacaron que la manera en que están planteados los OA responde adecuadamente a la realidad lingüística y territorial de los distintos pueblos y de las comunidades en términos contextuales.

Contextos lingüísticos

Sobre el contexto lingüístico que contempla la “sensibilización”, el “rescate y revitalización” y el “fortalecimiento y desarrollo” de la lengua, el pueblo mapuche de la Región de Valparaíso destacó la sensibilización de la lengua, con el fin de promover su valorización y posterior rescate. El pueblo mapuche de la Región de O’Higgins recalcó que los OA asociados a la sensibilización de la lengua deben facilitar que los estudiantes —luego de 6° básico— valoren la importancia de la lengua originaria e investiguen sobre ella para avanzar hacia su rescate.

Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama expresaron estar de acuerdo con las realidades lingüísticas propuestas a modo de contexto para los pueblos, y valoraron cada una de ellas como modo de desplegar procesos de escucha, habla, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. En ese marco, se pidió usar el diccionario de la lengua “kakan” realizado por las comunidades de la provincia del Huasco.

El pueblo mapuche de la Región del Maule también enfatizó en la importancia y pertinencia de los contextos lingüísticos definidos según cada lengua originaria, en tanto posibilidad de adecuación

con la realidad y el territorio de cada pueblo. A modo de disenso, en Talca se señaló que todos los alumnos deben tener una sensibilización de la lengua por igual, cuestión considerada compleja por la SEREMI dada la escasez de hablantes. De igual forma, se concibieron los tres contextos lingüísticos como parte de un ejercicio permanente durante el primer ciclo educativo que inicia en 1° básico y termina en 6° básico.

Los pueblos kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes y el pueblo mapuche de la Región del Biobío identificaron que su territorio debe desarrollar los OA en el contexto de rescate y revitalización de la lengua. En la Región del Biobío ello se fundamentó en que la vitalidad lingüística no es elevada y quedan pocos hablantes.

Al establecer un disenso frente a la valoración general de la forma en que los contextos lingüísticos son tratados en las Bases Curriculares, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos resolvió que la relevancia de la revitalización de la lengua supone considerar espacios para desear hablarla. La lengua debe aprenderse como algo positivo. Los contextos sociolingüísticos son un punto de referencia para elaborar las propuestas locales, los que son criticados dada su escasa pertinencia territorial y vínculo con las etapas del aprendizaje. Los OA, se planteó, deben orientarse hacia la "revitalización de la lengua chezugun y sus variantes dialectales en los distintos territorios" (Diálogo con el Estado, Los Lagos). Además, se señaló que finalmente se trata de un solo idioma, más allá de que en el norte se hable "mapuzugun" y en el sur de "chezugun" (habla de personas del "che").

Al vincular la implementación y los contextos, para el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía la carga horaria del educador tradicional tiene que ser ajustada en relación con el proceso de sensibilización de la lengua que deba desarrollar. A su vez, el pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos solicitó revitalizar la lengua respecto a los OA y considerar la incorporación de otros textos de estudio; realizar una revisión rigurosa sobre la historia, el lenguaje y las demás asignaturas; y poner atención en no caer en contradicciones.

Aprendizaje de la lengua

Respecto al proceso de aprendizaje de la oralidad y la escritura, los pueblos situaron su relevancia para asentar la lengua y configuran acuerdos para instalarlos en la asignatura.

El pueblo Rapa Nui propuso "Para todos los niveles de educación básica considerar la oralidad y la escritura, contemplando los tiempos que cada niño tiene en la construcción de los OA" (Informe deliberación interna, Rapa Nui). En línea con lo mencionado, el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía planteó la necesidad de adaptación a la vida cotidiana e incorporar el "mapuzugun" como presupuesto básico de la formación lingüística. Asimismo, se planteó la importancia de reforzar la oralidad en edades tempranas. Se validaron los tres contextos de vitalidad lingüística como espacios para desarrollar los objetivos referidos a escuchar, hablar, leer, escribir y reflexionar sobre la lengua. Para ello es importante establecer equipos a nivel territorial que sean contrapartes del MINEDUC y diagnostiquen los escenarios sociolingüísticos por medio de la aplicación de competencias culturales y lingüísticas para identificar y evaluar las necesidades de los establecimientos. Se acordó la importancia de la oralidad, pero también la necesidad de potenciar la escritura.

Articuladamente, se hizo hincapié en que el aprendizaje del idioma se considere de forma gradual; es decir, en 1° y 2° básico debieran abordarse las palabras, en 3° y 4° las frases, y en 5° y 6° las oraciones en contexto. Así, en 1° año básico se socializarían las palabras entre los estudiantes, posteriormente podrían interpretar frases (acompañados de un proceso lector), y terminar elaborando oraciones en lengua originaria.

El pueblo mapuche de la Región Metropolitana menciona que se debe considerar en los OA un “programa nacional de lectoescritura en lenguas indígenas” (Informe de deliberación interna, Metropolitana), para potenciar la enseñanza bilingüe en niños que viven en territorios con vitalidad lingüística. Además, se destacó la importancia de la transmisión oral y no olvidar los espacios naturales en los que se desarrolla la lengua, o sea, la “ruka”. Además, se propuso que la enseñanza del grafemario quede explicitada como sugerencia para que, posteriormente, especialistas revisen cuál de ellos es el más adecuado; de todos modos sugieren el grafemario “Ranguileo”.

Respecto de otros elementos que deben enfatizarse en la medida consultada, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos consensuó que la “reflexión” es parte de la vida y debe ser trabajada en 5° y 6° años básicos, a partir de la comunicación oral y la medición de sus avances, con evaluaciones formativas y sumativas. A su vez, el pueblo mapuche de la Región del Biobío incluyó la competencia “interpretar”, la cual se asocia a la etimología de las palabras y a la epistemología mapuche anclada en el “kimün”, punto en el cual también concordó el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía.

Por ello, se propusieron como OA el “Reconocimiento, valoración y respeto de las personas que viven en una cultura con lengua y prácticas de vida propia” (Diálogo con el Estado, Biobío) y la “Comprensión de que la diversidad cultural ancestral del país requiere conocer, comprender, valorar y respetar las múltiples identidades que la conforman” (Diálogo con el Estado, Biobío).

Por último, el pueblo mapuche de la Región del Biobío refirió que el contenido sobre lengua y cultura de los pueblos ancestrales debe ser transversal a la totalidad de las asignaturas.

c) Objetivos de aprendizaje del segundo eje Territorio, memoria histórica e identidad de los pueblos indígenas/Territorialidad e identidad de los pueblos indígenas

Los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá realizaron una observación en la que acordaron que los OA son pertinentes para incentivar en los estudiantes la pertenencia a su cultura y territorio, y expresaron la posibilidad de que se generen conflictos en función de su instrumentalización por parte de agentes externos al proceso formativo, en función de intereses familiares y/o económicos (empresas que pueden financiar las escuelas), de modo que es fundamental resguardar sus principios.

Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama relevaron la incorporación en los OA de 5° y 6° básico, de los derechos indígenas nacionales e internacionales como parte de los contenidos de la asignatura. En tanto, el pueblo Rapa Nui definió un acuerdo general que contempla los distintos territorios e incluye lo ancestral. Además, se indicó que se deben tener en cuenta las problemáticas que tienen los pueblos por su territorialidad insular, sus riquezas e identidad polinésica. Se solicitó, por último, profundizar, desde 1° a 5° básico, el trabajo de identidad cultural de los niños de Rapa Nui e indagar al respecto. En 4° básico se pidió incluir la investigación en gastronomía, arqueología y astronomía; en 5° año tener salidas a terreno; y en 6° potenciar la identidad a partir del repaso de la historia.

Por su parte, al poner atención en la memoria histórica de los pueblos, la comunidad mapuche de la Región Metropolitana definió como acuerdo general que la historia es fundamental en estos OA, por lo tanto, no puede haber una historia contrapuesta. Asimismo y considerando la importancia de la historia, el pueblo mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos enfatizó en que los textos escolares debiesen tener pertinencia y edición territorial, que se debe contemplar la importancia de los espacios físicos para el desarrollo de la asignatura (idealmente una “ruka”), y evaluar los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales cuyos relatos distorsionan la realidad.

Se incluyeron reflexiones vinculadas principalmente al contexto de la memoria histórica, y el pueblo mapuche de la Región de Biobío solicitó agregar como OA: "Conocer, valorar y respetar la memoria histórica de los pueblos Ancestrales y de su importancia para la proyección de las culturas ancestrales y la construcción de una visión compleja y de conflicto con el pasado nacional" (Informe de deliberación interna, Los Ángeles).

Sobre la consideración de la memoria, se profundizó que siempre debe ser "colectiva", que los "aspectos de la cultura indígena" deben ser referidos como "tradiciones de la cultura originaria", y que la "construcción de identidad" debe denominarse "fortalecimiento de la identidad". Además, se indicó como relevante integrar saberes sobre la historia latinoamericana.

Por otro lado, el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía estableció la relación entre identidad y territorio, siendo fundamental la revitalización de la lengua. Una temática presente resultó ser la reflexión sobre la usurpación de la tierra, la identidad y la memoria mapuche, así como también, sobre la invisibilización de sus prácticas y de su cultura. Se aceptaron los OA propuestos en la región.

El pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos mencionó que es necesario conocer elementos como la cantidad de personas que dominan el idioma, para velar por la expresión del territorio, la identidad y el "chezugun" en la conformación de la medida.

Por último, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos de manera consensual identificó que la deuda histórica y la mirada crítica son aspectos relevantes para los OA de este segundo eje. Acordó, además, la importancia de la recuperación de la historia y de los conocimientos locales. De igual forma, se señaló que los OA deben ajustarse a la realidad lingüística y cultural de cada territorio. Se aludió a la identidad y a los símbolos del pueblo mapuche williche desconocidos para la gente de "afuera", y a estudiar el respeto y el conocimiento de otras culturas. De acuerdo con lo local de la identidad, se expresó desde Chiloé la importancia de reconocer la diferencia territorial de la isla. También se manifestó la importancia de realizar un "trawün" con el fin de generar la representatividad, ya que, por ejemplo, los "longko" son de la comunidad y no del territorio.

d) Objetivos de aprendizaje del tercer eje Cosmovisión de los pueblos indígenas/ Concepción de vida y de mundo de los pueblos indígenas

El pueblo Rapa Nui dijo estar de acuerdo con los OA propuestos en el eje 3. Sin embargo, se presentaron propuestas a incorporar, definidas según los diferentes niveles que se relacionan con el concepto de vida, saberes y conocimientos ancestrales de cada pueblo: en 1° básico el juego Kai Kai con identidad cultural; en 2° básico la identidad cultural por medio de las canciones ancestrales; en 3° básico enseñar historia en canciones y reforzar la identidad; y en 4° básico incluir objetivos basados en la identidad y el trabajo en terreno.

El pueblo mapuche de la Región de Biobío pidió cambiar "ser humano" por "persona" y "cosmovisión" por "forma de vida", e integrar la participación en eventos socioculturales y ceremoniales junto a su conocimiento. Por su parte, el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía respecto de los OA propuestos pidió agregar los conceptos y habilidades vinculadas al respeto como la valoración y la comprensión.

Los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama sostuvieron la mejora de los OA de 5° y 6° básico, al enfatizar en la cultura particular de cada pueblo.

A su vez, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos en concordancia con estos valores, acordó el rescate y la revitalización del territorio "futawillimapu", ya que les

parece que la espiritualidad, las actitudes y el pensamiento anclados territorialmente estructuran la cosmovisión de los pueblos.

Los pueblos mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos situaron la necesidad de presentar con mayor claridad la consideración ancestral y milenaria de los saberes, lo cual debiese ir de la mano del reconocimiento del pueblo como una nación preexistente.

Por otro lado, el pueblo mapuche de la Región de La Araucanía fundamentó que se requiere que la formación educativa refuerce el “kimün” comunitario, los saberes ancestrales, los aspectos inmateriales, la valoración y la relación con la naturaleza.

Para cerrar el apartado, es importante enfatizar en que los pueblos mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos consensuaron en que el contacto con el entorno natural toma relevancia en la discusión sobre la cosmovisión, por lo que se propone la enseñanza y la protección de la biodiversidad, la cercanía con los animales, y el uso de los lugares y los espacios más allá del aula. De igual forma, los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá contemplaron necesario propiciar, desde el plan de estudios, la posibilidad de desarrollar experiencias de intercambio entre territorios o espacios ecológicos a partir de salidas a terreno desde 4° básico, en comunidades dispuestas a compartir sus formas de vida y de relación con la naturaleza.

e) Objetivos de aprendizaje del cuarto eje Tecnologías, técnicas y arte ancestrales/ Patrimonio y técnicas ancestrales

Los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá consideraron insuficientes los OA para este cuarto eje, puesto que se necesita una reforma que actualice el Plan Anual de Educación Municipal y el Plan de Mejoramiento Educativo. Por estos motivos los OA fueron reformulados en consenso hacia un abordaje más complejo, con el fin de reforzar fundamentos como el patrimonio tangible y humano, y la adopción de un enfoque comprensivo del arte y la técnica en armonía con la vida humana y la naturaleza.

El pueblo Rapa Nui detalló varios elementos a contemplar como parte de los OA: incorporar aprendizajes de pesca, navegación, agricultura, astronomía y gastronomía; incentivar la creación de arte y aplicación de tecnología moderna; la necesidad de crear trabajo en terreno y con el árbol genealógico; y destacar los juegos, la astronomía, el arte, el canto y la historia.

El pueblo mapuche de la Región del Maule planteó formulaciones relevantes para trabajar los OA en el aula. Al respecto, al igual que en Rapa Nui se dio relevancia a los juegos y a las actividades lúdicas para integrar la sensibilidad de la cultura mapuche al universo de los estudiantes. Así mismo, el pueblo mapuche de la Región de Biobío se refirió a “técnicas y actividades propias de los pueblos originarios” (Diálogo con el Estado, Biobío). Por su parte, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos, sumándose a las técnicas, juegos y actividades mencionadas, acordó la sensibilización social y cultural mediante actuaciones, dibujos y exposiciones, implementando la práctica de los OA en el aula por medio de salidas a terreno y el contacto con la naturaleza.

El pueblo mapuche de la Región de La Araucanía se pronunció sobre este abanico de actividades y juegos relacionándolos con diferentes ámbitos, y definió: se debe abarcar el patrimonio, las formas de expresión, la producción y las técnicas de los pueblos originarios desde un contexto espiritual, que considere la apreciación de la naturaleza y la afectividad mapuche. Se expresó la relevancia del rescate de la medicina, del arte, de la música, de los juegos, de los bailes y de diferentes conceptos culturales, además de agregarse prácticas de microemprendimiento como parte de la profesionalización del oficio como ser intercultural. Parte de las propuestas supusieron una diversidad de modalidades y de módulos de enseñanza para rescatar el componente lúdico y la transmisión

familiar de la técnica. A su vez, los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá destacaron la necesidad de incorporar gradualmente un OA que contemple la práctica de danzas propias del pueblo originario que permita el rescate y el fortalecimiento de la identidad cultural.

El pueblo mapuche de la Región Metropolitana consignó que deben mejorarse los espacios para implementar las actividades referidas a este eje. Se solicitó considerar y agregar las necesidades de aprendizaje desde la opinión de los estudiantes y enseñar pintura en telar, tallado y bordado, teniendo en cuenta la realidad y la cotidianidad de las comunidades. Es importante generar interés en los niños de forma lúdica, ya que no todos pertenecen a los pueblos originarios.

Por último, los pueblos mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos manifestaron su acuerdo con los OA, aunque hicieron hincapié en la necesidad de contar con espacios adecuados para desarrollar celebraciones y actividades culturales; además, recalcan en la importancia de construir y aportar a los OA que permitan a la asignatura diferenciarse de otros modelos educativos. De acuerdo con lo anterior, sería importante combinar metodologías del sistema educativo ancestral, tales como el "nutxan", la música, el telar, la cocina, los juegos y otros, pues de otra forma se reproducirá en las Bases Curriculares un sistema y métodos de educación no exitosos.

Implementación de la asignatura

Esta sección describe los aspectos clave en relación con la implementación de la asignatura, como resultado de los consensos y disensos planteados por los pueblos sobre diversos temas. Al respecto, destaca la discusión sobre la obligatoriedad de la asignatura y la matrícula para llevarla a cabo; su progresión y forma de ejecutarla; y los niveles a considerar y el sentido que da sustento a la misma. Por otra parte, se consideraron también recursos, metodologías y prácticas, entre otros elementos, que serán detallados a continuación.

Obligatoriedad y condición para la implementación

La mayoría de los pueblos situados regionalmente²⁵ definieron que la asignatura debe ser obligatoria y sin la consideración de un porcentaje determinado de matrícula indígena en los establecimientos, y que debe abarcar a todos los establecimientos y estudiantes del país. La única excepción la constituye el pueblo mapuche de la Región Metropolitana, que estableció que la obligatoriedad de la asignatura y la no exigencia de porcentaje de matrícula indígena en los establecimientos educacionales debe darse en aquellos que reciben subvención estatal, planteando una condicionalidad que opera como disenso frente a la postura del resto de los pueblos.

Forma de ejecución de la implementación

En la Región de Tarapacá se abordaron modalidades específicas de implementación de la asignatura; la deliberación aymara, diaguita y mapuche de Iquique propone una implementación gradual en establecimientos sin el 20% de la matrícula. Por otra parte, la deliberación aymara y quechua de Mamiña planteó una implementación progresiva en función de las edades y los contextos de vida.

25. Los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Tarapacá, licanantai y quechua de la Región de Antofagasta, diaguita y colla de la Región de Atacama, diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo, aymara y diaguita de la Región de Valparaíso, Rapa Nui, mapuche de la Región de O'Higgins, mapuche de la Región del Maule, mapuche de la Región del Biobío, mapuche de la Región de La Araucanía, mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos, mapuche williche-tehuelche de la Región de Aysén, kawésqar, mapuche williche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes, mapuche williche/huilliche de la Región de Los Ríos y aymara y quechua de la Región de Arica y Parinacota.

La obligatoriedad en las escuelas rurales es un tópico que adquiere relevancia en la deliberación del pueblo aymara en Camiña, dada la mayor presencia de población aymara en las zonas no urbanas y lo importante que resultan para la recuperación cultural y lingüística. El argumento de la gradualidad en cuanto a la implementación es afirmado por los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso y por el pueblo mapuche de la Región de O'Higgins, pidiendo este último considerar la particularidad de los territorios urbanos y rurales, y el aprendizaje continuo de los estudiantes. A su vez, la comunidad mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos expresó la importancia de respetar los territorios y las variantes lingüísticas más allá del carácter universal que se le pretende dar a la asignatura. Otros pueblos no se refirieron a este tema.

Niveles educacionales considerados en la implementación

De acuerdo con las comunidades aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá la asignatura debe estar en todos los niveles educativos y contemplar tanto a la población adulta como a la preescolar, para unir el lugar de la lengua a la vida cotidiana. Los pueblos licanantai y quechua de Antofagasta agregaron que se debiese considerar a la población con necesidades educativas especiales en un marco inclusivo. Los pueblos diaguita y colla de la Región de Atacama también manifestaron no situar la asignatura únicamente de 1° a 6° básico, sino que abarcar los niveles iniciales (educación parvularia), 7° y 8° básico, la educación media y la educación superior. Los pueblos diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo, mapuche de la Región de La Araucanía y mapuche williche-tehuelche de la Región de Aysén definieron que al menos debiesen contemplarse los niveles preescolares y la enseñanza media e, incluso, a estudiantes con discapacidades.

El acuerdo de extender la asignatura a niveles fuera de los considerados en la medida (de 1° a 6° básico) es complementada por las comunidades aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso, que solicitaron incorporar a los establecimientos públicos y a los privados (municipales y particular-pagados); cuestión también señalada por el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos que solicitó abarcar a la totalidad del sistema educacional.

Los pueblos Rapa Nui y mapuche williche/huilliche de Los Ríos también pidieron incluir la educación parvularia, la enseñanza media, la educación de adultos y la educación superior en la implementación. El pueblo mapuche de la Región del Maule argumentó que los niños durante la enseñanza parvularia están en la edad óptima para apropiarse de los contenidos, lo que se reafirma con lo señalado por el pueblo mapuche de la Región del Biobío, el cual enfatizó en que antes de 1° básico es más sencillo el proceso de enseñanza y de aprendizaje; por su parte, los pueblos aymara y quechua de la Región de Arica y Parinacota agregan que el uso de la lengua materna debe comenzar en los niveles educativos iniciales. En Los Ríos, el pueblo mapuche williche/huilliche incluso manifestó que los estudiantes extranjeros también debieran participar de la asignatura.

Sentido de la implementación

Las comunidades aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá plantearon que la implementación ayudará a crear actitudes de valoración, respeto y conocimiento de las lenguas y las culturas originarias. Esto daría relevancia a la cultura y a la identidad ancestral de los pueblos, elementos que valorados interculturalmente avalan la implementación propuesta. Específicamente, el argumento de los pueblos licanantai y quechua de Antofagasta está en favorecer una inclusión intercultural, cuestión que también rescataron los pueblos diaguita y colla de la Región

de Atacama: "que al implementar la asignatura se dé énfasis a nuestra cultura desde 1° a 6° básico y se considere cada uno de los aspectos que planteamos para mejorar la propuesta" (Diálogo con el Estado, Atacama).

La realidad cultural de los pueblos se visibilizaría mediante la implementación obligatoria de la asignatura, neutralizando la segregación y el acoso escolar, de acuerdo con el pueblo mapuche huilliche y yagán de la Región de Magallanes.

Los pueblos aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso indicaron que la inclusión de todos los niños y niñas del país en la ejecución de la asignatura supone el desarrollo ampliado de la identidad cultural y responder a la deuda histórica que se tiene con las comunidades originarias. Ello, a partir de un enfoque intercultural y de carácter obligatorio. La comunidad mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos planteó que la asignatura es un derecho que emana de una demanda histórica y, por lo tanto, una forma de priorizar la interculturalidad e impedir exclusiones, en tanto otorga acceso a todos los niños y a todas las niñas a una educación en igualdad de condiciones.

Los pueblos mapuche de la Región de La Araucanía y aymara y quechua de la Región de Arica y Parinacota aclaran que debe evitarse cualquier tipo de discriminación o condicionamiento en la implementación de la asignatura (por ejemplo, variables de origen y/o procedencia).

En esa misma línea, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos manifestó que la asignatura es un derecho centrado en evitar la pérdida de la herencia cultural de las comunidades originarias en el marco de un reconocimiento concedido por el Estado y que previamente ha sido negado. La conservación, la valoración, el respeto y el resguardo del "kimün" y la forma de vida son los elementos planteados por el pueblo mapuche de la Región del Biobío como cruciales en la aplicación de la asignatura, en tanto que el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos planteó su eje en la espiritualidad ("multipiltun") como base de la educación de la comunidad, lo cual permite trasponer el vínculo dado únicamente con lo tangible y/o lo visible. El pueblo mapuche de la Región Metropolitana manifestó que la asignatura dará sentido de pertenencia a los estudiantes chilenos, como principal objetivo.

Los pueblos licanantai y quechua de la Región de Antofagasta refirieron que la interculturalidad debe ser el propósito de la medida, comprendiéndola desde la unión entre la teoría y la práctica de los saberes ancestrales. Reconocieron una incompatibilidad entre el actual modelo de enseñanza y la cultura y la forma de enseñar de los pueblos; en este sentido, indican que los aprendizajes deben contextualizarse según el lugar en que se habita y articularse con otras asignaturas. Ello se complementa con lo señalado por las comunidades aymara, diaguita y mapuche de la Región de Valparaíso, que señalaron que la construcción de un proyecto educativo amparado en el paradigma de la interculturalidad permitirá (para niños indígenas como no indígenas) una convivencia sana, respetuosa y sin preocupaciones de escenarios violentos. Las instituciones educativas se reformarían y fortalecerían gracias a los valores ancestrales de los pueblos.

El pueblo mapuche de la Región de O'Higgins consensuó que el conocimiento propuesto por la medida debe comenzar en la dimensión espiritual y adecuarse a la cosmovisión de cada pueblo que desemboque en un saber, pero no en la definición de una verdad absoluta, para lo cual es fundamental respetar la espiritualidad y todas las creencias. La asignatura propone dar un lugar adecuado a los pueblos indígenas en la composición de la cultura y la historia nacional, así como en la posibilidad de ampliar las habilidades y las capacidades cognitivas mediante el lenguaje, la consciencia y el respeto por el medioambiente.

Recursos, materiales, metodologías y prácticas de enseñanza para la implementación de la asignatura

Los diferentes pueblos situados regionalmente acordaron ciertos elementos que se deben contemplar en la implementación de la asignatura. Estos son:

- Los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá acordaron el **uso de materiales didácticos** y bibliografía pertinente territorialmente y validada por la comunidad para trabajar con los estudiantes.
- A su vez, los pueblos licanantai y quechua de la Región de Antofagasta dieron importancia a las **salidas pedagógicas** para el tratamiento de ciertas unidades de contenido y al uso de textos audiovisuales y/o escritos, a la vez que plantearon la inquietud sobre la manera en que los sabios participarán de la creación de los textos escolares.
- Los pueblos aymara de Villa Alemana en la Región de Valparaíso, mapuche de Valparaíso, mapuche de La Araucanía y mapuche williche/huilliche/veliche de Los Lagos plantearon la importancia de llevar a los estudiantes a los lugares tradicionales de los pueblos, contar con espacios adecuados a los contextos interculturales para cumplir con los objetivos de aprendizaje y de formación, así como realizar clases fuera del aula.
- Los espacios ancestrales también son relevados por el pueblo Rapa Nui, que demandó contar con la infraestructura adecuada para implementar la asignatura (por ejemplo, salas para la enseñanza de la asignatura y que permitan a los estudiantes interiorizarse sobre la cultura y la espiritualidad) y realizar talleres sobre temas específicos: navegación ancestral, astronomía, agricultura, tallado, pesca, deportes autóctonos, medicina propia, "kai-kai", "mo'a" (respeto), "tapu", "tanata ma'itaki" (persona transparente y honesta), "ūmaña", entre otras cosas.
- El pueblo mapuche de la Región de O'Higgins expresó la relevancia de **contar con un grafemario** unificado que contemple a los diferentes territorios, cuestión que debería ser facilitada por la SEREMI, aunque se asumió que es un asunto en el que no existe acuerdo. Así también, manifestaron que **las prácticas y los aprendizajes asociados a la naturaleza deben vincularse a un entorno fuera del aula**. Los textos aparecen nuevamente en esta región, estableciéndose que deben ser realizados y revisados por personas idóneas y que pertenezcan a los pueblos, para lo cual se solicitó conformar una mesa de trabajo.
- **La pertinencia y la adecuación cultural de los recursos pedagógicos** adquirió gran presencia en lo expresado por el pueblo mapuche de la Región del Biobío, ya que la metodología de enseñanza debe definirse en virtud de la didáctica de los pueblos según sus temporalidades y las maneras en que las "kuivikeche" enseñaban a los "pichikeche" durante su crecimiento y desarrollo personal y social. Al complementar el tipo de metodología de enseñanza mapuche, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de Los Lagos enfatizó en el "lelin", "ulkantun", "azikintun", "kusaw", "ngulam", "pepillkautum", elementos que se asocian a la lógica de "aprender haciendo".
- El pueblo mapuche de la Región del Biobío advierte que **contar con una "ruka pedagógica"** con un perímetro cultural específico, permitiría la contextualización de los saberes ancestrales, resituando la adecuación espacial y territorial de la enseñanza con aprendizajes desde la práctica concreta, lo intercultural, la experiencia y lo vivencial, tal como resaltó la comunidad mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos.
- La comunidad mapuche de la Región Metropolitana acordó que es fundamental **garantizar espacios que sean pertinentes, así como infraestructura adecuada para una implementación**

óptima de la asignatura. Asimismo, se valoró desde Alto Biobío-Los Ángeles en la Región del Biobío que la implementación respete las diferencias dialectales de los territorios, permita la reconstrucción de la nación mapuche enseñando la historia y la lengua no solo en nivel básico, evite folclorizar los elementos sagrados de la cultura y plantee actividades para cumplir con los OA y los OAT (recursos para salidas y reconocimiento de las autoridades ancestrales como apoyo para acciones pedagógicas dentro y fuera del aula), con el fin de situar el saber ancestral al mismo nivel que el conocimiento curricular.

- Desde la Provincia de Concepción, la comunidad mapuche planteó **su propio ordenamiento de enseñanza (“adküno”) en reemplazo de los ejes, con el propósito de implementar la asignatura en el marco de un acople específico con la cosmovisión mapuche.**

- El pueblo mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén manifestó la **relevancia de reconocer las fechas y actividades propias de los pueblos ancestrales.**

La comunidad mapuche de la Región de La Araucanía relevó los elementos ya presentados, y estableció la siguiente síntesis:

- Contextos y sitios adecuados culturalmente para implementar la asignatura con pertinencia cultural (“ruka”).
- Considerar las variedades territoriales del “kimün”.
- Definir un grafemario unificado para evitar la folclorización.
- Usar textos y recursos pedagógicos validados por los “kimche” para la realización de las clases y adecuados a las realidades educativas de los pueblos.

A estos elementos pueden agregarse las observaciones entregadas por diversas comunidades situadas a nivel regional:

- El pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos reforzó la importancia de relacionar la identidad lingüística-territorial ancestral (“fufa willimapu”) con los contenidos, métodos, programas y materiales utilizados.
- La comunidad mapuche de la Región de Los Lagos planteó la promoción de los valores esenciales de la cultura williche y la implementación de la enseñanza de la lengua en su variante territorial específica (“chezugun”), enfatizando lo oral y posteriormente lo escrito, con el objetivo de otorgar importancia a esta última dimensión en términos de la definición del grafemario sobre el cual se debe levantar un consenso.
- La importancia de las particularidades territoriales, culturales y lingüísticas también se reforzó desde el pueblo mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén.
- Al recuperar la discusión sobre la dimensión escrita de la lengua, el pueblo mapuche de la Región Metropolitana se refirió a la importancia de contar con un grafemario unificado y consensuado para enseñar la lengua, así como con un plan nacional de lectoescritura, dado que tratándola de modo aislado no se conseguirá el objetivo. Un elemento aparte lo planteó el pueblo yagán en la Región de Magallanes, estableciendo que la asignatura debiera fomentar espacios de relaciones entre los diferentes pueblos, de modo que se asegure el diálogo entre las culturas y se colabore para potenciar la identidad de cada una.
- Finalmente, y asumiendo la generalidad de la postura de los pueblos aymara y quechua de la Región de Arica y Parinacota, la implementación de la asignatura debe ser acompañada de recursos pedagógicos entregados oportunamente, suficientes y en función de los contextos y los territorios.

Elementos clave a considerar en la implementación de la asignatura

• Horas definidas para la implementación de la asignatura

Las comunidades aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá y mapuche de la Región Metropolitana sostuvieron que el piso de inicio en cantidad de horas para la asignatura debe ser cuatro. Los pueblos licanantai y quechua de la Región de Antofagasta acordaron establecer un plan de estudios con horas lectivas/no lectivas para la asignatura y el ámbito en que estarán enmarcadas.

El aumento y la regularización de las horas de enseñanza de los idiomas ancestrales es algo que se deberá definir al momento de implementar la asignatura, de acuerdo con el pueblo mapuche de la Región del Biobío. La argumentación del pueblo mapuche de La Araucanía es que la asignatura de "Lengua y Cultura indígena" debe considerar al menos seis horas semanales, con el fin de asignarle la misma importancia que poseen otras asignaturas y apoyarse, además, de talleres temáticos.

Las horas lectivas que se contemplan para la asignatura es un tema que los pueblos mapuche willilche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén pidieron tener en consideración, y se definió como acuerdo que es un factor que debe ser aclarado.

Un elemento que diversas comunidades expusieron fue la relación de la asignatura con otras, cuestión considerada relevante por parte del pueblo mapuche de la Región Metropolitana y el pueblo mapuche willilche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos. Se esgrimió que la complementariedad a nivel de los contenidos entre las asignaturas permitirá su reforzamiento mutuo.

• Aplicación concreta de los planes y programas en las escuelas

Los pueblos licanantai y quechua de la Región de Antofagasta y diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo, manifestaron preocupación frente a la implementación de los planes y programas en los establecimientos y a las horas asignadas para ello. El pueblo mapuche de la Región de La Araucanía expresó que la realidad de cada escuela en cada uno de los pueblos y territorios determinará, llegado el momento, propuestas concretas de aplicación en los establecimientos. El MINEDUC respondió que se otorgará flexibilidad a la conformación de los planes y los programas de estudio, para que las escuelas realicen los cambios necesarios en las actividades con el fin de adecuarse a los proyectos educativos previa consulta con las comunidades, de forma que se construyan contextualizadamente.

Dicha réplica del MINEDUC también se relaciona con la preocupación del pueblo mapuche en la Región de Valparaíso, que pidió usar los 36 grafemarios vigentes en "mapuzugun" y estableció no saber con claridad quién determinará los contenidos finales a tratarse en el aula. Por su parte, los pueblos mapuche willilche/huilliche y yagán de la Región de Magallanes destacaron que la implementación en la totalidad de las escuelas requiere de la sincronía que pueda llevar a cabo el MINEDUC entre la cosmovisión de los pueblos y el proyecto educativo que cada escuela posea.

Por otra parte, y como tema más estrechamente ligado a la forma de concretar los planes y proyectos, los pueblos licanantai y quechua de la Región de Antofagasta relevaron el lugar de la familia en la implementación y consideraron pertinente la sensibilización de toda la comunidad sobre el respeto, la valoración y el rescate del patrimonio cultural. De igual forma, el pueblo mapuche en Valparaíso consideró a los padres y apoderados en la formación de los estudiantes, y el pueblo mapuche de la Región del Maule acordó que las instancias de implementación deben surgir de los planteamientos de los padres y de los apoderados de las comunidades educativas según los sellos

y los proyectos institucionales. El pueblo mapuche de la Región de La Araucanía manifestó la relevancia de considerar a las familias, a las comunidades y a los "futakeche" en la implementación de las Bases Curriculares.

La sensibilización sobre la asignatura fue definida por la comunidad mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos como fundamental entre los directivos, los profesores, los asistentes y las familias para acercarse a la realidad de los estudiantes y lograr su implementación, siendo la raigambre local de los saberes definidos territorialmente lo que facilitará la colaboración de las familias, los apoderados y las comunidades. El contexto educacional completo, refirió el pueblo mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén, debe ser informado e implicar la participación íntegra de los pueblos ancestrales.

• Recursos para la implementación de la asignatura

En materia de implementación, las comunidades diaguita y mapuche de la Región de Coquimbo solicitaron definir el rol de la Agencia de la Calidad sobre las Bases Curriculares, así como transparentar y garantizar el financiamiento para la ejecución de la propuesta en distintos aspectos (sueldo, logística, seguros, tipo de contrato, salidas a terreno, protocolos administrativos), definiendo áreas de inversión y gastos. También señalan que los recursos deben pensarse en función de los educadores tradicionales y los profesionales necesarios para participar de la educación intercultural. Los recursos para implementar la asignatura son un elemento que también aparece en la discusión de los pueblos colla y diaguita de la Región de Atacama, y manifiestan la importancia de saber de dónde provendrán.

Los pueblos aymara, licanantai y mapuche de Calle Larga en la Región de Valparaíso establecieron que la asignatura debe contar con condiciones de implementación homologas a las que poseen los ramos obligatorios. Constituye un acuerdo formulado por la comunidad mapuche de la Región de La Araucanía contar con los recursos económicos necesarios para implementar la asignatura.

• Evaluación de los contenidos de la asignatura

En la deliberación de los pueblos aymara, mapuche y diaguita de Iquique de la Región de Tarapacá se propuso evaluaciones docentes para profesores de la asignatura de lengua indígena. El pueblo mapuche del Maule manifestó que la evaluación de la asignatura debiese ser obligatoria, cuestión que se liga al SIMCE, en tanto que la comunidad mapuche williche/huilliche-tehuelche de la Región de Aysén pidió aclarar el punto referido a las evaluaciones. Finalmente, las comunidades colla y diaguita de la Región de Atacama consultaron sobre el modo en que será evaluada la asignatura (notas o conceptos).

• Desajuste entre los contenidos implementados y el origen de los estudiantes

Los pueblos aymara, diaguita, quechua y mapuche de la Región de Tarapacá discutieron sobre la adscripción cultural de los estudiantes que serán los receptores de la asignatura, dadas las dificultades de otorgar sentido a contenidos que no corresponden cultural y/o territorialmente al origen de los estudiantes. Este problema fue manifestado por el pueblo mapuche de San Felipe en la Región de Valparaíso, en específico, la eventual situación de que en la misma aula se presenten dos o más pueblos y se enseñe solo una cultura y/o lengua originaria.

• Educadores tradicionales y su papel en la implementación de la asignatura

En las deliberaciones celebradas en la Región de Tarapacá de los pueblos aymara, mapuche y diaguita de Iquique, aymara de Camiña y aymara y quechua de Mamiña, se detalló la importancia de contar con profesores idóneos y formados en interculturalidad, los cuales deben ser capacitados

y manejar la lengua nativa que imparten. El pueblo mapuche de la Región del Biobío estableció algo similar al señalar que los educadores tradicionales deben poseer conocimientos y sensibilidad ante los contextos propuestos en las Bases Curriculares y considerar como fundamental su acreditación por parte de la comunidad (mediante, por ejemplo, un Consejo “Kimünche”). El educador, se refirió la comunidad de la Región del Biobío, permitirá interpretar correctamente los aspectos culturales fuera y dentro del aula.

Asimismo, la comunidad mapuche de la Región del Biobío estableció que se deben estipular feriados y derechos para los educadores tradicionales y para los asistentes de la educación a partir de condiciones igualitarias respecto del resto de los docentes, reconocer su antigüedad laboral (cinco o más años), y apoyarlos en los establecimientos mediante la detección de las problemáticas que surjan, así como de sus fortalezas y debilidades, cuestiones que han de ser visadas por el llamado “Consejo Kimünche”. El pueblo mapuche de la Región de La Araucanía agregó que los educadores deben contar con un salario acorde al trabajo administrativo y pedagógico que realizan.

La comunidad mapuche de la Región del Biobío enfatizó que los educadores tradicionales también deben perfeccionarse y nivelarse –ámbitos de desarrollo que el Estado tiene que garantizar en el marco de la preparación de las personas más idóneas–, ya que son los agentes fundamentales en la aplicación de las Bases Curriculares y tienen que manejar la oralidad como base cultural para centrarse luego en la escritura. Sin embargo, no solo se trata de los educadores tradicionales, ya que la comunidad mapuche de la Región de La Araucanía manifiesta que la totalidad de los profesionales de la educación deben adquirir competencias interculturales (profesores, sostenedores y directores) y aprender sobre lengua y cultura mapuche para conocerlas y así posibilitar una adecuada implementación. Existe consenso en la Región de La Araucanía sobre contar con profesores y educadores tradicionales cultural, territorial y lingüísticamente pertinentes, para fortalecer la dupla educador tradicional-profesor mentor. Dicha colaboración es refrendada por el pueblo mapuche huilliche/williche-tehuelche de la Región de Aysén.

El pueblo mapuche de San Felipe en la Región de Valparaíso planteó que los educadores tradicionales deben contar con el apoyo externo de personas que dominen conocimientos que ellos no poseen. El pueblo Rapa Nui acordó condiciones de implementación de la asignatura que se relacionan con la labor de los educadores, contemplando menos niños por aula y mayor apoyo pedagógico.

Respecto de los educadores tradicionales, las comunidades aymara y quechua de la Región de Arica y Parinacota plantearon que su función debe ser fortalecida y profesionalizada en el marco de la educación preescolar.

• La relación con el MINEDUC en la implementación de la asignatura

La deliberación de los pueblos aymara, mapuche y diaguita de Iquique de la Región de Tarapacá expuso contar con supervisores que evalúen la implementación de la asignatura. El pueblo mapuche del Maule manifestó su preocupación sobre la real injerencia del MINEDUC en la implementación de la asignatura, responsabilidad que actualmente ostentan los municipios, estructurándose como propuesta la modificación del estatuto obligatorio de la asignatura mediante proyectos de ley.

Respecto del papel del Estado en la implementación de la asignatura, las comunidades aymara y quechua de la Región de Arica y Parinacota especificaron que en caso de que este no ofrezca una educación apropiada, pertinente y en condiciones de igualdad para los niños y niñas indígenas, los padres y tutores podrán elegir otra escuela o crear centros educativos propios, “donde el Estado

está obligado a proveer de los recursos necesarios para el funcionamiento de tales centros" (Diálogo con el Estado, Arica y Parinacota). En la misma línea, el pueblo mapuche williche/huilliche/veliche de la Región de Los Lagos señaló que es el Estado el encargado y posee la obligación de que la asignatura resulte bien implementada.

En términos de la relación con el Estado, el pueblo mapuche de la Región del Biobío solicitó crear un organismo en calidad de contraparte de este (cuyo nombre puede ser "Consejo Kimünche") con recursos asignados. Debe poseer una estructura legal-jurídica, académica y conformarse de autoridades tradicionales ("machi", "lonko", "lawentucheve", "werken", "kimche" u otros/as) según cada territorio (o profesionales que el consejo estime conveniente), que representen asociaciones y comunidades. Su objetivo sería asesorar a profesionales y a educadores tradicionales que se desempeñen en las escuelas, evaluando, representando y recomendando la pertinencia de la enseñanza en los establecimientos. También perfilaría a los educadores tradicionales al establecer como consenso que deben ser calificados como tales por las organizaciones legalizadas de la zona en que ejerzan sus labores. Además, se definió en la Región del Biobío que las SEREMIS implementen la educación intercultural bilingüe con supervisores mapuche y de perfil idóneo para asesorar a profesores y educadores tradicionales, identificando las necesidades para implementar la asignatura. Al respecto, un acuerdo similar es planteado por el pueblo mapuche en la Región de La Araucanía, que define una contraparte técnica-política ligada al territorio y a los servicios locales de educación, a modo de consejo, que se encargue de ejecutar los presupuestos, evaluar y acreditar a los educadores, desarrollar material educativo pertinente, e investigar sobre el conocimiento ancestral. Esta contraparte estaría constituida por miembros que posean conocimientos culturales y lingüísticos. Se agrega la necesidad de considerar equipos interculturales en los establecimientos.

