



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral



# Aymaras y afrodescendientes en la enseñanza de Las Ciencias Sociales en el Norte Grande de Chile

Vivian Alejandra Nancuante Benavente

Director: Dr. Antoni Santisteban Fernández

Barcelona 2022





Universitat Autònoma  
de Barcelona

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

*Aymaras y afrodescendientes en la enseñanza de las  
ciencias sociales en el Norte Grande de Chile*

Vivian Alejandra Nancuante Benavente

Director: Antoni Santisteban Fernández

Barcelona 2022



A mi familia: Nino, Angélica, Jorge, Nicolás, Maxito y Tara

A mi familia construida: Mi marido Patricio y mis hij@s Gemelos, Camila y Joaquín

A mis amigas hermanas: Patricia y Vivian



## AGRADECIMIENTOS

Le he dedicado mucho tiempo, energía y amor a esta tesis. El camino recorrido no ha estado exento de altos y bajos. Pero, a pesar de todos esos momentos en que me sentía como el sube y baja, existieron personas que me apoyaron, acompañaron y me dieron el aliento y la energía necesaria para llegar a esta etapa final. En esta ocasión nombraré sólo a algunas, a aquellos que queden fuera, es probable que se lo diga en persona.

En primer lugar, quiero nombrar, a quien estuvo conmigo durante tres años, guiándome y dedicándose a corregir mis escritos. Él confiaba plenamente en mí y me lo hizo saber al expresar estas líneas: “Para la mujer que ama la enseñanza y que quiere hacer presentes a los aymara y afrodescendientes... que su estancia en Cataluña la inspire tanto en lo que hay, como en lo que no hay que hacer, para amar a los seres humanos al margen de su género y de su etnia, y que todo ello culmine en una tesis doctoral de la que se hable durante mucho tiempo”. Por eso y mucho más, esta tesis está dedicada a mi maestro Joan Pagés Blanch.

A mi profesor guía, quien acogió mi investigación desde un principio y supo entregarme las orientaciones necesarias desde lo académico, pero también me alentó a seguir y a darme cuenta de lo importante que es el poder aportar a la enseñanza, gracias Antoni Santisteban Fernández.

A mis profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, a Montserrat Oller, Neus González, Gustavo González y Joan Llusà, quienes me entregaron sus consejos en cada defensa, cuando los nervios me dominaban y a veces me bloqueaban, ellos siempre me inspiraron para avanzar.

A mis amigas y amigos que han estado siempre preocupados por mí. Bernardo Arriaza por tener siempre la palabra precisa en el momento perfecto, a Luis Zúñiga por entenderme y darme los tiempos necesarios, a Cristina Duarte y Makarena González por ser mi apoyo, a Carmen Pérez por ir juntas en este desafío, a Clarita por cuidar de mi hijo. Y por último a Maha Rabí por esas cálidas cenas marroquíes cuando yo sólo leía y leía. ¡¡¡Gracias totales!!!



## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	17
PARTE I: ORIGEN Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN .....	19
CAPÍTULO I .....	21
Introducción, justificación y problema de investigación.....	21
1. Introducción: Origen de la Investigación .....	23
2. Justificación de la Investigación.....	25
3. Las preguntas y supuestos de la Investigación .....	29
4. Los Objetivos de la Investigación .....	31
PARTE II: BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS .....	33
CAPÍTULO II.....	35
Marco Teórico .....	35
1. Teoría crítica y cultural.....	37
2. Perspectiva raza-etnia .....	40
3. Representaciones sociales.....	45
4. Antecedentes de las y los aymaras .....	47
4.1. Antecedentes geográficos .....	47
4.2. Antecedentes históricos .....	50
4.3. Cosmovisión aymara .....	52
4.4. Inclusión legal de las personas indígenas en Chile.....	56
5. Antecedentes de las y los afrodescendientes .....	58
5.1. Los afrodescendientes: en América Latina y en Chile .....	59
5.1.1. Afrodescendientes en América latina .....	59
5.1.2. Llegada de las y los afrodescendientes a Chile .....	60
5.1.3. Las y los afrodescendientes en la actualidad .....	62
6. La educación de las minorías étnicas .....	65
7. Diferencia entre educación multicultural e intercultural .....	68
8. Estado de la investigación .....	70
CAPITULO III .....	73
Marco Metodológico .....	73
1. Tipo de Investigación .....	75
2. Instrumentos y características para la obtención de datos.....	77

2.1. Análisis de documentos .....	77
2.2. Cuestionario .....	77
2.2.1. Cuestionario a estudiantes de origen aymara o afrodescendiente .....	79
2.2.2. Cuestionario a docentes de Historia con origen aymara o afrodescendiente: .....	80
2.3. Los Grupos Focales o Focus Group .....	82
2.4. Entrevistas .....	83
2.5. Herramientas tecnológicas utilizadas para la obtención de datos.....	85
3. Contexto de la población en las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá .....	85
4. Las y los participantes .....	87
4.1. Las y los profesores de Historia y Ciencias Sociales .....	87
4.2. Las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes .....	89
4.3. Líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes .....	92
4.4. Resumen de las y los participantes .....	93
5. Recogida y análisis de datos .....	94
6. Rigor de la investigación cualitativa .....	96
7. Los fundamentos de la investigación cualitativa.....	97
7.1. Los criterios cualitativos.....	97
7.2. La triangulación.....	97
7.3. Fiabilidad.....	98
7.4. Validez de las y los participantes .....	98
7.5. Criterios éticos del análisis .....	98
7.5.1. Confidencialidad.....	99
7.5.2. Rol como investigadora.....	99
PARTE III: LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	101
CAPÍTULO IV .....	103
Análisis documental de los currículums de México, Colombia, Brasil, Perú y Chile sobre el área de Historia y Ciencias Sociales.....	103
1. México .....	104
2.Colombia .....	107
3. Brasil.....	110
4. Perú .....	113
5. Chile.....	115
CAPÍTULO V.....	121
Representaciones sociales de las y los docentes de Historia y Ciencias Sociales con descendencia aymara y afrodescendiente .....	121

1. Las representaciones que las y los docentes aymaras o afrodescendientes tienen de sí mismo. ....	123
1.1. Representaciones de su cultura.....	123
1.2. Participación cultural.....	124
1.3. Discriminación, exclusión e indiferencia .....	125
1.4. Proyecciones de su cultura .....	127
2. Las representaciones que las y los docentes aymaras y afrodescendientes tienen de su comunidad. ....	128
2.1. Representaciones del colectivo país (regional y nacional) .....	128
2.2. Representaciones de su propia comunidad .....	129
3. Representaciones sobre el ámbito curricular y de la enseñanza .....	130
3.1. Ámbito curricular: .....	130
3.2. Ámbito de la enseñanza.....	133
4. Aportaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes para la enseñanza de su cultura .....	134
CAPÍTULO VI .....	137
Las representaciones sociales que tienen las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes. 137	
1. Las representaciones que las y los estudiantes tienen de sí mismos .....	139
1.1. Representaciones de su cultura.....	139
1.2. Participación cultural.....	142
1.3. Estereotipos y prejuicios.....	143
2. Las representaciones que las y los estudiantes tienen de su comunidad .....	144
2.1. Representaciones del colectivo país (regional y nacional).....	144
2.2. Representaciones de su propia comunidad.....	147
3. Representaciones que tienen las y los estudiantes sobre la enseñanza de su cultura.....	147
3.1. Establecimiento educacional .....	148
3.2. Enseñanza relacionada con las minorías étnicas (pueblos originarios y afrodescendientes) .....	148
4. Representaciones y aportaciones de las y los estudiantes para el futuro de la enseñanza de su cultura.....	150
4.1. Proyección en la enseñanza y actividades relacionadas con su cultura.....	150
4.2. Aspectos a favor de la enseñanza de temáticas culturales y étnicas.....	152
CAPÍTULO VII.....	155
Las representaciones sociales que tienen las y los estudiantes aymaras según el grupo focal 155	

1. Representaciones personales sobre la identidad aymara .....	157
1.1. Desde la mirada de su presente .....	157
2. Representaciones de la identidad aymara desde el punto de vista de su comunidad.....	158
3. Conservación de su cultura aymara .....	159
4. Representaciones sobre su enseñanza y sus proyecciones.....	161
CAPÍTULO VIII.....	163
Las representaciones sociales que tienen los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes	163
1. Aspectos relevantes de la cultura aymara y afrodescendiente .....	165
1.1. Conceptos destacados a considerar.....	165
1.2. La reinención cultural de las y los afrodescendientes afrodescendientes.....	166
2. Representaciones que tienen los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes de sí	167
mismos.....	167
2.1. Representaciones de su cultura.....	167
2.2. Participación cultural .....	171
3. Representaciones que tienen los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes de su	172
comunidad o colectivo.....	172
3.1. Representaciones del colectivo país .....	172
3.2. Representaciones de su propio pueblo o comunidad.....	173
4. Aportaciones de su cultura que debiesen incluirse en la enseñanza de las Ciencias	174
Sociales.....	174
CAPÍTULO IX .....	181
Discusión entre currículums de América Latina .....	181
1. Aspectos positivos y proyecciones de los currículums analizados.....	183
2. Discusión con el currículum chileno y los currículums de Canadá-Ontario y Nueva	184
Zelanda. ....	184
Figura 12. <i>Esquema del Currículum de Nueva Zelanda</i> .....	190
CAPÍTULO X.....	193
Triangulación sobre las representaciones de estudiantes, docentes y líderes y lideresas	193
aymaras y afrodescendientes .....	193
1. Las representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes. ....	195
2. Las representaciones de los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes .....	200
3. Las representaciones de las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes .....	204
4. La triangulación de las representaciones sociales de las y los participantes. ....	209
PARTE IV: LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	215
CAPÍTULO XI .....	217

Conclusiones de la investigación.....	217
1. Los objetivos y supuestos de la investigación .....	219
1.1. Primer objetivo: sobre los currículums.....	219
1.2. Segundo objetivo: sobre la autorrepresentación.....	221
1.3. Tercer objetivo: sobre las proyecciones de futuro.....	222
2. Valoración de la metodología de la investigación .....	224
2.1. Valoración de la aplicación del estudio de casos .....	224
2.2. Valoración del diseño de la investigación.....	225
2.3. Valoración sobre las personas participantes .....	226
2.4. Valoración de la recogida de datos y el análisis cualitativo.....	227
CAPÍTULO XII.....	229
Sugerencias para el profesorado y futuras investigaciones .....	229
1. Sugerencias para el profesorado para tener presente a las minorías étnicas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. ....	231
2. Sugerencias para futuras investigaciones .....	233
3. Reflexiones finales.....	234
BIBLIOGRAFÍA .....	237

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Resumen de la cosmovisión aymara. La visión del Espacio</i> .....	54
Tabla 2 <i>Comparación entre educación multicultural y educación intercultural</i> .....	69
Tabla 3 <i>Esquema de Cuestionario por Dimensiones</i> .....	78
Tabla 4 <i>Estructura de la entrevista (líderes y lideresas aymara y afrodescendiente)</i> .....	84
Tabla 5 <i>Tecnología utilizada en la investigación</i> .....	85
Tabla 6 <i>Según región y comuna de la población aymara</i> .....	86
Tabla 7 <i>Resumen total por región aymara y afrodescendiente</i> .....	86
Tabla 8 <i>Docentes aymara</i> .....	88
Tabla 9 <i>Docentes afrodescendiente</i> .....	88
Tabla 10 <i>Cuestionario de estudiantes aymaras y afrodescendientes</i> .....	89
Tabla 11 <i>Focus Group de los estudiantes aymaras</i> .....	92
Tabla 12 <i>Líderes o lideresas aymaras o afrodescendientes</i> .....	92
Tabla 13 <i>Resumen de participantes (contexto, género y étnia)</i> .....	93
Tabla 14 <i>Componente curricular de México</i> .....	105
Tabla 15 <i>Asignatura: Mi entidad: Diversidad cultural, histórica y geográfica</i> .....	105
Tabla 16 <i>Asignatura: Historia</i> .....	106
Tabla 17 <i>Asignatura: Geografía</i> .....	107
Tabla 18 <i>Asignatura: Ciencias Sociales</i> .....	108
Tabla 19 <i>Unidades de primaria</i> .....	111
Tabla 20 <i>Unidades de las ciencias humanas y sociales aplicadas</i> .....	113
Tabla 21 <i>Educación Primaria (1° a 6° grado)</i> .....	114
Tabla 22 <i>Educación de 1° a 5° de secundaria</i> .....	114
Tabla 23 <i>Unidades de educación básica</i> .....	116
Tabla 24 <i>Módulo: Chile y la región Latinoamericana</i> .....	118
Tabla 25 <i>Representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes</i> .....	126
Tabla 26 <i>Representaciones de los docentes aymaras y afrodescendientes sobre las proyecciones de su cultura</i> .....	127
Tabla 27 <i>Representaciones sobre la inclusión de temáticas en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales</i> .....	132
Tabla 28 <i>Representaciones de la enseñanza en la actualidad sobre la cultura aymara y afrodescendiente</i> .....	134

Tabla 29 <i>Sistema categorial sobre las aportaciones de la enseñanza</i> .....	135
Tabla 30 <i>Representaciones de las y los estudiantes aymaras sobre la relevancia de su cultura</i> .....	139
Tabla 31 <i>Representaciones de estudiantes aymaras al no sentirse herederos de una cultura</i> 140	
Tabla 32 <i>Representaciones de estudiantes afrodescendientes que se sienten herederos de su cultura</i> .....	141
Tabla 33 <i>Estereotipos y prejuicios</i> .....	143
Tabla 34 <i>Representaciones de estudiantes que no se sienten valorados por su cultura</i> ....	146
Tabla 35 <i>Representaciones de estudiantes sobre su comunidad</i> .....	147
Tabla 36 <i>Opiniones sobre la enseñanza de temáticas sobre los aymaras y afrodescendientes</i> .....	151
Tabla 37 <i>Opiniones de estudiantes sobre lo que aportaría la enseñanza de su cultura</i> ....	152
Tabla 38 <i>Resumen sobre la participación en agrupaciones culturales de líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes</i> .....	171
Tabla 39 <i>Representaciones sociales de las y los participantes</i> .....	210

## ÍNDICE DE FIGURAS - GRÁFICOS

Figura 1 <i>Corte transversal Iquique – Cancosa. Región de Tarapacá</i> .....	47
Figura 2 <i>Mapa Región de Arica y Parinacota</i> .....	48
Figura 3 <i>Mapa de la Región de Tarapacá</i> .....	49
Figura 4 <i>Resumen de la cosmovisión aymara. La visión del Tiempo</i> .....	55
Figura 5 <i>Dimensiones Multicultural de Banks</i> .....	70
Figura 6 <i>Trabajo de análisis inductivo</i> .....	94
Figura 7 <i>Procedimiento metodológico de la investigación</i> .....	95
Figura 8 <i>Criterios metodológicos de la investigación (Guba, 1989)</i> .....	96
Figura 9 <i>Representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendiente - Currículum chileno actual</i> .....	130
Figura 10 <i>Contenidos abordados en la escuela de su cultura</i> .....	133
Figura 11 <i>Estrategias metodológicas docentes</i> .....	136
Figura 12 <i>Esquema del Currículum de Nueva Zelanda</i> .....	190
Figura 13 <i>Representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes frente a su cultura individual y colectiva</i> .....	198
Figura 14 <i>Representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes frente al currículum y la enseñanza</i> .....	199
Figura 15. <i>Representaciones de las y los líderes aymaras y afrodescendientes frente a su cultura individual y colectiva.</i> .....	202
Figura 16 <i>Representaciones de los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes frente a la enseñanza</i> .....	203
Figura 17 <i>Representaciones de las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes frente a su cultura individual y colectiva.</i> .....	207
Figura 18 <i>Representaciones de las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes frente a la enseñanza de su cultura.</i> .....	208
Figura 19 <i>Enseñanza de las minorías étnicas</i> .....	212

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis ha sido llevada a cabo por la necesidad de poder reconocer a las minorías étnicas, en este caso las y los aymaras y afrodescendientes del norte de Chile, con el propósito de visibilizarlos a partir del análisis de las voces de los estudiantes, docentes y sus líderes y lideresas.

Esta investigación se encuentra organizada en cuatro partes y doce capítulos. En la primera parte de la investigación se presenta el origen y estructura de la investigación. En el Capítulo I se describe el origen de la investigación, a partir de la experiencia personal, así como la justificación, las preguntas, los supuestos y los objetivos de la investigación.

La segunda parte, está compuesta por las bases teóricas y metodológicas de la investigación, donde se incluye el Capítulo II, el marco teórico de la investigación, donde se presentan referentes sobre la teoría crítica y cultural, perspectiva de raza y etnia, representaciones sociales, antecedentes sobre aymaras y afrodescendientes, minorías étnicas en la educación y sobre la multiculturalidad e interculturalidad. En el Capítulo III, encontramos al marco metodológico, incluyendo el enfoque, el diseño, el análisis de datos y los criterios éticos de la investigación.

La tercera parte incluye el Capítulo IV y corresponde a los resultados de la Investigación, partiendo de un análisis curricular de los países trabajados: México, Colombia, Brasil, Perú y Chile en la asignatura de historia y ciencias sociales. El Capítulo V, se analizan las representaciones sociales de las y los docentes de historia y ciencias sociales con ascendencia aymara y afrodescendiente. El Capítulo VI recoge las representaciones sociales de las y los estudiantes aymara y afrodescendiente, el Capítulo VII las representaciones de estudiantes aymara según el focus group realizado, el Capítulo VIII las representaciones sociales de los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes. El Capítulo IX se dedica a la discusión en torno al currículum. Y, por último, el Capítulo X, es donde se realiza la triangulación de los datos.

Y la cuarta parte y final son las conclusiones de la investigación, e incluye el Capítulo XI, las conclusiones en torno a los objetivos, supuestos y la metodología de la investigación, y el Capítulo XII, encontraremos las sugerencias y recomendaciones para tener presente a las minorías étnicas en la enseñanza de las ciencias sociales, para futuras investigaciones y reflexiones finales en torno a esta investigación.

# PARTE I: ORIGEN Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN



# CAPÍTULO I

## Introducción, justificación y problema de investigación.

El objetivo de este apartado es presentar las etapas del diseño de la investigación, desde sus orígenes hasta la definición del problema y los objetivos de la investigación.

El capítulo se encuentra dividido en cuatro secciones:

1. Introducción: Origen de la Investigación.
2. Justificación de la Investigación.
3. Las preguntas y supuestos de la Investigación.
4. Los objetivos de la Investigación.



## 1. Introducción: Origen de la Investigación

Mi relación personal con las comunidades andinas ha estado presente desde mis inicios en el ámbito educativo. En mis estudios de pregrado realizados en la Universidad de Tarapacá, trabajé como ayudante de investigación con la Dra. Marietta Ortega en el proyecto “Género y emprendimiento entre migrantes andinos”, proyecto que tenía como propósito fortalecer y visibilizar el trabajo de la mujer andina en la economía agrícola.

Posteriormente, realicé proyectos postulando a los Fondos Nacionales para el Desarrollo Cultural y las Artes (Fondart Regional), que tuvieron relación con la identidad cultural de los aymara. Entre ellos puedo destacar el libro *Ma Pacha Ûtjiani*, que fue una recopilación mediante tradición oral de las leyendas andinas de la Provincia de Parinacota. De igual manera pude trabajar como ayudante del Consejero Nacional Aymara (CNA)<sup>1</sup> de la Región de Arica y Parinacota, además de involucrarme en la educación intercultural y complementaria en el sector de la quebrada de Tarapacá, en el pueblo de Pachica con niñas y niños aymaras. Todas estas acciones han fortalecido aún más mi interés por la población indígena aymara.

Siempre estuvo presente en mí el interés por conocer el pasado de las comunidades donde me desenvolvía. Fue así como el Dr. Bernardo Arriaza Torres, en un proyecto FONDECYT regular N° 1130261 (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) del año 2013, me invitó a trabajar e investigar sobre la elaboración de la Chicha en el siglo XVI, trabajo que realicé basándome en los cronistas de indias de ese siglo. Asimismo, participé de un conversatorio donde pude exponer el importante papel que desempeñaba la mujer prehispánica en la elaboración de los fermentados de baja graduación alcohólica (chicha) durante el Horizonte Inca. Y fue en ese momento donde pude reconocer y comenzar a adentrarme aún más en la contribución productiva, económica, social y cultural de tradiciones que sustentaban las mujeres dentro de su sociedad y la población andina en general.

---

<sup>1</sup> Persona que actúa como vocero de todas y todos los aymara legitimado por la Subdirección Norte de la Corporación Nacional Indígena (CONADI).

Como docente tuve la oportunidad también de realizar trabajos en comunidades rurales del norte de Chile. Por ejemplo, en la comuna de Huara, con una población de 2.730 habitantes en la que existe una gran presencia aymara (2.265 habitantes que equivale al 83%<sup>2</sup> de la población), donde pude evidenciar el papel que cumplían las comunidades aymara en su cotidianeidad. Además, fui asesora en el Colegio Metodista Robert Johnson, de un Centro Cultural Aymara “Pachamama Wawanaja”<sup>3</sup>, con el fin de:

- Involucrar a los estudiantes aymaras en la preservación de los legados ancestrales y respetar las culturas originarias, para que los estudiantes pertenecientes a esta etnia se sintieran orgullosos de sus raíces y para que aquellos que no lo fueran, conocieran las costumbres y se dieran cuenta de la diversidad cultural que había en su establecimiento.
- Velar por terminar con la discriminación e intolerancia presente en la sociedad y en los establecimientos educacionales a través de la revaloración del legado cultural.

En el año 2015 gané una beca, postulando a CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica) organismo dependiente del Ministerio de Educación denominado BECAS CHILE para profesionales de la educación, que tiene por objetivo el financiamiento del estudio en el extranjero, en el marco de una política que promueve el aumento de oportunidades de formación y perfeccionamiento, así como también el fomento de la vinculación y cooperación internacional. De este modo, durante el periodo 2016-2017 pude cursar mi Magíster en el extranjero, que concreté en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), especializándome en Investigación en Educación con una mención en Didáctica de las Ciencias Sociales.

En mi trabajo de máster me centre en el análisis de las y de los protagonistas invisibles en el currículo y en la enseñanza de la historia en Chile. En concreto, en la mujer indígena aymara, quien tiene el carácter de una doble invisibilidad, por un lado, por ser ella mujer y, por otro lado, por el hecho de ser indígena (por género y etnia).

---

<sup>2</sup> Fuente: Resultado Censo de población y vivienda 2017. INE

<sup>3</sup> Término aymara se traduce como “*Hijos de la Madre Tierra*”.

Por tanto, indagué específicamente sobre el lugar que ocupa la mujer aymara en el currículo nacional chileno, a través de la particular mirada de las y los docentes, como actores educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las regiones de Arica y Parinacota y de la región de Tarapacá.

Quienes me guiaron y acompañaron en todo este proceso fueron mis profesores de tesis el Dr. Joan Pagès y Dr. Antoni Santisteban, incentivándome para continuar con mis estudios y seguir trabajando con la temática de minorías étnicas presentes en el Norte de Chile y, en este sentido, revalorizar a las y los aymaras, y también trabajar con otro grupo minoritario que la historia ha ocultado o negado como es la comunidad afrodescendiente del Norte de Chile.

## 2. Justificación de la Investigación

Chile está compuesto por una población multiétnica. En el Norte Grande, específicamente en las regiones de Arica – Parinacota y Tarapacá, tiene una gran presencia de aymaras<sup>4</sup> y afrodescendientes<sup>5</sup>, comunidades ricas en historia y en tradiciones. El Estado Chileno ha tratado de dar visibilidad a las comunidades indígenas del país con la finalidad de establecer normas sobre la protección, fomento y el desarrollo de la población indígena. En 1990 se incorporó al Convenio Internacional 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes, y se han sentado las bases para un reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a fin de que se prime el fortalecimiento de las identidades, la lengua y las religiones autóctonas.

---

<sup>4</sup> 226.068 personas de la Región de Arica-Parinacota, 170.229 se reconocen aymara, es decir el 75,3%. En la Región de Tarapacá de un total de población de 330.558 el 61,1% se reconoce aymara con un total de 201.970 personas. Según Censo de Población y vivienda 2017 (INE).

<sup>5</sup> 8.415 personas, es decir el 4,7% de la población se reconoce como afrodescendiente, según la Primera Encuesta de caracterización de la Población Afrodescendiente de la Región de Arica y Parinacota (2014). Para la Región de Tarapacá no existen estudios por parte del Instituto Nacional de Estadística (INE).

La situación de la población afrodescendiente es, sin embargo, distinta. Esta población ha sido reconocida muy recientemente por el Estado chileno. El 16 de abril de 2019 se dio a conocer en el Diario Oficial la ley 21.151, la cual otorga reconocimiento al pueblo tribal afrodescendiente chileno y a su cultura, idioma, historia e instituciones. Esta ley indica que los afrodescendientes chilenos son aquellos que se identifican como tales y comparten la identidad de los descendientes de la trata transatlántica de esclavos africanos, traídos a Chile entre los siglos XVI y XIX, tal como lo señalan los registros coloniales y republicanos que demuestran la presencia de la población negra esclava en la región (Díaz, Briones & Sánchez, 2013).

En la zona de Arica el descubrimiento de la minería de Potosí en el siglo XVI generó el arribo más importante de negros esclavos, situación distinta a lo que aconteció en Tarapacá, que los negros arribaron producto de la falta de mano de obra para los trabajos mineros en Huantajaya<sup>6</sup>. Además, la inserción de la población esclava se encuentra ligada a las relaciones de intercambio generadas por la población indígena, sometidas a un activo canje de plata por especies (Donoso, 2013).

Los procesos históricos de exclusión social a los cuales se enfrentaron estos grupos, siguen actuando como factores de discriminación para indígenas y afrodescendientes (Rodríguez & Mallo, 2012). Por ello, la enseñanza de la historia, debería situarse y moverse en el espacio de las identidades múltiples, manteniendo un continuo diálogo multicultural e intercultural (Pagès, Villalón & Zamorano, 2017), para rescatar y visibilizar a las poblaciones para su estudio y favorecer a una educación más inclusiva y tolerante.

Recordemos que para educar en la comprensión de la otredad es necesario trabajar la racionalidad autocrítica<sup>7</sup> y acercarnos a los valores de las otras culturas (Oller & Pagès, 1999). Educar para la ciudadanía es educar en el pluralismo y la diversidad (Santisteban &

---

<sup>6</sup> O Guantajaya, ubicada al interior de Iquique, fue la mina de plata más importante en toda la Región.

<sup>7</sup> La racionalización consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. “El hombre tiene dos tipos de delirio. Uno es el de la incoherencia absoluta y el otro es mucho menos visible, es el delirio de la coherencia absoluta, la racionalidad autocrítica y la utilización de la experiencia” (Morin, Pakman, 1994, p.104).

Pagès, 2009), para favorecer la convivencia, la igualdad de oportunidades, la justicia social y la desaparición de la discriminación (Santos Rego et al., 2006).

La atención educativa a la diversidad cultural es fundamental, ya que proporciona otros campos y dimensiones de reflexión, además de poder corregir la desigualdad imperante. Mostrar la multiculturalidad en los establecimientos educacionales se convierte en una oportunidad para pensar y provocar el encuentro con el otro, el respeto, el reconocimiento y la atención mutuas (Sedano, 2001).

Desde hace tiempo la literatura científica de corte crítico viene señalando la invisibilidad de las minorías étnicas de los currículos escolares (Apple y Beane, citados por Oller & Munté, 2015). Por tanto, la teoría crítica busca fomentar una “educación multicultural antirracista basada en la identificación de los grupos y problemas sociales para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente” (Sedano, 2001, p. 96).

Se hace necesario avanzar hacia una pedagogía a favor de la diferencia y que además se caracterice por un continuo esfuerzo por crear nuevos espacios de discursos contrahegemónicos, reescribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde “otro lugar” (Flecha, 1992).

Recordemos que, en la modernidad latinoamericana, tanto afrodescendientes como indígenas vieron frustrados sus proyectos de libertad, igualdad y ciudadanía. Las propuestas identitarias en torno al mestizaje o la democracia racial no solo sirvieron de plataforma para la identidad nacional, también ocultaron el racismo y la discriminación (Oliveira, 2001, Stavenhagen, 2001).

Las minorías étnicas presentes en Chile<sup>8</sup> como las comunidades aymara y afrodescendiente no son reveladas en su esencia y cultura, dejando un velo sobre su devenir y su situación

---

<sup>8</sup> Las minorías étnicas presentes y reconocidas en Chile son nueve: Los mapuches, los aymara, los atacameños, los quechuas, los Rapa Nui, los Kolla, Los Diaguitas, los Kawésqar o Alacalufe y los Yamán o Yamaná.

actual. Para las y los aymaras y afrodescendientes, esta problemática tiene sus orígenes en el proceso de chilenización y en las estrategias educacionales que se realizaron después de la guerra del Pacífico (1883), para chilenizar a todos los grupos racializados o etnificados que habitaban el territorio.

Hoy los afrodescendientes (afrochilenos) culpan al Estado chileno por haberles negado durante muchos años el reconocimiento formal como grupo étnico, impidiéndoles acceder a sus respectivos derechos legales, sociales y culturales, además de verse en desventaja con otros países latinoamericanos, donde se reconoció de manera más temprana a los afrodescendientes<sup>9</sup>.

Actualmente, en Chile, la enseñanza de temas relacionados con minorías étnicas se realiza con un mínimo de información, sin un aporte sustancial desde la enseñanza de las ciencias sociales. Los contenidos curriculares referidos a las minorías étnicas son prácticamente nulos. En el caso de los aymara son enseñados superficialmente y en el de los afrodescendientes no existen<sup>10</sup>.

Ante esta situación, se propone indagar qué consideran las y los aymara y las y los afrodescendientes que se debiera enseñar en las escuelas sobre ellos y por qué. Por otra parte, a partir de averiguar aquello que para ellos es relevante de su pasado y de su presente, se sondearán las percepciones que tienen de sí mismos y sobre su comunidad o su pueblo.

Dentro de ese marco, esta investigación es una oportunidad para disminuir la invisibilización que se genera en el interior de la sociedad, dando la posibilidad a las niñas, niños y jóvenes para que conozcan, en su dimensión más profunda, el legado de estas minorías étnicas y así

---

<sup>9</sup> En Latinoamérica, los hitos más relevantes del reconocimiento de las minorías étnicas son: a) la petición de perdón, en noviembre 2009, de Perú por abusos, exclusión y discriminación cometidos en su agravio desde la época colonial hasta la actualidad; b) el reconocimiento por parte del Estado colombiano de las minorías étnicas en 1980; y c) la identificación de los afrodescendientes por parte del Estado mexicano en 2011.

<sup>10</sup> No existe ninguna información sustancial en las bases curriculares y en los planes de estudio por parte del Gobierno de Chile.

reducir los niveles de discriminación y xenofobia, avanzando hacia una educación de las ciencias sociales más inclusiva, tolerante y democrática, educando a hombres y mujeres en aquellos derechos y valores humanos garantizados en las declaraciones universales.

Los Derechos Humanos aprobados por la ONU en 1948 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007) señalan que:

- 1) Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
- 2) Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
- 3) Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

En resumen, con esta mirada más profunda del legado cultural de estas minorías étnicas que componen el mosaico cultural de América latina, los chilenos y chilenas apreciarían y valorarían más la diversidad de nuestra cultura permitiendo la integración de estos grupos, disminuyendo la segregación y la brecha cultural, económica y social presente en nuestra sociedad chilena.

### 3. Las preguntas y supuestos de la Investigación

Ante el escenario descrito, aparece la necesidad de indagar:

- a) las dificultades de la incorporación en el currículum y en la enseñanza de los y las aymaras y afrodescendiente;

- b) en torno a las *maneras y formas* en que están siendo abordados aspectos tan relevantes para la valoración *del “otro”* y en los obstáculos que aparecen en la práctica;
- c) el lugar que deberían ocupar en el currículum y en la enseñanza según la visión de destacados miembros de ambas comunidades.

Nos llevó a plantearnos las siguientes preguntas y supuestos:

- ¿Cuál es la presencia de las minorías étnicas en el currículum escolar chileno?

Supuesto: Es probable que los contenidos presentes en el currículum escolar relacionados con las minorías étnicas presenten de manera superficial, debido a la existencia de un currículum homogeneizador en que “el ser chileno y chilena” se interpreta de una única manera, que obedece a una concepción nacional dominante: hombre, blanco y de origen europeo. Y, por otro lado, que las identidades culturales y étnicas se planteen de manera folclórica dejando al margen, y en silencio, a los y a las indígenas y a los y las afrodescendientes generando un modelo impuesto por la Independencia.

- ¿Qué creen las y los aymaras, y los y las afrodescendientes que se debe enseñar de su pasado y de su presente y por qué?

Supuesto: Frente a los nuevos escenarios sociales, ha surgido en la sociedad un nuevo despertar que antes se mantenía oculto y silente para la sociedad. Es posible que los aymaras y afrodescendientes crean que es primordial enseñar sobre sus culturas y sobre el legado de sus pueblos, sus cosmovisiones respecto a su entorno natural y a su relación e interacción con el medio natural, con su desarrollo y con el manejo tecnológico sustentable de sus recursos. Asimismo, es probable que se quieran incorporar las tradiciones, cosmovisiones y reivindicaciones de cada comunidad, con la finalidad de mantener vivas las tradiciones y el acervo cultural.

#### 4. Los Objetivos de la Investigación

Los objetivos a alcanzar con la presente investigación son los siguientes:

- Analizar la presencia cultural de las minorías étnicas del currículum de Chile y el de otros países como México, Colombia, Brasil y Perú.
- Describir e interpretar las percepciones y las representaciones que los y las docentes, líderes, estudiantes aymara y afrodescendientes tienen de sí mismos y de sus comunidades.
- Averiguar qué creen las y los docentes, líderes, estudiantes aymaras y afrodescendientes que se debería estudiar de sus culturas en los colegios, y cómo quieren que se les identifique por parte del resto de chilenos y chilenas.



## PARTE II: BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS



## CAPÍTULO II

### Marco Teórico

El objetivo de este apartado es presentar los fundamentos teóricos de la investigación. Esta investigación se ubica en el campo de la teoría crítica y cultural, y en estudios de interseccionalidad, perspectivas que nos permiten obtener un mayor conocimiento sobre la inclusión de las minorías étnicas en la enseñanza.

El capítulo se encuentra dividido en ocho secciones:

1. Teoría crítica y cultural.
2. Perspectiva de raza y etnia.
3. Representaciones sociales.
4. Antecedentes de las y los aymaras.
5. Antecedentes de las y los afrodescendientes.
6. La educación de las minorías étnicas.
7. Diferencia entre educación multicultural e interculturalidad.
8. Estado de la Investigación.



## 1. Teoría crítica y cultural

*“Tomamos como cimientos, para mi construcción de la pedagogía crítica, la armonía crítica y el amor radical”.*

Kincheloe, J. (2008).

A lo largo del siglo XX el currículum tenía como objetivo preparar a personas para enfrentarse a la vida y al trabajo, con la esperanza de un futuro más equitativo. Así se construyeron los modelos de nación y de convivencia social (Apple, 2008). Según Apple, esta concepción de currículum estaba basada en la diferenciación de clases y perpetuaba y aumentaba las desigualdades, ya que lo que se considera un “conocimiento legítimo, es el resultado de complejas relaciones de poder y de luchas de clases, razas, sexo y grupos religiosos identificables, por lo tanto educación y poder son elementos de un binomio indisociable” (1993, p.110).

Por otra parte, el conocimiento que se adquiere en la enseñanza, se encuentra relacionado con los principios de control social y cultural de la sociedad. En las escuelas se crean y recrean formas de conciencia que facilitan el control, y así los grupos dominantes no tienen que recurrir a mecanismos de dominación (Apple, 2008). Gramsci señala que “un elemento decisivo para la mejora de la dominación ideológica que ejercen determinadas clases, es el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones de una sociedad” (citado por Apple, 2008, p. 41, 42).

Como Freire (2012), nos recuerda, la educación es una forma de intervenir en el mundo y por eso implica comprender los diferentes mecanismos de construcción social, política, histórica, económica de la realidad y de las estructuras sociales, así como también desarrollar el sentido crítico para el desvelamiento de la ideología dominante (citado por Socavino & Vera, 2014).

Los educadores críticos deben comprometerse con una pedagogía crítica y así reformular los códigos culturales, políticos y sociales. Construir una política que interprete la diferencia y que se oponga a la desvalorización de las personas marginadas, al “otro”, como por ejemplo las mujeres y los grupos minoritarios (Mc Laren & Puiggros, 1994).

El currículo y los planes de estudio son, sin duda, instrumentos de poder en los que se reflejan una determinada cultura y unas determinadas concepciones del género, de la clase y de la etnia. La alternativa que proponen los educadores e investigadores críticos (Pagès, 1997, Apple, 2008) consiste en dar protagonismo a los y a las estudiantes para que aprendan a intervenir en la solución de los problemas sociales de su mundo.

Las escuelas se apoyan en teorías del aprendizaje que conciben el conocimiento como algo a transmitir y consumir (Giroux, 1998). Este conocimiento se encuentra íntimamente relacionado con el control social y cultural de una sociedad. Como señala Apple (2008), las escuelas también procesan conocimientos y silencian a los estudiantes su historia, rehusándose a proveerlos de conocimientos relevantes para su vida.

Para Giroux (2014), la educación puede jugar un papel fundamental en la emancipación cultural, ya que la cultura es central para la reconstrucción y reproducción de la sociedad contemporánea. Giroux ve la necesidad de vincular la pedagogía con la política, con la finalidad de solucionar los problemas y conflictos de la actualidad, como lo son las cuestiones relacionadas con la raza, el género y el multiculturalismo.

Por otra parte, la Teoría Cultural puede ser un elemento fundamental a destacar en esta investigación, ya que nos entrega conocimientos sobre la historia cultural, entendiéndose por “cultural” las mentalidades de la historia social (Burke, 2006). Además, la teoría cultural se interesa por la identidad y explica los cambios en las percepciones identitarias de las personas.

Simón Gunn (2011), define la identidad como una característica común de un grupo y de los individuos que lo componen. “Aquí tiene el sentido de igualdad, lo que la gente comparte, por ejemplo: un grupo tiene una particular identidad étnica, destacando los rasgos culturales, religiosos, lugar de origen, entre otros, que tienen en común” (p.159). Para Habermas la tolerancia, la solidaridad y la pluralidad de las identidades debe ser una posición universal. Este autor percibe la lucha de las minorías étnicas por su reconocimiento como movimientos de emancipación y cree que:

“El desafío será mayor cuanto más profundas sean las diferencias religiosas, raciales o étnicas, o los desfases históricos-culturales que deben ser superados[...] ya sea porque la minoría que lucha por su reconocimiento, producto de su experiencia de impotencia, se bate en retirada, o porque, en primer lugar, debe despertar la conciencia a través de la movilización de masas” (Habermas, 1999, p. 160).

Por tanto, la lucha de las minorías étnicas y culturales defiende el reconocimiento de las identidades colectivas y tradiciones, y de las formas de vida marginadas por una cultura mayoritaria y predominante (Araujo, 2007).

Los estudios culturales ayudan a la reconstrucción de la educación contemporánea para transformar la educación, para enriquecernos con nuevas herramientas intelectuales y prácticas enfocadas en una nueva concepción de la cultura, la política cultural y la pedagogía (Giroux, 2014).

Hemos de constatar la preocupación por hacer confluir una diversidad emergente con igualdad de oportunidades, con justicia social y la desaparición de las discriminaciones (Santos Rego et al., 2006).

Otra de las potencialidades de la diversidad cultural en la educación es que nos ayuda a “comprender una de las grandes características de las culturas y es que estas no son homogéneas y cerradas, sino que dentro de cada comunidad, cada individuo reconstruye y le entrega un significado real a la cultura que pertenece” (Santos Rego et al., 2006, p.49).

Giroux hace hincapié en que “la cultura no es considerada como monolítica o invariable, sino como un emplazamiento de los límites múltiples y heterogéneos donde las distintas historias, lenguajes, experiencias y voces se entremezclan con distintas relaciones de poder y privilegio” (citado por Soriano, 2005, p. 284).

## 2. Perspectiva raza-etnia

*“Las identidades raciales y étnicas deben considerarse ahora en un contexto nacional y global, como construcciones cambiantes, descentradas y relacionales, sujetas a una política de identidad, cultura y diferencia que abarca el género, la sexualidad, la religión y otras expresiones culturales”.*

Wade, P. (2000, p. 129).

América Latina se caracteriza por su mestizaje. Las imágenes de negros, indígenas, blancos y chinos se mezclan conformando una población multirracial. Según Quijano la formación del mundo colonial dio lugar a conceptos y producciones de nuevas identidades históricas como “indio”, “negro”, “blanco” y “mestizo”, impuestas después como las categorías básicas de las relaciones de dominación y como fundamento de una cultura de racismo<sup>11</sup> y etnicismo (1995, p.3). Asimismo, el poder de clasificar a los otros también conduce a la racialización o a la etnicización de los grupos subalternos, que son identificados a partir de características biológicas o culturales externas, que les son consustanciales y, por tanto, casi inmutables (García Martínez, 2004).

De igual manera, la “superioridad racial” por parte de los europeos fue aceptada como algo natural por todos los integrantes del poder, quedando fijada la idea de desigualdad, concretamente de inferioridad cultural (INDH, 2017).

El término “negro” viene determinado por una serie de segregaciones implícitas del imaginario colectivo de la sociedad (Jaramillo, 2014), generadas muchas veces por

---

<sup>11</sup> “Diferencias culturales que se encuentran asociadas a desigualdades biológicas que han configurado profunda y duraderamente todo un complejo cultural, una matriz de ideas, de imágenes, de valores, de actitudes, de prácticas sociales, que no cesa de estar implicado en las relaciones entre la gente, inclusive cuando las relaciones políticas coloniales ya han sido canceladas” (Quijano, 1995, p. 5).

estereotipos<sup>12</sup>. Por otra parte, los “negros” han sido objeto de racialización<sup>13</sup> / sexualización<sup>14</sup> por un proceso deshumanizador impuesto por la Colonia que esclavizó, marcó y diferenció a toda una población como “raza” (Tijoux, 2014).

Por otro lado, María Rostworowski, nos señala que “a pesar de la facilidad de asimilación del negro a las costumbres españolas, el indio era considerado superior al negro por no ser esclavo y así lo contemplan las leyes” (citado por Benavides, Valdivia & Torero, 2007, p. 621).

La vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las “razas”, de las “etnias”, o de las “naciones” en que fueron categorizadas las poblaciones desde la conquista de América en adelante (Quijano, 1992). Aunque nada en la actual ciencia, permite afirmar la superioridad o inferioridad intelectual de una raza con respecto a otra (Lévi-Strauss, 2016).

El término de raza designa a una población o un conjunto de poblaciones diferentes de otras por la mayor o menos frecuencia de ciertos genes (Lévi-Strauss, 2016). Butler lo concibe como performatividad<sup>15</sup> definida por las marcas del disciplinamiento en los estereotipos coloniales (citado por Tijoux, 2014).

Campos (2012, citado en Dürre, 2017, p.16 -17), nos describe las dinámicas sociales en torno al concepto de raza, entregándonos tres conceptos:

---

<sup>12</sup> Entendiendo por estereotipos las imposiciones que después de un determinado tiempo e insistencia terminan aceptándose como válidos en un conglomerado social que no sabe exactamente quién los creó o si realmente responden a personajes de carne y hueso (Jaramillo, 2014).

<sup>13</sup> Racialización lo entendemos como un proceso de corporalización de lo que externamente racializa otorgando identidad (Tijoux, 2016).

<sup>14</sup> Tijoux, enfatiza la constitución e identificación de relaciones de poder que construyen categorías de raza y de género.

<sup>15</sup> El filósofo J. L. Austin establecía una obligada conexión entre el lenguaje y acción. Posteriormente la filósofa Judith Butler, apoyándose en Austin, formuló la teoría de la performatividad y con ella redefinirá este concepto como la relación al género y al cuerpo.

- 1) Del concepto de racialización, que alude al proceso mediante el cual un sujeto es marcado como parte de un grupo definido por características biológicas y fenotípicas, que reflejarían la existencia de características compartidas también en el plano intelectual y cultural.
- 2) El autor introduce el concepto de racialismo, el que se refiere a un nivel más general a la afirmación de la existencia de distintas razas, es decir, en términos foucaultianos, de una fractura biopolítica entre las comunidades de los humanos, diferente sin embargo al racismo.
- 3) Es el establecimiento de las jerarquías entre las razas anteriormente definidas.

Podemos establecer entonces que el racismo es un principio a partir del cual se construyen las identidades nacionales, como consecuencia de ello, sería posible identificar en cada cultura prejuicios respecto de otras comunidades como parte de los procesos de construcción de sus identidades (Tijoux, 2016).

Por tanto, los conceptos de raza y etnia no son sinónimos, pero si son, innegablemente, construcciones sociales (CEPAL, 2017). Las víctimas de esta invisibilidad se ubican en la base social como permanentes excluidos, ellos forman parte de un “pasado histórico donde un conjunto de ideas, leyes, decretos constituyeron una planificación que permitió estructurar un sistema llamado “racismo como base estructural del sistema actual” (Rodríguez, 2004, p. 2).

Así, la discriminación, la exclusión y racismo son fenómenos presentes en distintas situaciones e interacciones cotidianas, basadas en la negritud de antes y la de ahora, que develan la alteridad en representaciones coloniales de otro que no existe (Tijoux, 2014, p.2).

La promoción de la interculturalidad es necesaria para las relaciones positivas entre distintos grupos culturales, para confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, para formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el

desarrollo del país, y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2010).

Los estudios realizados por Torres-Parodi y Bolis (2007), analizaron la evolución del concepto raza/etnia en el tiempo, a partir de instrumentos internacionales de los derechos humanos y de la historia de los movimientos sociales y políticos anti-racistas. Clasifican en cuatro las etapas de desarrollo del concepto de raza-etnia.

- La primera etapa (1948-1970), que tiene como punto de partida la Declaración Universal de Derechos Humanos, empieza con el reconocimiento de los derechos sociales y se hace distinción entre discriminación racial y discriminación positiva.

- La segunda etapa (1971-1990) está marcada por la eliminación de políticas segregacionistas respaldadas por el Estado, por la consolidación del reconocimiento de la identidad como elemento constitutivo del individuo, por los primeros estudios sobre las condiciones de vida de los “afrolatinos” y por la identificación de los elementos centrales de la identidad, que permitieron profundizar en la evolución del concepto etnia/raza.

- En la tercera etapa (1991-2000) se asociaron los conceptos de no discriminación y de inclusión social, pero el interés principal estuvo centrado en los pueblos indígenas. Se inició el análisis de los factores discriminatorios acumulativos como el género, la etnia/raza y la pobreza.

- La cuarta etapa (2001 hasta el presente) está marcada por la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, 2001), y el surgimiento de las personas “afrodescendientes” como actores que compartían los mismos ancestros (CEPAL, 2017, P.43).

Los afrodescendientes y los indígenas son las víctimas del racismo estructural, al cual acompaña su condición de pobreza, desigualdad socioeconómica y exclusión social y política (Oliveira, 2001; Stavenhagen, 2001).

Barth (1976), define a los grupos étnicos como aquellos que en gran medida se autoperpetúan biológicamente, comparten valores culturales, integran un campo de comunicación e interacción, y por último cuenta con miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros. Además, constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden (Barth, 1976). El concepto se remonta a Weber (1944) que definía a los grupos étnicos como aquellos que se fundan en las costumbres y tradiciones entre personas que creen tener un origen común (citado por Giménez, 2006, en CEPAL 2017).

Podemos establecer además que el término etnia ha tenido casi siempre una connotación excluyente, discriminatoria y degradante y, hasta hoy día, las “etnias” siempre son los “otros”. La cuestión del “otro”, construido desde la perspectiva del pensamiento occidental, adquiere relevancia para comprender la forma en que un sector dominante logra imponer su visión sobre el sujeto dominado y, a la vez, posicionarlo como enemigo para legitimar la violencia y el control sobre él (Viera, 2017, p. 34).

Por lo tanto, los y las indígenas han sido uno de los grupos subalternos que la enseñanza de la historia tradicional ha negado o invisibilizado (Pagès & Villalón, 2015). Por esta razón se deben tener criterios que orienten al diálogo entre los diferentes conocimientos, saberes y culturas, para dar la voz a los *otros* diferentes y siempre silenciados (Socavino & Vera, 2014).

La identidad es otro aspecto importante que las personas construyen a partir de la interacción entre diversos elementos, sociales y medioambientales, que se configuran en la niñez, pero también en el periodo de la adultez (García Martínez, 2008), para responder a las preguntas: ¿quién soy?, ¿cuáles son mis relaciones con otras personas?, ¿cómo me sitúo en el mundo? Desde el punto de vista de las identidades sociales pertenecemos a diversos grupos, tenemos una identidad cultural en un contexto social concreto, por un lado, y, por otro, somos parte del conjunto de la humanidad. A partir de ahí se trata de comprender las identidades como una riqueza, en plural: identidad personal e identidades sociales que engloban la identidad cultural (Morin, 2001).

### 3. Representaciones sociales

*“Las RS nos dan acceso a todas las facetas de una realidad que es objeto de una apropiación de alguna manera instantánea, en un momento determinado. Y por su contextualización ellas llevan el sello de la historicidad”.*

Jodelet, D. (2011, p. 8)

Nos basaremos en las representaciones sociales (RS) para poder responder a nuestro segundo objetivo sobre las representaciones que las y los docentes, líderes, estudiantes aymaras y afrodescendientes tienen de sí mismos y de sus comunidades. Para ello, me posiciono en los planteamientos que proponen Piña y Cuevas (2004), quienes plantean las RS como un tipo de conocimiento basado en el sentido común, ya que es ahí donde se encuentran las creencias, las teorías implícitas, las imágenes populares, los mitos y las RS.

Para Berger y Luckmann (2001), existen diferentes interpretaciones entre un filósofo, un sociólogo y el hombre de la calle. En nuestro estudio nos interesa la idea del hombre de la calle, es donde me posiciono, ya que se basa en la interpretación de primer grado, que es la que se emprende en su mundo inmediato o cotidiano, por tanto, se mueve en el mundo social y utiliza los instrumentos y saberes para cada caso (Piña & Cuevas, 2004).

Asimismo, para Claude Abric (1994, p. 27, citado en García Martínez, 2008), determina que “las representaciones sociales le permiten a un grupo definirse con relación a otro y estimarse positivamente o negativamente respecto a él”. Para García Martínez (2008), todo sujeto posee representaciones, entendidas como el conjunto de sus conocimientos, creencias u opiniones que posee y comparte en el seno de sus grupos de pertenencia. Se establecen tanto para la construcción de la identidad de la persona, como para compartir los valores de los grupos a los que cada persona pertenece.

Analizando el origen de las RS podemos destacar a Durkheim, quien fue un innovador en el dominio de la educación y en elaborar el concepto de representación colectiva, lo que ayudó para que posteriormente se formulara la teoría de las representaciones sociales por Serge Moscovici en 1961 (1979, 1981, 1993).

Moscovici piensa que “la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación...” (Hollisch, 2014, p. 3).

Correspondiendo a una forma específica del conocimiento, en este caso el conocimiento ordinario (sentido común), tiene como particularidad que es socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos (Jodelet, 2011). Las RS tienen una función identitaria, Abric (1994) lo indica como “La referencia a representaciones que definen la identidad de un grupo va por otra parte a desempeñar un papel importante en el control social ejercido por la colectividad sobre cada uno de sus miembros, en particular en los procesos de socialización” (p.16).

Por tanto, analizar el pensamiento de las personas, comprender la manera que el otro piensa, comprender la lógica en que se encuentra, lo que exige un distanciamiento propio para entender al otro, sin emitir juicios, sino desde una perspectiva amplia, pues solo así podremos comprender su cultura (Casillas, Dorantes y Ortíz, 2021). Asimismo, es importante saber qué expresan, qué opinan y por qué piensan así las personas sobre un determinado fenómeno educativo, social o político (Casillas, Dorantes y Ortíz, 2021).

Las RS en la educación aparecen como uno de los campos más fecundos para la aplicación de un enfoque cualitativo con diversas metodologías, además sirve para contribuir a producir y mantener una visión común de un grupo social, clase o grupo cultural, sirviendo para leer el mundo en que viven y actuar sobre él, decodificando el pensamiento social de las personas e interpretando su conducta (Jodelet, 2011). Las RS fundamentan y orientan las acciones de las personas, por eso precisamente son importantes en la educación, pues los procesos de enseñanza-aprendizaje, de socialización y de construcción del conocimiento están atravesados por las creencias, percepciones, valoraciones y actitudes de los agentes de la educación (Casillas, Dorantes y Ortíz, 2021, p. 20).

#### 4. Antecedentes de las y los aymaras

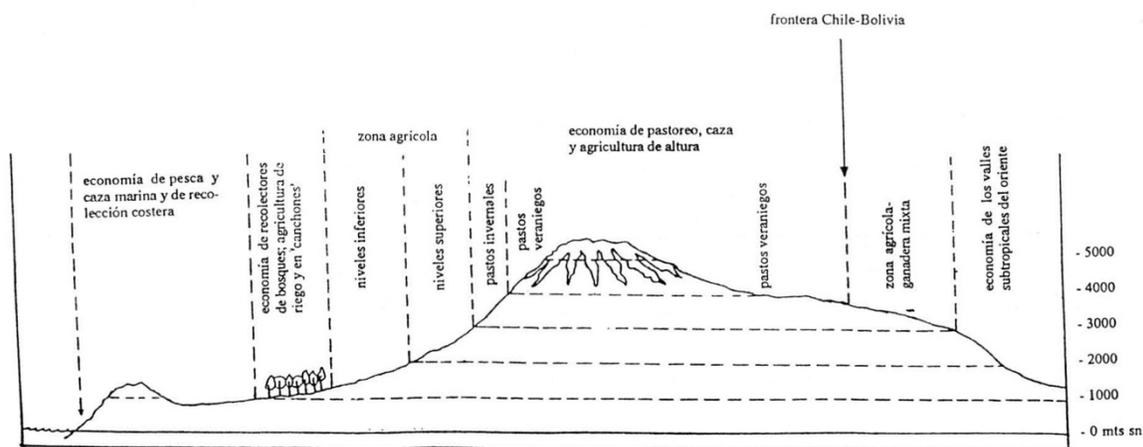
*“El pensamiento del aymara, es un pensamiento “seminal”, que sigue el modelo del desarrollo biológico: acontecimientos y cosas “se producen” como en el reino de la flora y la fauna. Brotan con fuerza vital y generadora del universo divino – Pachamama – crecen, florecen, dan fruto y se multiplican cuando las condiciones son favorables y cuando son cultivados con cariño y comprensión”.*

Van Kessel, J. (2003).

##### 4.1. Antecedentes geográficos

Los aymaras del Norte de Chile se extienden pasando por el Altiplano Boliviano y la cordillera de los Andes de la región de Arica y Parinacota y Tarapacá, terminando en el noroeste de Argentina. Su espacio se hace presente en los diferentes pisos ecológicos (costa 0-500 msnm<sup>16</sup>, pampa 500-1.000 msnm, precordillera Iquique 1.200-2.800 msnm, precordillera Arica 3.200-3.300 msnm y altiplano 3.500-4.500 msnm). En la figura 1, se aprecia el hábitat original de los aymaras mediante un corte transversal Iquique-Cancosa.

Figura 1. Corte transversal Iquique – Cancosa. Región de Tarapacá.



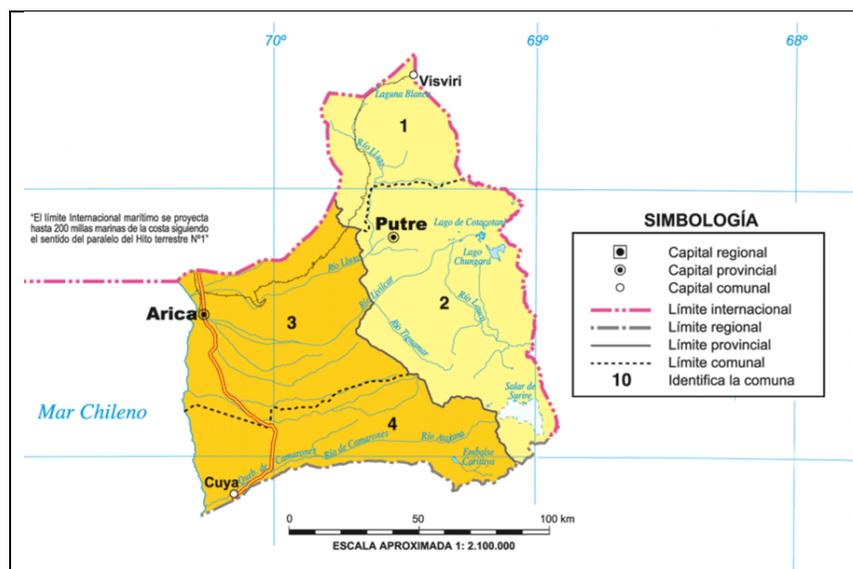
Nota: Arze, Barragán, Escobari et al., 2014.

<sup>16</sup> Msnm: metros sobre el nivel del mar. El nivel del mar sirve como referencia para ubicar la altitud de las localidades, por tanto, msnm, es la unidad en que suele medirse la altura.

Los aymaras establecen nexos en cada piso ecológico, además se protegen con su geografía, ya que sus asentamientos se encuentran entre los cerros (entendidos como entidades sagradas protectoras y dadoras de vida) (Orellana, Morelia, 2006).

En el mapa político administrativo de la región de Arica-Parinacota podemos señalar que se encuentra dividido por dos provincias: 1) la provincia de Arica con sus comunas de Arica y Camarones; 2) la provincia de Parinacota con sus comunas de General Lagos y Putre. En la siguiente figura, se aprecia el mapa político administrativo de la región de Arica y Parinacota.

Figura 2. Mapa de la Región de Arica y Parinacota

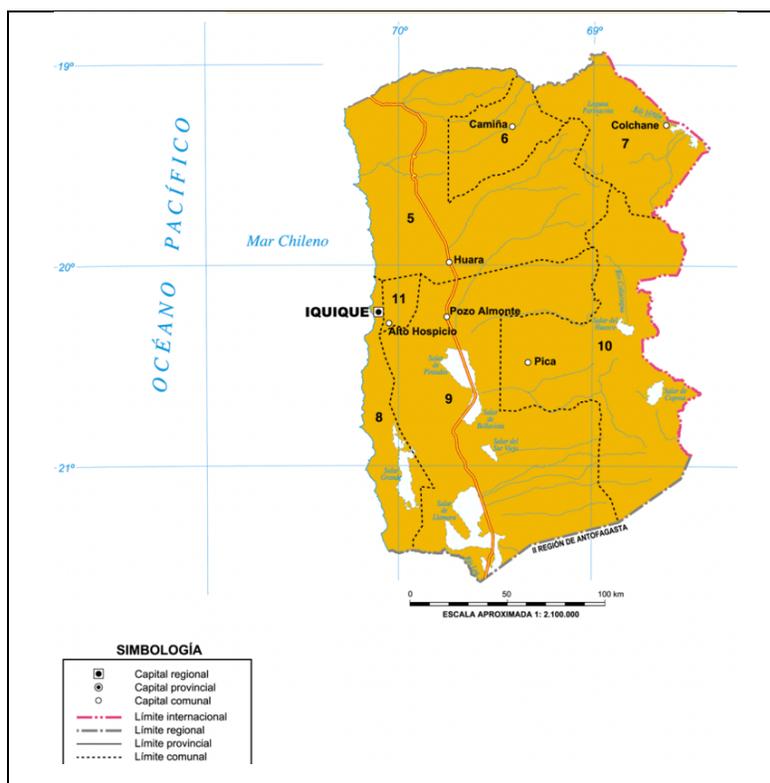


Nota: Extraído del centro de recursos Educarchile:

[https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/39385/15\\_division\\_politico\\_administrativa\\_baja.gif?sequence=1&isAllowed=y](https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/39385/15_division_politico_administrativa_baja.gif?sequence=1&isAllowed=y)

Y en el caso de la región de Tarapacá, de igual forma se encuentra dividida por dos provincias: 1) Iquique, que se divide en dos comunas Alto Hospicio e Iquique; 2) el Tamarugal, con las comunas de Camiña, Colchane, Huara, Pozo Almonte y Pica. En la siguiente figura, se visualiza el mapa de la región de Tarapacá.

Figura 3. Mapa de la Región de Tarapacá



Nota: Extraído del centro de recursos Educar Chile:

[https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/39367/1\\_division\\_politico\\_administrativa\\_baja.gif?sequence=1&isAllowed=y](https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/39367/1_division_politico_administrativa_baja.gif?sequence=1&isAllowed=y)

Para los aymaras que se ubican en las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá, sobre todos aquellos que habitan en las tierras altas, transitan y mantienen el constante intercambio cultural con los países fronterizos de Perú y Bolivia. Recordemos, que existen comunidades rurales aymaras en los países fronterizos, donde persiste una cosmovisión y cultura simbólica de fondo bastante común, casi todos mantienen una referencia permanente a la naturaleza como fuente de vida y llena de vida, la Pacha Mama o Madre Tierra, igual que los cerros protectores, con denominaciones diversas según la región y siendo objeto de diversos ritos y ofrendas, y otros muchos parte de un acervo cultural reconocido y apreciado por todos como común y propio (Albó, 2000).

## 4.2. Antecedentes históricos

Los aymaras son un pueblo indígena<sup>17</sup> prehispánico andino, que desde el auge de la cultura Tiwanaku<sup>18</sup> (siglo VIII al siglo XII) se hicieron parte del Collasuyu<sup>19</sup>, pero sin perder su identidad histórica y cultural (Van Kessel, 1989).

En la época virreinal, los aymaras habían estado ligados al Virreinato del Perú, como parte del corregimiento de Arica, es decir, esta franja pasó a depender directamente del Virrey de Lima, a través del gobernador delegado de Arequipa. Pero en la práctica su situación era algo anómala. Jurídicamente dependía de Lima y Arequipa, pero al mismo tiempo, por su mayor cercanía, seguía siendo el “puerto de Potosí” y la puerta natural de Charcas, por donde circulaban manufacturas y minerales entre el altiplano y la Costa (Abecia, 1979: I, 109-113, Van Kessel, 1992, p. 130, citado en Albó, 2000 p. 45).

Por tanto, es en este periodo cuando los aymaras, como en toda América Latina en general, vivieron la represión cultural y la colonización acompañadas de un masivo exterminio indígena. Donde la represión cultural y el genocidio, convirtieron a las culturas de América en subculturas campesinas iletradas y condenadas a la oralidad (Quijano, 1992, p.13).

Los pueblos Indígenas durante el largo periodo colonial, existieron en una completa relación de resistencia, adaptación, cambio cultural, reafirmación de sus tradiciones y creatividad (Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2008). En este trabajo de investigación no hay un juicio a la Conquista, sino que es necesario contextualizarla con información histórica, para comprender mejor a los pueblos indígenas, en este caso a las y los aymaras.

---

<sup>17</sup> Término que ha sido utilizado en el contexto de los estados colonizadores del Nuevo Mundo, y se refiere a los descendientes de los habitantes originales no europeos de las tierras colonizadas por los europeos (Kymlicka, 2008).

<sup>18</sup> Que comprendió desde los valles occidentales, en las inmediaciones del lago Titicaca y en otras zonas del altiplano, cuya influencia, llegó tanto hacia los valles bajos de la vertiente occidental andina como a la vertiente oriental (Córdova, Chacama y Carrasco, 2008).

<sup>19</sup> Uno de los cuatro suyus (regiones) que integró el Imperio Tawantinsuyu, siendo el Collasuyu la región sur.

Igualmente lo hicieron las burguesías criollas una vez que crearon un país independiente de España. El periodo Republicano también se invisibilizó a la población indígena, no eran considerados ciudadanos, pues no reunían los requisitos legales (saber leer y escribir).

En el siglo XIX después de la Guerra del Pacífico, el Estado Chileno anexó territorios de Bolivia y Perú donde gran parte de población era indígena (quechuas y aymara). Acabada la guerra el gobierno chileno propuso, como una medida nacionalista, borrar los vínculos de las comunidades indígenas con su anterior estado peruano o boliviano y así reforzar el proceso de chilenización<sup>20</sup> (Albó, 2000).

Con el tiempo las culturas indígenas se fueron transformando o desapareciendo, encontrándose sin apoyo político ni social. Las ideologías promovidas rechazaban los símbolos, valores y conductas de los aymaras y proponían la homogeneidad lingüística y cultural, la superioridad de lo chileno ante cualquier otra forma de vida y desarrollo cultural (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2008).

Durante el régimen militar (1973-1989) “... la doctrina de Seguridad Nacional encuentra una de sus expresiones más claras en la política educacional implementada en las zonas fronterizas en general y en la región aymara en particular, a través del establecimiento de las Escuelas de Concentración Rural Fronterizas. A través de estas escuelas y de los contenidos de la educación que imparten, se trata de chilenizar, así como afianzar el doblamiento tradicional de la región deteniendo el proceso migratorio con fines geopolíticos” (Hervé & Urrejola, 2002, p.10).

---

<sup>20</sup> Proceso político donde las comunidades aymaras y la población tarapaqueña, debieron elaborar una nueva relación con el Estado, ahora como “nuevos chilenos” (Díaz & Tapia, 2013). Esta situación provocó cambios en todos los ámbitos, en lo social, en lo político, en lo cultural y en lo educativo. El objetivo central de la chilenización era establecer el dominio territorial y político de Tarapacá (Gundermann, 1986; Van Kessel, 1992; Echeverría, 1999; González, 2002; Díaz y Ruz, 2009; Carrasco y Gavilán, 2012) tomando medidas demográficas, culturales y en las políticas educacionales, de las escuelas del Norte de Chile.

Siglos de marginación y olvido, de desplazamientos y discriminaciones hasta que en los '90, el gobierno de Chile empieza a tomar conciencia y trata de ir integrando a las comunidades indígenas del país, con la finalidad de establecer normas sobre su protección, fomento y desarrollo. El nuevo gobierno de Aylwin aprobó una ley indígena y creó instancias especializadas dentro de la administración pública, en las que se incorporaron varios de los aymaras que pocos años antes habían iniciado el movimiento reivindicativo (Albó, 2000).

#### 4.3. Cosmovisión aymara

Para entender de mejor manera a la población aymara, se hace necesario conocer algunos antecedentes sobre su cosmovisión, con la finalidad de poder entender cómo esta comunidad observa, interpreta y analiza el mundo desde las perspectivas del espacio y del tiempo. A partir de su cosmovisión los aymaras ordenan, organizan y efectúan su trabajo productivo, dándole un fuerte sentido y significado a lo que desarrollan (Arze, Barragán, Escobari et al., 2014).

Para el aymara el tiempo es elástico y relativo como señala Montes (2018), quien plantea que la concepción de tiempo natural, es cíclica y policrónica. De igual forma Qespi (1994), define el tiempo y el espacio como concurrentes e indivisibles y están representados en un único término, que es Pacha. Esta noción holística a la que denominan pacha (Mendoza, 2015), sirve para determinar los espacios (cosmogónicos o metafísicos), delimitar fases históricas (edades y periodos), expresar los tiempos relativos (presente, pasado y porvenir), hablar de cambios fundamentales (naturales y sociales) tiempos de cosechas, definir el tiempo-espacio como una globalidad de conjunción y otros quehaceres (Qespi, 1994).

En su definición, Yaranga Valderrama (citado en Arriagada, 2019), Pacha en las lenguas kechua y aymara, tiene la aceptación de “mundo”, “universo”, “suelo”, “lugar”, “tierra”, “tiempo”, “historia”, “momento señalado o acaecido”, “número”, “un todo íntegro en sí mismo”, “solo”, “total”, “dos en uno”, por ende la palabra ha de tener múltiples significados. Pero, para que el concepto pacha tenga relación con el espacio-tiempo deberá ir acompañado de un adverbio, como por ejemplo: Hanan Pacha (arriba), Alax Pacha (afuera), Kay Pacha

(aquí), Ak'a Pacha (ahora), Uku Pacha (abajo), Mank'a Pacha (adentro), entre otros. Por estas razones, el concepto Pacha, engloba el espacio con el tiempo, conformando una unidad indisoluble complementaria dual, fundamental en la cosmovisión andina (Arriagada, 2019).

Podemos señalar también, que la cultura andina es heredera de una visión única y recrea la cosmovisión étnica que la representa en las relaciones sociales y políticas. En sus creencias míticas y sus prácticas rituales más profundas se sustenta una representación de sí mismo abierto al mundo (Lozada, 2006).

La cultura aymara tiene una estrecha relación entre el espacio y el tiempo. Así organizan, ordenan y efectúan su trabajo productivo, dándole un significado específico a todo lo que desarrollan, buscando el equilibrio natural de las cosas (Arce, Barragán, Escobari et al., 2014).

#### - La visión del Espacio

Los y las aymaras han configurado tres espacios espirituales dentro de la cosmovisión del espacio, siendo el Arajpacha el mundo de arriba, donde habita los astros como el Sol, la Luna, simboliza la luz y la vida; el Akapacha es el centro entre el Arajpacha y el Manquepacha, son los valles y quebradas, donde habita el hombre y la mujer aymara; y por último el Manquepacha, es el mundo de abajo, simboliza la muerte y la oscuridad (Valdivia, 2006). Estos tres son los espacios orgánicos del mundo aymara (Arze, Barragán, Escobari et al., 2014).

El Akapacha es el mundo propio de los y las aymaras, sin cielo ni infierno. Los seres superiores que personifican estas zonas ecológicas lo constituyen tres elementos:

- 1) Mallku: Son los espíritus de las montañas, representan la fuente de la vida y les proporcionan protección a los seres humanos. Pueden ser hombre o mujer.
- 2) Pachamama: Es la madre tierra, ella les brinda el fruto de su esfuerzo a los y las aymara, los que a cambio le ofrecen.

- 3) Amaru: Es el recurso agua como germinadora de vida, como semen que llega a la Pachamama y la fertiliza para generar el fruto. Es la serpiente que liga a la economía de las aguas de los ríos y canales de la zona agrícola (Valdivia, 2006).

Esta triada conforma la percepción aymara, destacando que hasta hoy persiste su Akapacha con las divinidades que personifican el misterio de la vida y la fertilidad (Arze, Barragán, Escobari et al., 2014).

Tabla 1. *Resumen de la cosmovisión aymara. La visión del Espacio*

Niveles ideológicos	Figuras mitológicas	Naturaleza de los seres	Función de los seres	Lugar del culto	Naturaleza del culto y del celebrante	Origen
"Araj-pacha" (Cielo)	Dios; Virgen; Santos (Patronos), Sol, Viracocha	Dios lejano; Creador, que "ordena"	Mantenimiento del cosmos ideal	Templo, ubicado fuera del pueblo	Religión: (Culto público), Fiestas Patronales dirigidas por el Sacerdote	Cultura incaica y cristiana
"Aca-pacha" (nuestro mundo) Zona del saber Andino	1. Mallku (Cóndor) 2. Pachamama (Puma - Lagarto-Sapo) 3. Amaru (Serpiente-Pez)	Fuerzas de la Naturaleza, (sub) ordenadas por la creación	Mantenimiento del mundo cultural autóctono	1. Cerro 2. Corral 3. Campo Universidad del saber Andino	Costumbres: (Culto privado), dirigidas por los ancianos: 1. Día del Compadre 2. Floreo 3. Limpia de canales Biblioteca del saber Andino	Elementos culturales autóctonos aymaras
"Manqha-pacha" (Infierno)	Demonio, Condenados	Fuerzas destructivas desordenadas pero dominadas	Mantenimiento del caos (como cosmos alternativo después del Kuti)	Noche, cuevas, roqueríos, minas	Brujería: (culto secreto), embrujo, dirigido por el brujo Laika	Elementos cristianos y autóctonos "redefinidos cristianamente"

*Nota:* Arze, Barragán, Escobari et al., 2014.

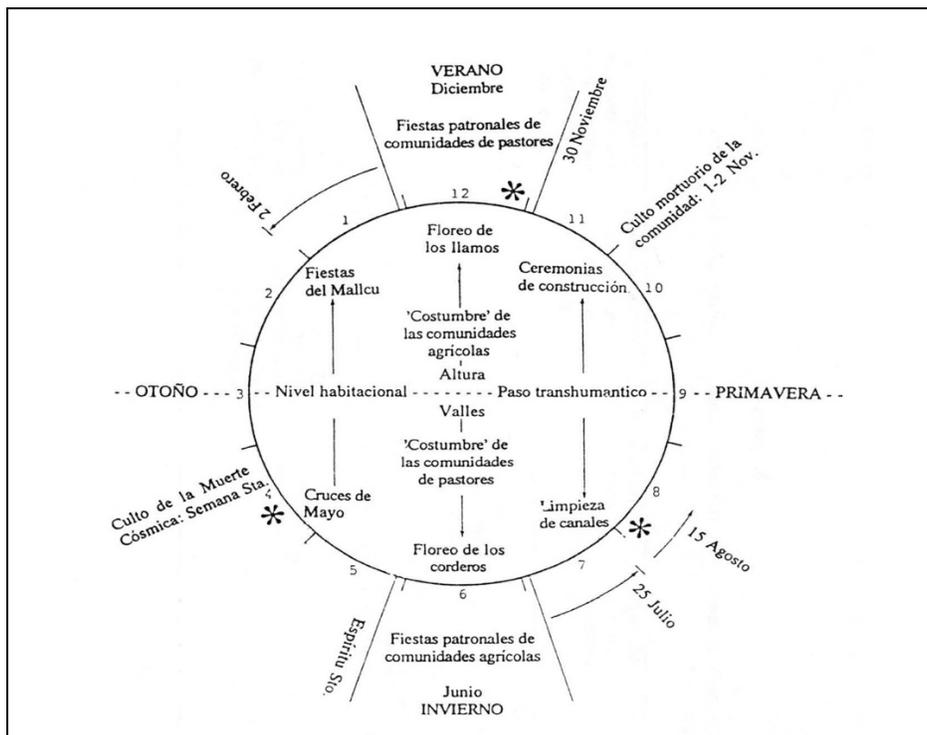
Otro aspecto a destacar de la población aymara, es el significado que tienen de su geografía espacial, destacando hacia el norte el cerro madre, representado por la mujer, símbolo de fertilidad, venerado para sus cultivos. Hacia el sur se encuentra el cerro padre, el protector y dador de sabiduría (Orellana & Morelia, 2006), y entre ambos se encuentra la traza del poblado, las quebradas y la tierra fértil de los valles donde se desarrollan las principales actividades económicas (agricultura y ganadería).

- La visión del Tiempo

Nos referimos al Universo temporal-espacial aymara y cómo analizan la visión cíclica del tiempo, que se prolonga en la percepción de un macro-ciclo: que incluye el tiempo mitológico de la oscuridad y del sol (Arze, Barragán, Escobari et al., 2014). Este modelo aymara del tiempo se basa en el año solar, que da origen a los dos grandes periodos separados por los solsticios de verano e invierno. Otra división importante es la del ciclo climático que conoce tres estaciones muy marcadas: una época seca, una lluviosa y una fría (Arze, Barragán, Escobari et al., 2014).

Con la dominación española, se introdujo otra visión del tiempo, marcada por cuatro estaciones diferentes (verano, otoño, invierno, primavera). Para el aymara el tiempo es algo vivo y orgánico, donde los ritmos temporales se dan por la naturaleza, el medio ecológico y meteorológico, concebido con una misma estructura de reciprocidad y oposición, que asegura la continuidad rítmica de la vida biológica, económica, social y ceremonial de la comunidad (Arze, Barragán, Escobari et al., 2014).

Figura 4. *Resumen de la cosmovisión aymara. La visión del Tiempo*



*Nota:* Arze, Barragán, Escobari et al., 2014.

\* Las costumbres autóctonas están dentro del círculo; las fiestas sincrético-cristianas fuera del círculo; la bipartición del ciclo anual indicada por la oposición verano-invierno; la tripartición marcada por estrellas en el anillo de los 12 meses: (periodo seco (Agosto – Noviembre) – Húmedo (Diciembre – Marzo) – Frío (Abril – Julio). (Arze, Barragán, Escobari et al., 2014).

Según Eliade (1983), Zapata (2010), Gavilán (2011) y Ñanculef (2016), las culturas originarias americanas comparten un pensamiento circular. La cosmovisión aymara ordena el mundo en sus tres dimensiones: 1) relaciones sociales en el sentido más amplio; 2) relaciones con divinidades y antepasados; 3) sus relaciones con el medio natural (Arze, Barragán, Escobari et al., 2014).

#### 4.4. Inclusión legal de las personas indígenas en Chile

En 1990, con la promulgación de la Ley orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE N° 18.962, se pone fin a las escuelas de concentración fronteriza (González, 2002) y da pie a un nuevo contexto para las relaciones entre indígenas y Estado. En el año 1993 se aprobó la Ley Número 19.253, conocida como la “Ley Indígena”, la cual ofrece más derechos particulares a las diferentes comunidades indígenas. Estos derechos protegen sus valores tradicionales y sus culturas, ya que proponen establecer “normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas” (Smith, 2010, p. 58). De esta manera el principio de discriminación positiva sería el pilar fundamental de la nueva política indígena en Chile (Donoso, 2008).

Esta ley establece en el Título IV: de la Cultura y educación Indígena, párrafo 1°, Artículo 28 inciso 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. Esta medida fue ratificada con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el año 2008. Este convenio, es un instrumento jurídico internacional, que contribuye al avance sustancial en el

reconocimiento y protección de los derechos de los pueblos indígenas: el reconocimiento de su carácter de pueblos, el respeto a sus formas de vida y de su desarrollo económico, el derecho sobre sus tierras y territorios. Destaco dos artículos de la Parte IV - Educación y medios de comunicación.

El Artículo 29 señala, que uno de los objetivos de la educación de los niños y niñas de los pueblos, deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional. El artículo 31, señala que: se deben adaptar medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contado más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a los pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados (OIT, 2010, p.46 - 47).

Por otro lado, el año 2020 se generó el decreto 97, que establece nuevas bases curriculares en la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, principalmente tras el tercer encuentro de Diálogo Nacional entre los nueve pueblos originarios y las autoridades del Ministerio de Educación, considerando relevante impulsar mecanismos que apoyen la revitalización lingüística y cultural (Biblioteca Congreso Nacional, 2020).

Sin embargo, aunque exista una Ley y convenios Internacionales que respaldan a las y a los indígenas, se genera aún una fuerte y grave incongruencia entre las políticas educacionales y el currículum estatal. Ejemplo de ello, es la enseñanza que se imparte, una enseñanza vista desde una mirada eurocéntrica, que sigue invisibilizando a los indígenas y que se les educa para alejarse de sus saberes y sus conocimientos tradicionales, y adoptar valores externos procedentes de la cultura europea (Parra, 2018).

## 5. Antecedentes de las y los afrodescendientes

*“Busco el día en el que la gente no sea juzgada por el color de piel,  
sino por el contenido de su carácter”.*  
Martin Luther King

*“Es la historia del tumba que mi abuela me hablo. Estas son mis costumbres y así  
las cuento yo...  
Es el baile de mi ancestro es el África olvidada  
Es mi orgullo que demuestro a mi cultura rescatada”.*  
Báez, C. (2010).

Al referirnos al término “afrodescendientes”, aludimos a las personas descendientes de africanos esclavizados en América Latina y el Caribe, también llamados “negros y negras”. Según el país, se les conoce como afrocolombianos, afroecuatorianos, afroperuanos o afrochilenos (Ranget, 2006). Espinosa (2015), señala que los cimientos se encuentran en un mismo origen que los une como comunidad, el ser afrodescendientes de esclavos africanos y que los identifica como grupo social diferenciado.

Debido a los fenómenos migratorios y a la globalización, el “concepto afrodescendiente se amplía para incluir nuevas poblaciones africanas que no necesariamente han pasado por la esclavitud” (CEPAL, 2017, p.48). Desde el punto de vista geográfico el término afrodescendiente se aplica desde el norte en la frontera de México por el Río Grande hasta la Patagonia por el sur (Jaramillo, 2014).

La Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, realizada en Durban Sudáfrica en el año 2001, a la que asistieron líderes y lideresas negras de todo el orbe, acordó que, a partir de ese momento, se utilizaría el término “afrodescendientes” para identificar a toda la población descendiente de africanos esclavizados en las Américas (Jaramillo, 2014).

## 5.1. Los afrodescendientes: en América Latina y en Chile

### 5.1.1. Afrodescendientes en América latina

En América Latina y el Caribe millones de esclavos llegaron de la mano de colonizadores europeos. Es la actual población afrodescendiente, es decir, la descendiente de personas esclavizadas durante la trata o el comercio esclavista (CEPAL, 2017). En este caso, los negros traídos a América y a Chile, son de diversas etnias (grupos lingüísticos) africanas, siendo la cultura Bantú de la región del Congo y Angola, la que más influencia cultural tuvo en América y Chile (Baez, 2010).

Durante el periodo de conquista y colonial, los intereses económicos de las metrópolis necesitaron de una demanda creciente de mano de obra forzada para diversas actividades, como explotación de recursos naturales, la agricultura y ganadería, además de los trabajos manuales, artesanales y domésticos (CEPAL, 2017).

Al declarar la abolición de la esclavitud en los países latinoamericanos no se garantizó la incorporación de las personas libertas como ciudadanos, se les garantizó una libertad formal, pero no alteró su situación socioeconómica y de marginalidad (CEPAL, 2017). Tanto, en el período colonial como a principios de la República en las sociedades latinoamericanas se creó un sistema de jerarquías sociales basado en pirámides raciales, en el que el blanco y el mestizo se ubicaban en la escala superior y gozaban de privilegios ciudadanos, mientras que en la inferior se situaban los indígenas y afrodescendientes (Oliveira, 2001; Stavenhagen, 2001). Esta situación provocó que la población afrodescendiente fuera una de las más vulnerables, excluidas y pobres del continente<sup>21</sup>, encontrándose en desventaja a causa de una situación estructural ligada al racismo y la discriminación racial, cuyos orígenes poseen una profunda raíz histórica, cultural y política (Bello, Paixao, 2009).

---

<sup>21</sup> Según datos establecidos en la Conferencia Preparatoria de Santiago y la Conferencia Mundial de Durban (Bello, Paixao, 2009).

Para Sheila Walker (2001), las contribuciones de los africanos y sus descendientes a la vida panamericana son tan importantes y fundamentales que no hay manera de discutir sobre las Américas con precisión y honradez sin tenerlas en cuenta, ya que fueron parte: 1) de la agricultura que permitió sobrevivir a los inmigrantes europeos voluntarios y africanos involuntarios; 2) la tecnología que permitió que todos trabajaran y crearan; 3) la economía que permitió que las sociedades se desarrollaran y ampliaran; 4) la creación de los idiomas en que todos aprendieron a comunicarse; 5) la definición de la naturaleza, de lo espiritual y de la forma de acceder a ese mundo y relacionarse con el mismo; 6) la creación de la multiplicidad de sistemas culturales, formas y estilos en que todos los inmigrantes a las Américas de origen africano y europeo se organizaron y expresaron su identidad.

#### 5.1.2. Llegada de las y los afrodescendientes a Chile

Podemos señalar que Chile pertenecía al virreinato del Perú, en esta zona la población negra siempre fue numerosa (Baez, 2010), los españoles se establecieron primero en Tacna, Azapa y Pica, posteriormente en Tarapacá y al finalizar el siglo XVI también en Camiña, Sibaya, Codpa, Matilla, entre otros (Espinosa, 2015). Ahora, desde el punto de vista económico Alfredo Wormald Cruz (1963, p.53) indica que “en 1545 se descubría la primera de las cinco mil vetas que llegó a la tener en explotación el Cerro Rico de Potosí”. A partir, de ese descubrimiento empezaron a arribar esclavos negros y ya en 1546 Arica empieza a habilitarse como puerto de salida de los minerales del Altiplano (Vergara, 2012), y enclave urbano más importante.

Para el año 1555, se integran 500 negros a la zona de la ciudad de San Marcos de Arica. Esta cifra aumentaría en la zona del Sur peruano en aproximadamente 1.200 esclavos, para el año 1792, según el censo en el distrito de Arica la población negra era de un total de 1.294 esclavos que equivalente al 6,9% de la población (Díaz, Briones & Sánchez, 2013, p.54-61).

En el periodo de Independencia de Chile, se proclama la “libertad de vientres” por la cual se declaraban libres a los hijos de esclavos que nacieran a partir de ese instante en el país. Asimismo, se agregó que todos los esclavos que permanecieran más de seis meses en el territorio o que estuviesen de paso quedaban libres.

Posteriormente, en el periodo de la anexión territorial<sup>22</sup> (1883), fue complejo y doloroso para los afrodescendientes, una población abatida por la guerra e incorporada a regañadientes a Chile, viviendo un proceso que no los vio como afrodescendientes, sino como peruanos y, por ende, como enemigos (Oliva, 2016). La imposición de nuevos elementos nacionalistas significó el quiebre de las minorías étnicas, en este contexto:

“(…) la exaltación de los símbolos patrios, la aplicación de un ordenamiento jurídico, la instauración de su aparataje burocrático y militar, el sistema escolar, curas, párrocos o empleados civiles, operaron (al parecer) bajo la lógica de “integrar a todos” mediante cualquier método a la comunidad imaginada chilena” (Díaz, Díaz & Pizarro, 2010, p.15).

Situación que generó que muchas familias afrodescendientes ariqueñas se vieran forzadas a huir al país vecino (Perú), y quienes permanecieron en el territorio -que ahora era chileno- debieron ocultar muchas prácticas culturales de raíz afrodescendiente, en un contexto en el que las construcciones hegemónicas de la nación estaban dominadas por la idea de un mestizaje homogeneizante y blanqueado (Artal, 2012; Báez, 2012; Alarcón, Araya y Chávez, 2017; Amigo, 2019, 2021, p. 5).

Por otro lado, el proceso de chilenización para los afrodescendientes “significaba prohibir todas las manifestaciones que para los chilenos se veían como manifestaciones peruanas, estas expresiones se veían a través de las formas de vida, costumbres y tradiciones, estructuras sociales y económicas” (Baez, 2010, p. 65).

En Chile se silencia la presencia de afrochilenos lo que genera una de las formas en que el racismo se expresa en el país, pues lo afro en Chile no es algo nuevo, los afrochilenos han estado presentes durante todo nuestro periodo colonial y republicano (Oliva, 2016).

---

<sup>22</sup> Después de la Guerra del Pacífico.

### 5.1.3. Las y los afrodescendientes en la actualidad

En la actualidad, las y los afrodescendientes constituyen una fracción significativa de la población latinoamericana. Esto se comprueba a través de los procesos censales y estadísticos que se han llevado a cabo con la finalidad de poder reconocer y promover sus derechos y para el diseño y seguimiento de nuevas políticas y acciones (CEPAL, 2017).

Después de la Aprobación de la Ley Indígena 19.253 (1993) y la Conferencia de Durban-Sudáfrica (2001) se inicia una toma de conciencia de la condición de afrodescendiente, mediante el trabajo identitario y el surgimiento del movimiento en Arica<sup>23</sup> a partir del rescate, reconstrucción y reinención de un pasado afrodescendiente, que ha ido conformando la identidad afrochilena actual (Espinosa, 2015).

En Chile, en el año 2013 el Instituto Nacional de Estadística (INE) realiza por primera vez una Encuesta de Caracterización de la Población Afrodescendiente de la Región de Arica y Parinacota<sup>24</sup>, lo que se traduce en el primer acercamiento para visibilizar a una población olvidada. Con ello se entregan datos estadísticos sobre su presencia. Pero lamentablemente el Censo realizado el año 2017 en Chile, dejó completamente invisibilizada a la población afrodescendiente, teniendo en cuenta que no se logró su inclusión en las preguntas para la identificación de su origen.

---

<sup>23</sup> El Movimiento Afrodescendiente Ariqueño experimenta un proceso de etnización, es decir asume responsablemente las implicancias políticas de su identidad (ya sea racial o étnica), manifestándose desde diversos ámbitos culturales, discursivos y territoriales (Espinosa, 2015).

<sup>24</sup> Los resultados indican una población estimada de 8.415 afrodescendientes equivalentes a un 4,7% del total de la población en la región. En términos de hogares se observa que existen 3.317 hogares con al menos un miembro que se reconoce como afrodescendiente, lo que corresponde a un 6,2% de los hogares de Arica y Parinacota. Por su parte, la composición sociodemográfica indica que la población afrodescendiente corresponde a 3.719 hombres y 4.696 mujeres equivalentes a un 44,2% y 55,8%, respectivamente. Respecto a su distribución según estrato, los resultados indican que la población afrodescendiente se ubica en un 89,2% en las zonas urbanas, equivalente a 7.503 personas y un 10,8% en zonas rurales correspondiente a 912 afrodescendientes. Respecto a la participación de prácticas culturales se evidencia que hay un 10,7% de alta participación, un 45,9% de participación media y una baja participación de un 43,4% de la población afrodescendiente (INE, 2013).

La CEPAL registra este episodio como falta de reconocimiento de los y las afrochilenas, al margen que la población constituya una minoría desde el punto de vista de su tamaño o distribución poblacional (2017). Hoy sus descendientes se reconocen como miembros de la sociedad chilena, pero también afrodescendientes y buscan hacer frente a “la ignorancia histórica, por una parte, y un racismo encubierto, por otra” (Salgado, 2012, p.196) luchando y haciendo presencia a través de sus organizaciones<sup>25</sup>.

Aunque las Naciones Unidas declararon el Año Internacional de los Afrodescendientes en el 2011, para luego decretar el período 2015-2024 como el “Decenio Internacional de los Afrodescendientes”. Esta iniciativa ayudó a concretar los compromisos y las obligaciones de los estados nacionales que participaron, además de señalar la situación en que viven las personas afrodescendientes en los países que aún no han resuelto los problemas de desigualdad, exclusión y discriminación hacia estos grupos (CEPAL, 2017).

Fue en el año 2019 cuando el Estado, mediante la ley 21.151, reconoció a los afrodescendientes como pueblo tribal con su identidad cultural, idioma, tradición histórica, cultura, instituciones y cosmovisión. Además, esta ley les otorga reconocimiento legal y compromete la aplicación del Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo, que fue ratificado por el Estado de Chile desde el 2009. Su artículo 1, considera que los pueblos tribales son aquellos “cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial” (OIT, 2010, p.24).

Por tanto, este reconocimiento es muy diferente al de los pueblos originarios de Chile, existe un tratamiento desigual entre los aymara con relación a los afrochilenos, cabe destacar que aún no se han realizado reformas constitucionales ni cambios en el orden jurídico interno.

Mediante este reconocimiento el Estado se compromete a:

---

<sup>25</sup> En la actualidad encontramos organizaciones como Lumbanga, Oro Negro e hijas de Azapa, además del Colectivo de mujeres Afro Luanda, Mujeres afro Yamanya o la Red de mujeres rurales, indígenas y afrodescendiente de los valles de Azapa y Lluta.

- Procurar el reconocimiento y promoción del patrimonio cultural inmaterial afrodescendiente chileno.
- Contemplar una unidad programática que entregue el reconocimiento de la historia, lenguaje y cultura de los afrodescendientes en el sistema nacional de educación.
- Establecer la aplicación del derecho a ser consultados mediante el Convenio N°169, cada vez que se prevea dictar medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente.
- Aplicar el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales.

Por otro lado, las Naciones Unidas en diciembre del 2020 proclama el 31 de Agosto como el Día Internacional de los afrodescendientes, con la finalidad de promover un mayor reconocimiento y respeto de la diversidad del legado, la cultura y la contribución de los afrodescendientes al desarrollo de las sociedades, así como de promover el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los afrodescendientes, invitando a trabajar en actividades de educación y sensibilización pública, a fin de reconocer las extraordinarias contribuciones de la diáspora africana en todo el mundo y eliminar todas las formas de discriminación contra los afrodescendientes (ONU, 2020).

En el caso de Chile, el 3 de diciembre fue elegido como el “Día del/de la Afrochileno/a” para conmemorar la realización, en una fecha similar, a la de la conferencia preparatoria de Santiago, en el año 2000, la que constituyó un hito fundacional para la conformación del movimiento afroarriqueño (Amigo, 2022).

En la actualidad en los valles de Lluta y Azapa, en Arica, aún se pueden observar vestigios de criaderos de negros y lo que se denomina hoy “La ruta del esclavo”<sup>26</sup>, que busca difundir las costumbres y tradiciones de los esclavos. Esta ruta surgió por iniciativa de las familias afrodescendientes que buscaron en las memorias de sus antepasados la manera de recuperar y resurgir en los recuerdos. Hoy estas familias y el colectivo afrodescendiente chileno<sup>27</sup>, están

---

<sup>26</sup> Proyecto patrimonial que se realizó el 2008, cuenta con 30 kms. en los que se marcan distintas estaciones importantes de la presencia afro en Arica (Vergara, 2012).

<sup>27</sup> En la ley 21.151, se entiende por afrodescendiente chileno al grupo humano que, teniendo

trabajando en aras de los derechos colectivos, de la reconstrucción de la memoria histórica y de su identidad frente al Estado, para que se reconozca a los afrodescendientes chilenos como pueblo tribal.

## 6. La educación de las minorías étnicas

*El principio esencial de ese sueño igualitario es la educación... El mal más terrible que puede instalarse en la consciencia democrática es, por el contrario, el cultivo solapado e hipócrita de la diferencia, de la desigualdad.*

Lledó, E. (2018).

Oller y Pagès (1999), señalan que cuando en el currículum se dan a conocer algunos grupos culturales o étnicos, se entrega una visión estereotipada enfatizando aspectos negativos o deformados de la realidad. Esto es consecuencia de la visión eurocéntrica del mundo y de la historia que se encuentra en los libros y materiales curriculares. Por lo tanto, esta visión silencia la existencia de las otras etnias o minorías, predominando el legado de la cultura europea.

Es importante tomar conciencia del tipo de contenidos, imágenes, valores e informaciones que son destacadas y de los que son silenciadas. La mayoría de los materiales didácticos refuerzan las visiones de dominación y de prejuicios en relación con las cuestiones étnicas, de género, de clase social, etc. (Sacavino & Vera, 2014).

La enseñanza ha de formar a los y a las estudiantes en los valores de la diversidad, ha de prepararlos para saber relacionarse con personas que tienen visiones diferentes del mundo, participando en igualdad, democracia, justicia, equidad, respeto, reconocimiento, aceptación, convivencia y armonía. Y para aprender a resolver conflictos y a pensar críticamente (Soriano, 2005).

---

nacionalidad chilena en conformidad a la Constitución Política de la República, comparte la misma cultura, historia, costumbre, descendientes de la trata trasatlántica de esclavos africanos traídos al actual territorio nacional chileno entre los siglos VI y XIX y que se auto identifique como tal.

La discriminación que afecta a los pueblos indígenas en la educación se debe a la ausencia de políticas educativas adecuadas. Por ello y para disminuir las desigualdades se necesita la implementación de formatos educativos innovadores, ampliando los enfoques e incorporando las experiencias de los pueblos indígenas, sus visiones del mundo, su historia y los conocimientos para descolonizar los contenidos que existen (CEPAL, 2014).

Se trata de combatir el racismo a partir del conocimiento de la historia y, en concreto, del análisis y la valoración de los conflictos entre la sociedad dominante y las sociedades indígenas. De esta manera, los pueblos indígenas podrán ser reconocidos en las aulas en provecho de todas las personas, logrando así una educación basada en la equidad, mediante el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural (Zapata, 2014).

El racismo y la xenofobia son fenómenos con un importante componente de índole psicológica basados en la ignorancia o el desconocimiento y que, por tanto, pueden ser superados, o al menos paliados, mediante una educación adecuada (Valls, 2005). Valls señala que:

“...la variante anti-racista parte de la consideración de que una educación en valores no es suficiente para hacer frente a los fenómenos racistas o xenófobos, ya que responden a las características propias de un organización social basada en la dominación y explotación, que persistirán mientras no se consiga una auténtica igualdad de oportunidades para todos los grupos culturales o étnicos” (2005, p.272).

Hay que partir de la base que un proyecto educativo debe considerar y tomar en cuenta las diferencias culturales de las y los estudiantes, pues desde ese particularismo cultural se debe construir el proceso de enseñanza y aprendizaje (Subercaseaux, 2002). Es urgente reaccionar contra los discursos que dominan la enseñanza y que consideran que determinados grupos o determinados individuos no deben tener voz (Mc Laren & Puiggros, 1994).

La praxis educativa ha de tratar en igualdad de condiciones a todos los grupos humanos a fin de que los pueblos de la periferia ya no teman ni obedezcan a la mirada blanca del poder. Las escuelas han de convertirse en algo más que instrumentos de reproducción social. Los estilos culturales y los capitales culturales diversos han de dejar de ser signo de extranjería, y han de transformarse en el propio arco de un sueño social:

“A los estudiantes se les alienta a pensar y a actuar desde los márgenes, donde no se considera a los grupos minoritarios como grupos de interés, que deben ser sumados a un pluralismo preexistente, sino como grupos que ofrecen una perspectiva dialógica fundamental en relación con lo que significa ser ciudadano de la historia” (Mc Laren & Puiggros, 1994, p. 18).

En Chile, el carácter histórico, monocultural y centralizado en el cual se creó la educación escolar, particularmente la enseñanza básica, se mantiene hasta hoy, aun cuando en las últimas cinco décadas hayan surgido valiosas propuestas para tratar la diversidad étnica y cultural en el campo de la educación (Quilaqueo, 2013).

Sin embargo, el currículum escolar chileno sigue respondiendo al modelo social y cultural occidental de base eurocéntrica, ya que se ha configurado con el modelo referente del primer mundo y, en su proceso, no se reconocen las sociedades ni las culturas originarias en el interior de la sociedad nacional (Labarca, 1939). Es decir, quedan excluidas otras formas de pensar, conocer y comprender el mundo, lo que convierte a la perspectiva eurocéntrica en el único modelo para definir los contenidos educativos (Walsh, 2008, citado en Quilaqueo & Torres, 2013).

En la medida que la educación contribuya a crear y a fortalecer el sentido de pertenencia a las minorías étnicas, este proceso podría favorecer el derecho de los individuos de estos pueblos a ser educados o instruidos desde una perspectiva del reconocimiento, de respeto y de tolerancia mutua.

## 7. Diferencia entre educación multicultural e intercultural

*“Al viejo tema del respeto por el otro se acopla, no sin conflicto, la nueva aventura de mirarnos con los ojos del otro. Y entrar en esa mirada del otro me hace a mi ser otro respecto de mí”.*

Hopenhayn, M. (2000).

En esta investigación se hace necesario definir estos dos conceptos para ver el lugar que ocupan las minorías étnicas en la enseñanza. Me refiero al significado de multicultural y de intercultural. En este sentido, el concepto multicultural, según León Olivé, se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas y apunta como sinónimos multiculturalidad y pluralidad (Olivé, 2004), es decir se refiere a la existencia de visiones múltiples del mundo que coexisten dentro de una misma sociedad (Cubillos, 2015).

Por otro lado, para Walsh (2008), Gasché (2010), Dietz y Mateos (2011) y Quilaqueo (2012), el concepto intercultural hace referencia a una relación que compromete saberes culturales y educativos en las relaciones intergrupales, y entre personas. Ferrao (2010), identifica la configuración de una interculturalidad dirigida a los grupos minorizados que, desde una perspectiva funcional, “...deben ser integrados a la sociedad nacional” (citado en Quilaqueo, Torres, 2013, 339).

Desde la política educativa las interpretaciones de interculturalidad se refieren a un cambio en las relaciones sociales y culturales desde una perspectiva de equidad y de pertenencia. Esta idea es muy relevante para la enseñanza, ya que promueve una manera distinta de atender la diversidad sociocultural existente en las aulas (Quilaqueo, Torres, 2013).

En el siguiente cuadro se puede visualizar una comparación entre la educación multicultural e intercultural.

Tabla 2. *Comparación entre educación multicultural y educación intercultural*

EDUCACIÓN MULTICULTURAL	EDUCACIÓN INTERCULTURAL
- Su campo de acción son los centros educativos con presencia de minorías étnicas.	- Educa para el conocimiento, comprensión y respeto de la diversidad cultural y social.
- Aplicación de programas para mejorar el rendimiento escolar de alumnos inmigrantes o minorías étnicas.	- Se apoya en que el intercambio entre culturas es un valor positivo que enriquece la sociedad y a sus miembros.
- Enseñanza de varias lenguas y culturas.	- Diálogo intercultural.
- Reconoce igualdad de derechos de todas las culturas.	- Proyecto de intercambio y solidaridad.
- Contribuye a definir la propia identidad cultural y apreciar la de los otros.	- Es universal.
- Promueve el pluralismo cultural.	- Supera la mera coexistencia de culturas (multiculturalismo).

*Nota:* (Castro & Alarcón, 2012).

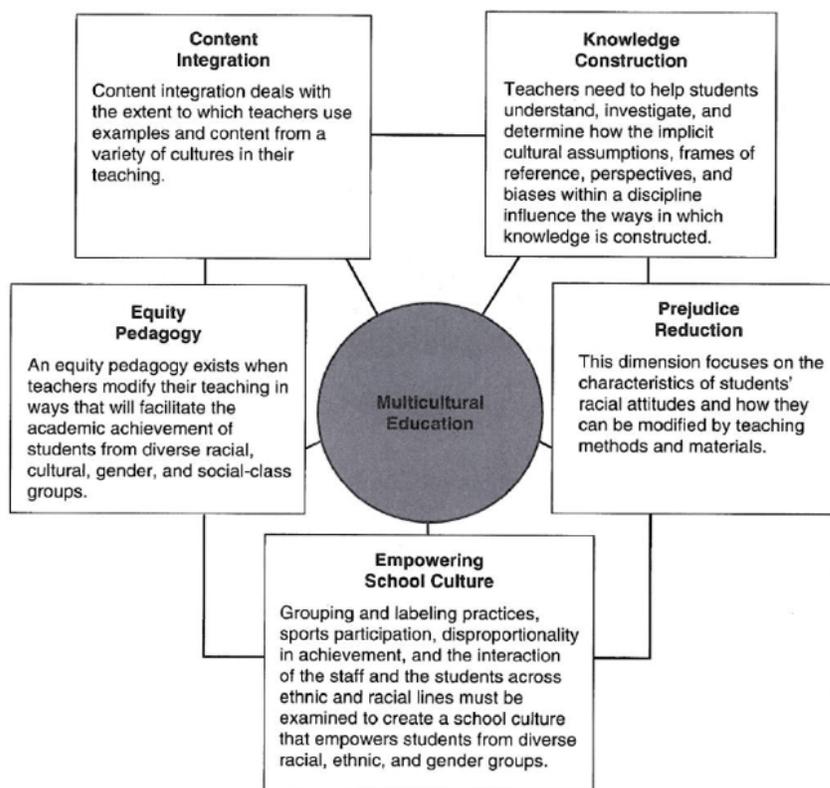
En América Latina el término multicultural se aplica principalmente a los pueblos indígenas, como minorías étnicas, según la formulación política de cada país (Quilaqueo, 2005; Dietz, 2008) citado en Quilaqueo, Torres, 2013. Ambos conceptos difieren entre sí, por un lado, la multiculturalidad desarrollará como consecuencia una acción socioeducativa con base ideológica centrada en la diferencia, mientras la interculturalidad llevará a cabo acciones socioeducativas con base ideológica centrada en la desigualdad (Essombra, 2006). La palabra clave para el multiculturalismo es la tolerancia, mientras que para la interculturalidad es el diálogo. Para la interculturalidad el dialogar presupone respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan (Tubino, 2002).

Desde nuestra perspectiva los dos conceptos no están enfrentados ni tienen significados opuestos, sino que forman parte de un proceso. Es necesario que la educación se empiece a multiculturalizar para, desde allí, hacer posible la interculturalización, la multiculturalidad es el peldaño que nos permite sentar las bases de la interculturalidad. Las estrategias multiculturales, que promueven igualdad en la diferencia, tienen que complementarse con estrategias interculturales que promuevan la interacción dialógica y la recreación recíproca de las identidades (Tubino, 2002, p. 301).

## 8. Estado de la investigación

La inclusión de las minorías étnicas ha sido tema de estudio recurrente dentro de las ciencias sociales desde hace mucho tiempo. Uno de los pioneros en estudios sociales e inclusión de minorías étnicas en la educación en Estados Unidos es el investigador James Banks (1975, 2006), quien ha intentado incluir en los planes y programas educativos a una población segregada por la historia, entregando un nuevo enfoque educacional desde la perspectiva transformadora e integradora. En este sentido, ha diseñado cuatro niveles para el currículo educativo, que son: 1) enfoque de aportaciones; 2) enfoque aditivo; 3) enfoque transformativo; y 4) enfoque de acción social. Además Banks (2012), genera cinco dimensiones, para la educación multicultural, las cuales servirán de referencia en esta tesis: a) Integración de los contenidos; b) La construcción de procesos de conocimiento; c) La reducción de los prejuicios; d) La equidad educativa; e) La viabilidad de la estructura social y cultural de la escuela.

Figura 5. *Dimensiones de la Educación Multicultural de Banks (2012)*



Banks (2012) nos señala que cada dimensión es distinta, pero aun así, tienen relación todas entre sí y convergen en algunos puntos. Otro autor que se destaca en las investigaciones de temáticas de minorías étnicas es Camerón McCarthy (1994; McCarty & Holliday, 2004), que también ha generado postulados significativos en el área de la enseñanza y el currículum. De esta manera, ambos autores han destacado en tratar de solucionar las demandas antirracistas e integrar la defensa de los valores democráticos a la educación. En esta tesis se seguirán los planteamientos de Banks, ya que responde mejor a lo que se está investigando y a lo que se pretende incluir en el currículum y en la enseñanza, para llegar a la transformación social.

Diversos autores relacionados con el campo de la didáctica de las ciencias sociales, han trabajado la inclusión de las personas invisibilizadas en la educación, podemos nombrar los trabajos de Oller y Pagés (1999), Pagés y Villalón (2015), Silva-Santiago, Pagès y Carvalho (2016 y 2017), Cubillos (2016), Pagés, Villalón y Zamorano (2017), Marolla (2019b), Sanhueza (2021), quienes desde la perspectiva de las representaciones de las minorías en los textos escolares y en el pensamiento del profesorado han aportado una mirada crítica a esta situación.

Otros trabajos, como los estudios de Munté y Oller (2015) o Santisteban (2015), son esenciales para establecer propuestas alternativas a la visibilización de minorías étnicas y culturales, desde la enseñanza de las ciencias sociales, para la mejora de las prácticas del profesorado, para superar una situación injusta e incorporar a la enseñanza las diferentes minorías culturales.

Sobre aquellos que trabajan la pedagogía de la diversidad tanto intercultural como multicultural me posiciono en las investigaciones de Sedano (2010), Zapata (2014), Dietz (2012, 2017), Dietz y Cortés (2009), Dietz, Cortés, Naranjo y Zuany (2009) y Poopolo & Oyarce (2006), ellas y ellos han tratado de incorporar a los indígenas y afrodescendientes en la educación para construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria, y más respetuosa con las diferencias culturales.

Sobre la temática de la interculturalidad crítica destacamos a Walsh (2008, 2010) y Jaramillo (2014) quienes han trabajado los procesos de movimientos indígenas y afrodescendientes en América Latina y la región andina. Por otro lado, Romero-Medina, (2010) coincide con las posiciones anteriores, pero además profundiza en diferentes temáticas desde el punto de vista de la etnoeducación, para alcanzar la inclusión de los sectores subalternizados, indígenas y afrodescendientes.

Estudios sobre etnoeducación, como los de Rojas Curieux (1999, 2019), Rojas Curieux, Becerra (2012) o Rojas (2008) han aportado conocimiento desde el contexto colombiano, para decidir las políticas públicas, los programas educativos y redefinir el lugar de los derechos culturales de los grupos étnicos en Colombia.

En Chile, destacamos los trabajos sobre el estudio de los Mapuches en la educación, como es el caso de Quilaqueo y Merino (2003), Quilaqueo (2007), Quintriqueo (2010), Quilaqueo, Quintrilaqueo, Torres & Muñoz (2014), quienes defienden la transmisión de los saberes mapuches en los contextos escolares.

Para el caso de los aymara las investigaciones en el área de educación son más escasas, aun así, podemos nombrar el trabajo de González (2002), Henríquez (2017), Henríquez y Mondaca (2020), Nancuante (2021), Cartes & Nancuante (2021), quienes han tratado de ir integrando desde la perspectiva de género, de las temporalidades y de las percepciones sociales a la comunidad aymara.

Más limitados son los referentes teóricos que trabajan o han incluido al pueblo tribal afrochileno en la educación. Desde este prisma podemos destacar los trabajos de Artal (2012). Ahora, desde la historia y la antropología encontramos a Oliva (2016), Campos (2017), Baez (2012, 2019) y Díaz, Briones y Sánchez (2013), referentes que han investigado a la población afrochilena para reivindicarla y hacerla presente como parte de la historia y cultura viva del territorio chileno.

## CAPITULO III

### Marco Metodológico

En el siguiente Capítulo se presenta el Marco Metodológico de la Investigación. Se dará a conocer el enfoque metodológico y los instrumentos de investigación diseñados para la recogida de datos. El capítulo se organiza de la siguiente forma.

1. Tipo de Investigación
2. Instrumentos y características para la obtención de datos
3. Contexto de la población en las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá
4. Las y los participantes
5. Recogida de datos
6. Rigor de la investigación cualitativa
7. Los fundamentos de la investigación cualitativa



## 1. Tipo de Investigación

El enfoque de la investigación se centra en el paradigma crítico o sociocrítico, ya que analiza la realidad de la reproducción de un sistema social desigual, proponiendo con la investigación contribuir a la transformación social de las prácticas educativas (Bisquerra, 2014). Es una investigación de carácter cualitativo, ya que se engloba dentro de la metodología orientada a dar sentido y a comprender -más que a “explicar” por relaciones causa-efecto-, la realidad social y educativa de los estudiantes, líderes y lideresas, docentes aymaras y afrodescendientes, tomando como eje la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, como espacio que puede ayudar – o no- a conocer y comprender sus orígenes, interpretarlos y analizar el valor educativo que se les concede a ambas culturas (Bartolomé, 1992).

En este sentido, el pensamiento y las opiniones que nos entregaron los propios participantes nos permitió entender los contenidos relacionados con las y los aymara, y con el colectivo afrodescendiente de Chile.

Se optó por una investigación cualitativa por las razones siguientes:

1. Permite visualizar la realidad educativa y comprender los fenómenos educativos y sociales (Bisquerra, 2014, citando a Sandin, 2003).
2. Permite interpretar y comprender una realidad a partir de las percepciones de los protagonistas y, en función de los resultados, nos facilita el conocimiento para su transformación o para el cambio y la innovación de la práctica docente.
3. Es holística, pues intenta comprender la realidad en su contexto natural atendiendo los diferentes ángulos y perspectivas (Bisquerra, 2014; León & Montero, 2015).

La investigación realizada es un estudio de caso. Stake (1998), señala que el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de una situación singular para llegar a comprenderla en sus circunstancias concretas. En este mismo sentido, Simons (2011) afirma

que la principal finalidad del estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad de un caso singular valorando las múltiples perspectivas de los interesados. Como estudio de caso esta investigación analiza la perspectiva de diferentes observadores y, además, la investigadora aporta su perspectiva personal a la interpretación.

Concreté mis decisiones metodológicas a partir de la propuesta de León y Montero (2015). Esta propuesta implica las siguientes fases:

1. Selección y definición del caso: Se eligieron dos grupos para la investigación, como es el caso de los aymaras y afrodescendientes en el Norte de Chile. Por tanto, es un estudio de caso centrado en dos grupos étnicos y culturales.
2. Elaboración de una serie de cuestiones clave para guiar y orientar la recogida de datos de la investigación.
3. Localización de las fuentes de datos: Se trabajó desde la perspectiva ética y la perspectiva émica, es decir se obtuvieron los datos desde dentro (desde el investigador), y desde fuera con los participantes (estudiantes, docentes y líderes y lideresas).
4. Análisis e interpretaciones: Se trabajó mediante el análisis cualitativo de datos. Los datos obtenidos nos permiten tener evidencias para establecer conclusiones y hacer propuestas para la enseñanza de ambas culturas en el currículo chileno de Historia y Ciencias Sociales.
5. Elaboración del informe: Las pautas para la elaboración del trabajo se determinarán en función de las categorías establecidas, a partir de los datos obtenidos en las preguntas formuladas.

## 2. Instrumentos y características para la obtención de datos.

La investigación realizada es de corte cualitativa y crítica, pero se utilizan métodos mixtos, cuantitativos como el cuestionario, para trazar un retrato inicial de una realidad y, a partir de esta imagen, profundizar con instrumentos cualitativos. Los instrumentos utilizados fueron: el análisis documental, los cuestionarios, las entrevistas semiestructuradas y los focus group.

### 2.1. Análisis de documentos

Se comenzó con el análisis de documentos del currículum oficial escolar y de los Planes y Programas que entrega el Ministerio de Educación de Chile. De igual forma se investigó sobre la información de los planes curriculares de otros países: México, Colombia, Brasil y Perú.

Posteriormente, se analizó el contenido a través del Mapa curricular y de los ejes o temas en los distintos cursos o grados, evidenciando materias o contenidos relacionados con pueblos indígenas, diversidad cultural y afrodescendientes.

La información recolectada fue trabajada a través del análisis de la literacidad crítica. Tosar y Santisteban (2016) afirman que se pueden analizar los currículos con una mirada crítica, lo cual implica relacionar los contenidos curriculares con temas controvertidos de nuestra sociedad (Marolla, 2019).

### 2.2. Cuestionario

El contenido y la estructura del cuestionario fueron revisados por los Directores de Tesis. Luego se hizo una prueba piloto a algunos estudiantes de establecimientos educacionales que no figuran en la investigación, con la finalidad de validar el instrumento para ser posteriormente aplicado.

Para Bisquerra (2014), el cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno.

Para la recogida de los datos, se aplicó un cuestionario mixto (con preguntas abiertas y cerradas). Se trabajó mediante las fases propuestas por Bisquerra (2014). Estas fases comprenden:

1. La definición de los objetivos del cuestionario
2. La planificación del cuestionario
3. La elaboración y selección de preguntas (abiertas y cerradas)
4. El análisis de la calidad de las preguntas
5. El análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario
6. La redacción final de la encuesta

En su elaboración se trabajó por categorías de identificación y de clasificación tanto para los estudiantes, como para los docentes (Ver tabla 3).

El cuestionario se acompañó de una carta de presentación que incluía los objetivos del cuestionario, su importancia y confidencialidad para los participantes. La prueba piloto sirvió para mejorar algunas preguntas y comprobar su utilidad<sup>28</sup>.

Tabla 3. *Esquema de Cuestionario por Dimensiones*

Dimensiones	Participantes					
	Estudiantes		Docentes AY/AF		Docentes Historia	
Identificación	Datos Personales		Datos Personales		Datos Personales	
Origen	Cultura	Percepción	Cultura	Percepción	Cultura	Percepción
		Participación		Participación		
		Tradiciones		Tradiciones		

<sup>28</sup> Colaboraron profesores de Historia que no formaron parte de la Investigación y que estaban dispuestos a dar sus opiniones y comentarios.

Educación	Enseñanza	Presente	Currículo	Inclusión	Currículo	Inclusión
				Percepción		Percepción
				Opinión		Opinión
		Futuro	Enseñanza	Presente	Enseñanza	Presente
			Futuro		Futuro	

*Nota:* Elaboración Propia.

Se dividió el cuestionario en tres dimensiones. La primera de ellas es la Identificación, la cual se basó en los datos personales de los participantes. Una segunda categoría es el Origen, para conocer de dónde provienen los actores, de qué lugar, con el fin de profundizar sobre su cultura, saber sus percepciones, el grado de participación en organizaciones y conocer además sobre sus tradiciones. Y finalmente, la última categoría es la educación, que se desglosa en la enseñanza del presente y del futuro, en el currículum desde el punto de vista de la inclusión de los contenidos y las percepciones y opiniones que tienen los participantes. Todo ello, para obtener una radiografía global de la situación y orientarnos para la aplicación del resto de instrumentos.

Las preguntas que se le realizaron en los cuestionarios tanto de los estudiantes y docentes fueron las siguientes:

#### 2.2.1. Cuestionario a estudiantes de origen aymara o afrodescendiente

En la dimensión relacionada al Origen en la subdimensión de su Cultura, nos enfocamos en tres puntos claves como son: 1) sus percepciones, 2) el grado de participación y 3) sobre sus tradiciones. Por tanto, se les preguntó:

- 1) ¿Siente que su pueblo es valorado por la sociedad a nivel regional y nacional?
- 2) ¿Qué prejuicios cree que tiene la sociedad sobre su pueblo?
- 3) ¿Se siente heredero de una cultura distinta de la del resto de la sociedad?
- 4) ¿Pertenece activamente a alguna agrupación/grupo de carácter cultural, social o recreativo?
- 5) ¿Qué enseñanza le entregó su familia respecto a su cultura y raíces?

6) ¿Qué cree que puede aportar y cómo para que los saberes de su pueblo no se pierdan?

En la dimensión relacionada con la Educación en la subdimensión de la Enseñanza nos centramos en: 1) el tipo de enseñanza que reciben actualmente, y 2) cómo les gustaría que fuese su enseñanza en el futuro, preguntándoles sobre:

- 1) ¿En el establecimiento donde usted estudia, favorecen la introducción de elementos propios de su cultura?
- 2) ¿Quién(es) tiene(n) la obligación de promover la diversidad cultural del país?
- 3) ¿Considera que en la actualidad lo que se enseña sobre los pueblos originarios y afrodescendientes es pertinente?
- 4) En el caso que se enseña. ¿Qué elementos de la cultura de los aymara y afrodescendientes se enseña?
- 5) ¿Los contenidos que se enseñan en el colegio invisibilizan a los pueblos indígenas y afrodescendientes? Fundamenta.
- 6) ¿Qué factor ha impedido el conocimiento y difusión del legado cultural de su comunidad en la cultura nacional?
- 7) ¿Le gustaría que se le diera mas relevancia a la enseñanza de su cultura?
- 8) ¿Qué aspectos de su cultura deberían estar presentes en la enseñanza?
- 9) ¿Cómo les gustaría que se enseñase sobre su cultura?
- 10) Si se enseñara el legado de su etnia en el sistema educativo chileno ¿Considera que mejoraría la percepción de la población respecto a su cultura?
- 11) Imaginen que visitan su establecimiento un grupo de profesores y profesoras de un país europeo interesados por conocer la cultura de su etnia o grupo tribal. ¿Qué tres cosas les contaría?

#### 2.2.2. Cuestionario a docentes de Historia con origen aymara o afrodescendiente:

En la dimensión relacionada al Origen en la subdimensión de su Cultura, nos enfocamos en tres puntos claves como son: 1) sus percepciones, 2) el grado de participación y 3) sobre sus

tradiciones con la intención de obtener datos sobre las representaciones que tienen de ellos mismos y sobre su comunidad. Por tanto, se les preguntó:

- 1) ¿Siente que su pueblo es valorado por la sociedad a nivel regional y nacional?
- 2) ¿Qué prejuicios cree que tiene la sociedad sobre su pueblo?
- 3) ¿Se siente heredero de una cultura distinta de la del resto de la sociedad?
- 4) ¿Pertenece activamente a alguna agrupación/grupo de carácter cultural, social o recreativo?
- 5) ¿Qué enseñanza le entregó su familia respecto a su cultura y raíces?
- 6) ¿Qué cree que puede aportar y cómo para que los saberes de su pueblo no se pierdan?

En la dimensión relacionada con la Educación en la subdimensión del Currículum nos centramos en: 1) el nivel de inclusión que para ellos tienen los pueblos originarios y afrodescendientes en el currículo; 2) sus percepciones y opiniones. Las preguntas eran:

- 1) ¿Considera que el currículo chileno trae información suficiente sobre los pueblos originarios y tribales?
- 2) ¿Usted cree que los y las aymara y los y las afrodescendientes deben estar presentes en el currículo?
- 3) ¿Siente que el currículo educativo ha invisibilizado a los pueblos indígenas y afrodescendientes?
- 4) Considera usted que nuestro currículum educativo se encuentra en desventaja en comparación con otros currículos de Latinoamérica (Brasil, Colombia, México o Perú) en temáticas de pueblos originarios y tribales.

Sobre lo que se enseña, se les preguntó desde el punto de vista de la actualidad y del futuro, considerando las siguientes preguntas:

- 1) ¿Considera que en la actualidad lo que se enseña sobre los pueblos originarios y afrodescendientes es pertinente?

- 2) En el caso que se enseñase. ¿Qué elementos de la cultura de los aymara y afrodescendientes se enseñan?
- 3) ¿Qué factor ha impedido el conocimiento y difusión del legado cultural de su comunidad en la cultura nacional?
- 4) ¿Le gustaría que se le diera más relevancia a la enseñanza de su cultura?
- 5) ¿Cómo les gustaría que se enseñase las temáticas de su cultura?
- 6) ¿Qué características rescataría de su cultura?
- 7) Si se enseñara el legado de su etnia en el sistema educativo chileno ¿Considera que mejoraría la percepción de la población respecto a su cultura?
- 8) Imagine que usted es maestro o maestra y visitan su establecimiento un grupo de profesores de un país europeo interesadas por conocer la cultura de su etnia o grupo tribal, ¿Qué tres cosas les contaría fundamentalmente de la misma? ¿por qué?

### 2.3. Los Grupos Focales o Focus Group

Se trabajó con un grupo de discusión o Focus Group, una técnica cualitativa para la recolección de información. Consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (3 a 10 personas), en los cuales los participantes conversan en profundidad en torno a uno o varios temas (Hernández-Sampieri, 2014, p.408), donde el centro de atención es la narrativa colectiva (Hernández-Sampieri, 2014 citando a Ellis, 2008).

Se llevó a cabo con un grupo de estudiantes aymara teniendo una duración de 50'39''. Las preguntas que se plantearon tenían como finalidad profundizar las percepciones y opiniones que tenían los estudiantes, con la intención de retroalimentar de mejor manera el cuestionario ya aplicado. Algunas de las preguntas planteadas, fueron:

Preguntas Grupo Focal
1) ¿Se sienten diferentes al tener raíces aymara?
2) ¿Qué rescatarían ustedes de sus comunidades?
3) ¿Cómo creen ustedes que los demás ven a sus comunidades?
4) ¿Qué creen ustedes que debería resaltar de su cultura?

- 
- 5) ¿Ustedes se identifican con sus tradiciones o son mas chilenos?
- 
- 6) ¿Consideran importante la cultura aymara y los afrodescendientes para el país?  
¿Cómo ésta cultura podría seguir aportando a nuestra cultura?
- 
- 7) Ustedes como jóvenes ¿Cómo pueden ayudar a construir la identidad aymara?
- 
- 8) ¿Qué significa ser indígena hoy en día?
- 
- 9) En el colegio, ¿Se estudia sobre los aymara y afrodescendientes?
- 

#### 2.4. Entrevistas

Se determinó el objetivo de la entrevista y se identificaron a las personas que iban a ser entrevistadas. En este caso, a líderes y líderes aymara y del colectivo afrodescendiente, con la finalidad de obtener información de manera oral y personalizada. Como señala Bisquerra (2014), se utiliza la entrevista para obtener información sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones y los valores.

Para Stake (1999), la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples, por tanto, para Kvale, la entrevista cualitativa es un camino clave para explotar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo (2011, p.32), construyendo conocimientos a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

La entrevista fue semiestructurada, perteneciente a la categoría de entrevista a expertos. Flick (2018, p. 104) nos señala que el experto se integra en el estudio, no como un caso individual, sino como representación de un grupo.

Se disponía de un guion que determinaba de antemano cual era la información relevante que se necesitaba obtener (Bisquerra, 2014). Las preguntas de este guion eran, además, suficientemente abiertas para permitir a los participantes extenderse en sus respuestas, pudiendo establecer nexos en la conversación y el diálogo.

Para caracterizar las entrevistas cualitativas nos basamos en las aportaciones de Rogers y Bouey (2005), Hernández-Sampieri (2014).

1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Su desarrollo es flexible.
2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
3. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter amistoso.
4. El entrevistado comparte con el entrevistador el ritmo y la dirección de la entrevista.
5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
6. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
7. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

Una de las ventajas de preferir una entrevista focalizada semiestructurada, es poder obtener información más detallada y centrarse en el objeto específico. De igual forma se pretendía estudiar los puntos de vista subjetivos de los diferentes grupos sociales (Flick, 2018), aymaras y afrodescendientes.

La siguiente tabla muestra las preguntas mediante dimensiones y sus subtemas como parte del guion que se utilizó:

Tabla 4. *Estructura de la entrevista (líderes y lideresas aymara y afrodescendiente)*

Dimensiones	SUBTEMAS	PREGUNTAS
Agrupaciones/Organizaciones	Liderazgo	¿Qué cargo tiene? ¿Cuáles son los objetivos de su agrupación?
Percepciones	sobre su cultura - sobre lo que los demás piensan de su colectivo	¿Qué prejuicios cree que tiene la sociedad sobre su pueblo? ¿Siente que su pueblo es valorado a nivel regional y nacional? ¿Se ha sentido discriminado alguna vez?

Enseñanza	Familiar - Proyección	¿Qué enseñanzas le entregó su familia respecto a su cultura? ¿Qué aspectos de su cultura deberían estar presentes en la enseñanza?
-----------	-----------------------	---

*Nota:* Elaboración propia

## 2.5. Herramientas tecnológicas utilizadas para la obtención de datos

La tecnología ayuda en el proceso de la investigación cualitativa. En esta ocasión se trabajó con las siguientes herramientas:

Tabla 5. *Tecnología utilizada en la investigación*

Instrumentos	Tecnología/Software
Análisis de Documentos	
Cuestionarios	JotForm <sup>29</sup>
Entrevistas	ATLAS. Ti 9 Grabadora SONY
Grupos Focales	Grabadora SONY Cámara video ATLAS. Ti 9

*Nota:* Elaboración propia

## 3. Contexto de la población en las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá

El contexto de la Investigación se sitúa en el Norte de Chile, en las Regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá. En estos lugares la población aymara se encuentra distribuida geográficamente en sus tres pisos ecológicos (en el altiplano y la puna, en la sierra y en la precordillera y los valles bajos y ciudades costeras).

<sup>29</sup> Software utilizado para crear formularios en línea.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el Censo 2017, se consideran aymaras 1.265.328 personas, equivalentes al 7,2% del total de población chilena siendo las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá las que concentran el mayor porcentaje de población aymara. En la siguiente tabla, visualizaremos el desglose de la población aymara según las Regiones y sus Comunas en estudio.

Tabla 6. *Según región y comuna de la población aymara*

Región	Comuna	Total de habitantes	Número Total de aymaras	%
Arica-Parinacota	Arica	221.364	165.801	74,9%
	Camarones	1.255	1.116	89,0%
	General Lagos	684	659	96,4%
	Putre	2.765	2.283	82,6%
Tarapacá	Alto Hospicio	108.375	67.734	62,5%
	Camiña	1.250	1.117	89,4
	Colchane	1.728	1.513	87,6%
	Huara	2.730	2.265	83,0%
	Iquique	191.468	107.413	56,1%
	Pica	9.296	6.246	67,2%
	Pozo Almonte	15.711	9.520	60,6%

Nota: INE. Censo 2017.

Tabla 7. *Resumen total por región: aymaras y afrodescendientes*<sup>30</sup>

Región	Total de habitantes	Etnia	Número Total	%
Arica-Parinacota	226.068	Aymara	170.229	75,3%

<sup>30</sup> Datos obtenidos de la 1° Encuesta de Caracterización de la Población Afrodescendiente de la Región de Arica y Parinacota en el año 2013 INE (2014). No existen datos estadísticos de la población afrodescendiente en la región de Tarapacá. En esta encuesta se consideran afrodescendientes a las personas: Moreno de Azapa, descendiente de familia morena, negro/a, zambo/a, mulato/a.

	179.172*	Afrodescendiente	8.415	4,7%
Tarapacá	330.558	Aymara	201.970	61,1%
		Afrodescendiente	s/d	s/d

*Nota:* INE 2014.

\*La población estimada corresponde a las proyecciones de población con base en el Censo 2002.

#### 4. Las y los participantes

La investigación estuvo determinada por una muestra intencional, es decir se seleccionaron personas particulares y relevantes como fuente importante de información (Bisquerra, 2014). Los participantes fueron seleccionados por representar las peculiaridades de la población de referencia (Bisquerra, 2014).

La muestra estuvo formada por las y los siguientes participantes: 1) Docentes de Historia y Ciencias Sociales aymaras y afrodescendientes; 2) Estudiantes Aymaras y Afrodescendientes; 3) Líderes y líderes aymaras y Afrodescendientes.

##### 4.1. Las y los profesores de Historia y Ciencias Sociales

Se trabajó con 9 docentes de la especialidad de Historia y Ciencias Sociales y 4 profesores de Enseñanza Básica con más de tres años de experiencia laboral, que imparten clases de Comprensión del Medio Social y Natural, de las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá con ascendencia aymara y/o afrodescendiente.

Tabla 8. *Docentes aymaras*

NOMBRES	AY*	SEXO	EDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	PROFESIÓN	Universidad	Establecimiento Educativo donde trabaja	REGIÓN
V.S.H.V	AY	F	43	20	Profesor de Historia y Geografía	Universidad Tarapacá	Francisco Napolitano – Liceo Agrícola	Arica y Parinacota
L.V	AY	F	47	20	Profesor de Historia y Geografía	Universidad Tarapacá	Francisco Napolitano – Liceo Agrícola	Arica y Parinacota
M.T.C	AY	F	41	17	Profesora Educación Básica	Universidad Tarapacá	Colegio DAEM	Arica y Parinacota
B.R	AY	M	51	12	Profesor de Historia y Geografía	Universidad Tarapacá	Fundación Prodemu	Arica y Parinacota
S.R.P.C	AY	M	41	17	Profesor de Básica	Universidad Tarapacá	Liceo Huara	Tarapacá
M.SM.G	AY	M	40	16	Profesor de Básica	Universidad del Mar	Escuela Mamiña	Tarapacá
C.A	AY	M	38	14	Profesor de Básica	Universidad del Mar	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
G.J	AY	M	47	24	Profesor de Historia y Geografía	Universidad Tarapacá	Liceo Los Condores	Tarapacá
A.M	AY	F	47	22	Profesor de Historia y Geografía	Universidad Tarapacá	Liceo William Taylor	Tarapacá

\*AY: Aymara

Tabla 9. *Docentes afrodescendientes*

NOMBRES	AF *	SEXO	EDAD	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	PROFESIÓN	Universidad	Establecimiento Educativo donde trabaja	REGIÓN
C.C.S	AF	F	38	15	Profesor de Historia y Geografía	Universidad Tarapacá	Coresol	Arica y Parinacota
J.I.B.L	AF	M	48	25	Profesor de Historia y Geografía	Universidad Tarapacá	INACAP	Arica y Parinacota
P.A.D.C	AF	M	34	10	Profesor de Historia y Geografía	Universidad Tarapacá	Colegio Saucache	Arica y Parinacota

Geografía								
C.A.C.V	AF	F	39	15	Profesor de Historia y Geografía	Universidad Tarapacá	Liceo María Elena	Tarapacá

\*AF: Afrodescendiente

#### 4.2. Las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes

Se determinó que las y los estudiantes participantes estuvieran cursando la secundaria o el bachillerato<sup>31</sup>, principalmente por su madurez cognitiva para poder responder el cuestionario. Se aplicó el cuestionario a 43 estudiantes aymara (25 mujeres y 18 hombres) y 10 estudiantes afrodescendientes (7 mujeres y 3 hombres). Posteriormente se realizó un Focus Group, donde participaron 7 estudiantes con descendencia aymaras. En lo que respecta, a la realización de un Focus Group con estudiantes afrodescendientes, fue imposible lograr un encuentro<sup>32</sup> con ellos, por la situación social y sanitaria.

Tabla 10. *Cuestionario de estudiantes aymaras y afrodescendientes*

NOMBRES	AY/AF*	Género	Edad	Curso	Establecimiento Educativo	REGIÓN
Q.C.L.J.	AY	F	18 años	3° Medio	Colegio Nirvana	Tarapacá
A.S.J.	AY	M	18 años	4° Medio	Colegio Nirvana	Tarapacá
A.Q.M.H.	AY	M	17 años	3° Medio	Colegio Nirvana	Tarapacá
C.M.J.	AY	M	18 años	3° Medio	Colegio Nirvana	Tarapacá
C.F.B.K.	AY	M	17 años	4° Medio	Colegio Nirvana	Tarapacá
Q.M.A.	AY	M	17 años	4° Medio	Colegio Nirvana	Tarapacá
M.C.C.T.	AY	F	18 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
G.M.G.N	AY	F	18 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá

<sup>31</sup> En la educación chilena, cursando desde 1° a 4° de enseñanza media.

<sup>32</sup> Principalmente porque en esa fecha surgieron fuertes movimientos sociales (octubre 2019), que llevaron a Chile a su paralización y suspensión de clases, sumado a ello el Covid-19 que golpeó fuertemente a nuestro país y las clases no se reanudaron en todo el año académico 2020.

C.M.Y.T.	AY	F	18 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
O.L.A.D.	AY	M	15 años	1° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
C.G.V.F.	AY	F	15 años	2° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
C.C.T.T.	AY	F	17 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
C.C.D.L.H.	AY	F	14 años	1° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
C.M.D.	AY	F	17 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
R.A.C.D.	AY	M	14 años	1° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
G.C.V.D.	AY	F	15 años	2° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
C.C.N.	AY	F	16 años	2° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
F.C.J.M.	AY	F	16 años	2° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
M.F.F.M.	AY	F	18 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
A.C.P.A.	AY	F	17 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
A.M.L.	AY	F	15 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
C.V.S.Y.	AY	F	15 años	2° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
C.R.N.N.	AY	F	15 años	2° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
R.A.C.D.	AY	M	14 años	1° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
G.M.E.A.	AY	M	15 años	1° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
H.A.Q.J.	AY	M	15 años	1° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
M.P.I.D.	AY	M	14 años	1° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
M.G.E.M.Y.	AY	M	14 años	1° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
F.M.N.B.	AY	M	17 años	4° Medio	Colegio Chile Norte	Arica-Parinacota

V.O.A.B.S.	AY	F	15 años	1° Medio	Colegio Centenario	Arica-Parinacota
M.M.M.	AY	M	16 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
V.E.I.N.	AF	F	16 años	4° Medio	Liceo Octavio Palma Pérez	Arica-Parinacota
G.C.B	AF	M	17 años	4° Medio	Colegio Saucache	Arica-Parinacota
H.T.T.A	AF	F	17 años	2° Medio	Liceo Pablo Neruda	Arica-Parinacota
O.B.Z.S	AF	F	15 años	2° Medio	Colegio Andino	Arica-Parinacota
B.N.N	AF	M	14 años	1° Medio	Colegio NAC	Arica-Parinacota
N.S.J	AF	M	17 años	4° Medio	Colegio NAC	Arica-Parinacota
B.N.V	AF	F	15 años	1° Medio	C.B.S.M	Arica-Parinacota
H.G.J.J.	AY	M	17 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
LT.B.R.	AY	F	17 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
R.C.I.J.	AY	M	17 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
C.S.I.R.	AY	F	17 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
M.H.F.J.	AY	M	17 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
O.M.A.V.	AF	F	17 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
Q.L.A.F.	AY	F	17 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
M.M.C.L.	AY	F	17 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
M.L.C.S.	AY	F	17 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
M.B.T.Z.G.	AF	F	18 años	4° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
B.H.P	AF	M	16 años	3° Medio	Colegio Inglés	Tarapacá
C.C.P.J.	AY	M	17 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
M.C.K.	AY	F	17 años	3° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
M.M.L.G.	AY	F	16 años	3° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson	Tarapacá
H.I.A.E.P.	AY	M	14 años	1° Medio	Colegio Cardenal Samoré	Arica-Parinacota

\*AY: Aymara / AF: Afrodescendiente

Tabla 11. *Focus Group de los estudiantes aymaras*

NOMBRES	Género	Edad	Curso	Establecimiento Educativo
S.L	F	17 años	4° Medio	Colegio Inglés
J.C	M	17 años	4° Medio	Colegio Inglés
F.L	F	17 años	4° Medio	Colegio Inglés
M.M	M	16 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson
T.C	F	18 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson
M.CH	M	18 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson
F.M	M	18 años	4° Medio	Colegio Metodista Robert Johnson

#### 4.3. Líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes

Se trabajó con 11 representantes destacados o portavoces de las comunidades aymaras y afrodescendientes para obtener su visión de la problemática a investigar. Ellas y ellos no son personas del ámbito educativo, sino que son líderes y lideresas que luchan por preservar sus orígenes y costumbres.

Tabla 12. *Líderes o lideresas aymaras o afrodescendientes*

N°	NOMBRES	SEXO	EDAD	AY/AF *	CARGO	REGIÓN
1	C.B	M	44	AF	Presidente ONG Lumbanga	Arica y Parinacota
2	C.I.T	M	54	AY	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)	Arica y Parinacota
3	A.M.N	F	61	AF	Mesa técnica política – Tumbacarnaval	Arica y Parinacota
4	P.A.M.A	M	38	AF	Presidente Tumbacarnaval	Arica y Parinacota

5	C.C	F	42	AF	Mujeres Afrodescendientes	Arica y Parinacota
6	R.N.C	M	36	AF	Encargado del Área de pueblos originarios y afrodescendiente en el Ministerio de las culturas de las Artes y el Patrimonio.	Arica y Parinacota
7	L.F.F.H	F	46	AY	Consejera Indígena de la Comuna de General Lagos	Arica y Parinacota
8	L.V.N	F	47	AY	Secretaria de la comunidad indígena de Ticnamar – Tesorera del Centro cultural	Arica y Parinacota
9	C.A.L.S	F	39	AF	Dirigenta Comparsa Tumbacarnaval y Sabor Moreno	Arica y Parinacota
10	M.V.S.H	F	72	AF	Presidenta ONG Oro Negro	Arica y Parinacota
11	C.T.J.J	M	48	AY	Editor aymara	Tarapacá

\*AY: Aymara / AF: Afrodescendiente

#### 4.4. Resumen de las y los participantes

Para sintetizar de mejor manera a las y los participantes, se desglosa un resumen que incluye a los docentes, estudiantes y líderes de la investigación, desde su contexto, género y etnia.

Tabla 13. *Resumen de participantes (contexto, género y etnia)*

	CONTEXTO – GÉNERO – ETNIA							
	Arica y Parinacota				Tarapacá			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	AY*	AF*	AY	AF	AY	AF	AY	AF
Docentes	1	2	3	1	4	0	1	1
Estudiantes	2	3	1	4	17	1	24	2
Líderes	1	3	4	2	1	0	0	0

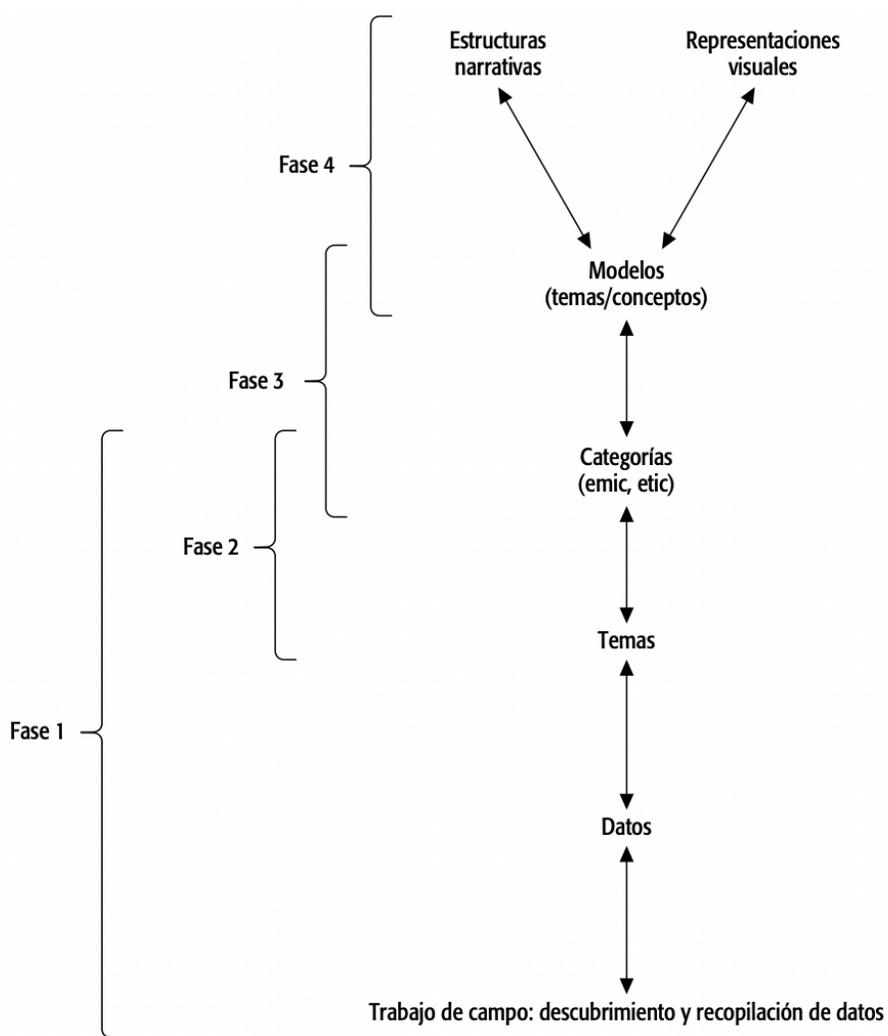
*Nota:* Flick (2018) adaptado a los datos de la investigación

\*AY: Aymara / AF: Afrodescendiente

## 5. Recogida y análisis de datos

El análisis de datos cualitativos trabajado en la investigación se basa en un proceso inductivo de la organización de datos y es de carácter interpretativo - subjetivo. Este análisis inductivo, según McMillan y Schumacher (2005) significa que las categorías y los modelos surgen a partir de los datos que se ha trabajado. Por otro lado, el “Dar sentido” a los datos dependerá totalmente del rigor intelectual del investigador y de la tolerancia para las tentativas de interpretación (McMillan y Schumacher, 2005, p.479).

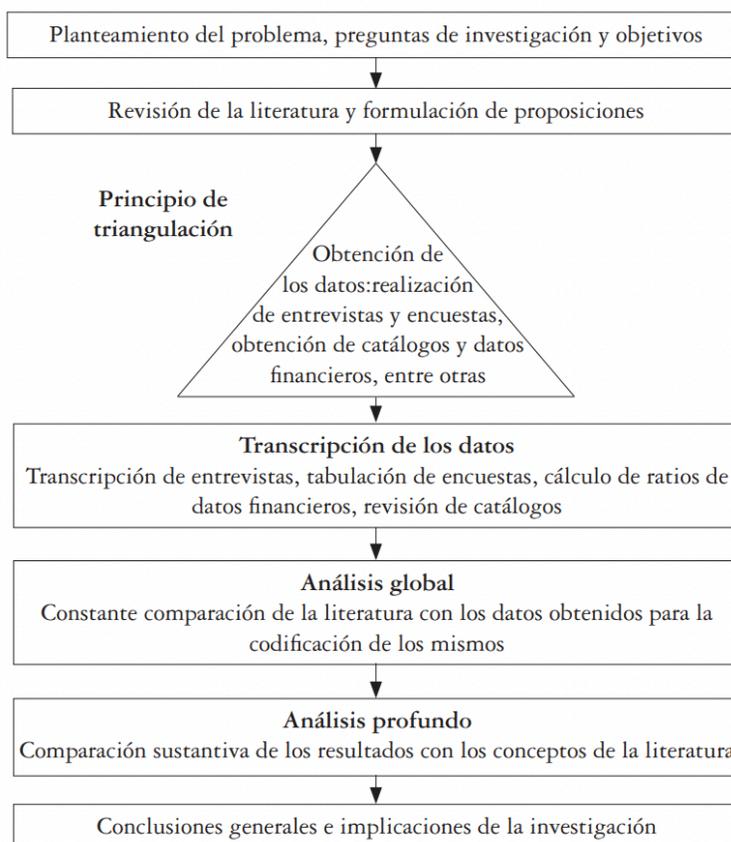
Figura 6. Trabajo de análisis inductivo



Nota: Mc Millan, Schumacher (2005)

Para el análisis de datos, me basé en el esquema de Shaw (1999) quien propone los siguientes procedimientos metodológicos.

Figura 7. *Procedimiento metodológico de la investigación*



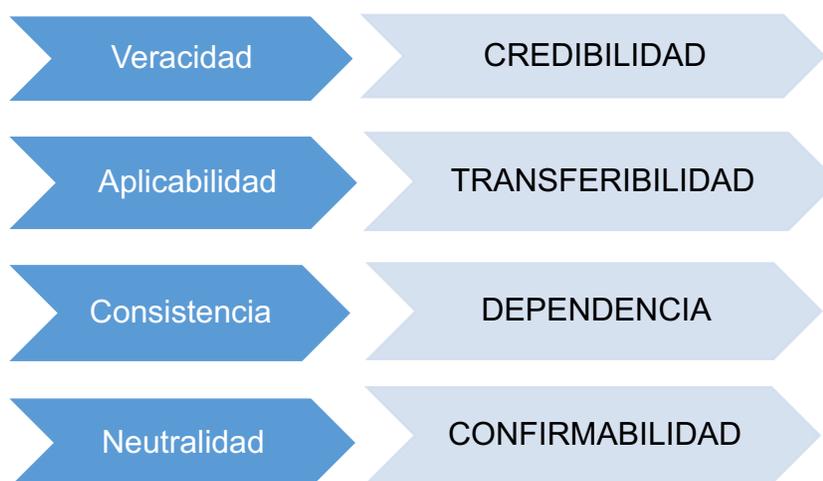
*Nota:* Martínez (2006), basada en Shaw (1999, p.65).

El tratamiento de los datos se llevó a cabo con la ayuda del software para análisis de datos cualitativo – ATLAS.ti 9.0, lo cual facilitó el análisis por lo extenso de las entrevistas, permitiendo organizar, seleccionar y reagrupar de manera sistemática la información. Por otro lado, utilizar este programa aumenta la calidad de la investigación, puesto que fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos (Weitzman, 2000; Seale, 1999, citado en San Martín, 2014), asimismo, otra ventaja importante es la codificación y exploración de datos (marcar fragmentos del texto) para luego codificarlos y obtener un listado de códigos descriptivos (San Martín, 2014).

## 6. Rigor de la investigación cualitativa

Para lograr la calidad científica de la investigación cualitativa se trabajó con un alto grado de rigurosidad evaluando constantemente la veracidad de los datos. Para ello, nos basamos en el esquema de Guba (1989) sobre los criterios metodológicos de la Investigación.

Figura 8. *Criterios metodológicos de la investigación* (Guba, 1989)



Nota: (Bisquerra, 2014).

Según el esquema expuesto:

- La credibilidad o máxima validez (Hernández-Sampieri, 2014, citando a Saumure y Given, 2008b) consiste en entregar el valor de la verdad en la investigación, considerando todos los datos obtenidos.
- La transferibilidad es cuando la investigación es un referente para nuevos estudios cualitativos y donde se puedan reconocer situaciones parecidas en otros contextos (Bisquerra, 2014).

- La dependencia se refiere a la fiabilidad y la confiabilidad de los datos entregados en la investigación. Es una especie de confiabilidad cualitativa (Hernández-Sampieri et al. 2014).
- La confirmabilidad hace referencia al intento de proporcionar información lo más consensuada posible y por tanto encaminada a la objetividad y neutralidad (Bisquerra, 2014).

Este rigor en la investigación cualitativa estuvo determinado por la validez de la investigación. La validez se puede resumir como plantea Kirk y Miller (1986, p.21) como “una cuestión de si el investigador ve lo que piensa que ve”. Por tanto, en la validez de procedimiento me baso en la validez como responsabilidad reflexiva (Altheide y Johnson, 1988), donde se crea una relación entre el investigador, los problemas y el proceso de dar sentido al problema en cuestión.

## 7. Los fundamentos de la investigación cualitativa

Los criterios que he trabajado sitúan todo el proceso de la investigación. Se encuentran divididos en dos puntos: 1) por un lado los criterios cualitativos, y 2) por otro, los criterios éticos.

### 7.1. Los criterios cualitativos

Los criterios cualitativos se desglosan en la triangulación cruzando varias técnicas de recogida de información, la fiabilidad de la investigación y la validez de los participantes.

### 7.2. La triangulación

Simons (2011), señala la triangulación como un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos. La investigación por tanto, se trabajó con la triangulación metodológica, lo que nos explicita Denzin (1978, citado en McMillan, Schumacher, 2005), que la

triangulación es la validación entre las fuentes de datos, las estrategias para la formulación de datos, los periodos temporales y los esquemas teóricos.

En el trabajo de investigación se combinó la información de los cuestionarios con las entrevistas semiestructuradas, procedimiento que Flick señala como triangulación metodológica entre métodos (2018, p.244).

### 7.3. Fiabilidad

La investigación se puede evaluar mediante los postulados de Kirk y Miller (citado en Flick, 2018), situando el sentido de la fiabilidad, como la fiabilidad sincrónica, donde existe una constancia de los resultados obtenidos en el mismo momento pero utilizando diferentes instrumentos.

En el trabajo se explicó la génesis de los datos y posteriormente se llegó a la interpretación, documentando las evidencias, lo que favorece la fiabilidad, ya que se puede comprobar la seguridad de los datos y los procedimientos (Flick, 2018). Es decir, la fiabilidad se da a través del tratamiento y de los procedimientos que se le dio a los datos.

### 7.4. Validez de las y los participantes

Durante el proceso, los participantes han sido agentes activos del trabajo investigativo. Por tanto, en el análisis se les ha tenido presente, entregándoles feedback de las transcripciones, para que pudieran aportar su visión del desarrollo de la investigación.

### 7.5. Criterios éticos del análisis

Los criterios éticos que se plantean es la confidencialidad y el rol que la investigadora cumple en el proceso de la investigación.

### 7.5.1. Confidencialidad

La confidencialidad es lo que garantiza a trabajar la información entregada, con la autorización y/o consentimiento de la persona. En este sentido, el consentimiento informado según Bisquerra (2014, p.85), implica que los sujetos de investigación tienen el derecho a ser informados y a conocer la naturaleza de la investigación, de igual forma, su participación es de manera voluntaria. Por otro lado, ninguna persona debe sentirse perjudicada o incómoda como consecuencia del desarrollo de la investigación (Gibbs, 2007, Bisquerra, 2014, p. 85).

### 7.5.2. Rol como investigadora

Como investigadora, he procurado no caer en errores o defectos éticos que pueden dañar mi investigación, como nos explica Bisquerra (2014) citando a Booth et al., (2001) es que no se debe tener una postura de plagio, sino que se debe reconocer el estado de la investigación, dialogar con el marco teórico y respetar la propiedad intelectual, mediante citas y referencias a investigadores que nos hayan precedido. Y también es muy importante sobre el proceso de investigación, el contexto de la recogida de datos, las dificultades y la autocrítica a la metodología utilizada en el momento de llegar a las conclusiones (Gibbs, 2007).



## PARTE III: LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



## CAPÍTULO IV

### Análisis documental de los currículums de México, Colombia, Brasil, Perú y Chile sobre el área de Historia y Ciencias Sociales

En el siguiente capítulo se presentan los datos obtenidos del análisis documental de los currículums oficiales de distintos países, sobre el área de conocimiento de Historia y Ciencias Sociales.

No se trata de realizar un análisis comparativo, sobre las distintas lógicas o modelos como resultado de las diferentes políticas educativas, lo que se pretende es analizar el grado de inclusión que existe en cada uno de los currículums, con respecto a las minorías étnicas aymaras y afrodescendientes desde el área de Historia y Ciencias Sociales, en México, Colombia, Brasil, Perú y Chile.

A continuación se hace constar el orden del análisis por países:

1. Currículum de México
2. Currículum de Colombia
3. Currículum de Brasil
4. Currículum del Perú
5. Currículum de Chile

## 1. México

El currículum mexicano articula los tres niveles educativos de la Educación Básica (Pre-Escolar, Primaria y Secundaria), asimismo el MCC de la Educación Media Superior permite atender los contenidos básicos y el desarrollo progresivo de habilidades, actitudes y valores para la convivencia, procurando el equilibrio entre conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La formación en valores no está desvinculada del resto de los propósitos educativos, pues hoy se sabe que las competencias que se adquieren en la educación se componen tanto de conocimientos como de habilidades y actitudes.

El currículo mexicano tiene como objetivo principal que los estudiantes desarrollen autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse con otros y capacidad para tomar decisiones responsables, para que lleguen a:

- Entender y manejar las emociones
- Establecer y alcanzar metas
- Sentir y mostrar empatía hacia los demás
- Establecer y mantener relaciones colaborativas
- Tomar decisiones respetuosas y responsables
- Rechazar toda forma de discriminación

Por tanto, se trabaja con tres componentes curriculares, para distribuir los contenidos que son:

1. Aprendizaje clave
2. Desarrollo personal y social
3. Autonomía curricular

En el componente de Aprendizaje clave, se incluyen espacios curriculares específicos, como los campos formativos y de asignatura, donde se encuentra el Conocimiento del medio y mi entidad (que incluye Historia, Geografía y formación cívica y ética) (Ver recuadro).

Tabla 14. *Componente curricular de México*

Componente Curricular	Nivel educativo	Prescolar			Primaria					Secundaria			
		Grado escolar			1	2	3	4	5	6	1	2	3
Aprendizaje Clave	Campos Formativos y asignatura	Exploración del mundo natural y social	Conocimiento del mundo	Conocimiento del mundo	Ciencias Naturales y tecnología					Ciencia y tecnología			
					Mi entidad	Historia	Biología			Física	Química		
							Historia						
						Geografía	Geografía						
						Formación cívica y ética	Formación cívica y ética						

Nota: Secretaría de educación (2017).

En el cuadro se visualiza la distribución de los campos formativos y asignaturas de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, desde la mirada de las Ciencias Sociales.

Al realizar el análisis se comienza por la educación primaria, con la asignatura Mi entidad: Diversidad cultural, histórica y geográfica.

Tabla 15. *Asignatura: Mi entidad: Diversidad cultural, histórica y geográfica*

Grados	EJES O TEMAS		
	Historia de la entidad	Espacio Geográfico	Ciudadanía y derechos.
3° grado	Tema: De los primeros pobladores al presente Diversidad cultural, histórica y geográfica.	x	x

Nota: Secretaría de educación (2017).

Tabla 16. *Asignatura: Historia*

Grados	EJES O TEMAS		
		Historia de México	Historia del Mundo
4º grado primaria	Pueblos originarios	-Comparar características y rasgos comunes de las culturas mesoamericanas. -Reconocer las aportaciones y los retos de los pueblos indígenas en la actualidad	x
	Conquista y virreinato	-Describir las aportaciones culturales de Indígenas, españoles, africanos y asiáticos.	
1º grado secundaria	Pueblos originarios	-Analizar el legado cultural del mundo pre-hispánico.	

*Nota:* Secretaría de educación (2017).

En primaria se empiezan a trabajar desde el tercer grado las temáticas de diversidad cultural y pueblos indígenas, es decir, se incorporan a la enseñanza las sociedades del pasado como un puente para entender el presente, continuando después en cuarto grado con contenidos relacionados a los africanos. Aunque en temáticas afrodescendientes se encuentran escasamente presentes.

En secundaria se desarrolla más el contenido al trabajar con los pueblos originarios y su legado al mundo, entendiéndose cómo estos pueblos han influido en el presente y en la conservación de sus costumbres y creencias.

En la educación Media Superior (Bachillerato), las competencias que se trabajan en historia y Ciencias Sociales son: valorar las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y de las desigualdades que inducen.

En la asignatura de Geografía visualizamos que los contenidos se encuentran relacionados a la geografía humana con un enfoque cultural, donde se trabajan las características culturales de la población, las relaciones dentro de ellas y el modo en que distintas culturas interactúan modificando el entorno.

Tabla 17. *Asignatura: Geografía*

Grados	EJES O TEMAS	
	Componentes social, cultural y político	
4° grado primaria	Diversidad social y cultural	Valorar la importancia de la diversidad cultural en México.
5° grado primaria	Diversidad social y cultural	Valorar la diversidad cultural de la población en el continente americano. Analizar la migración y la diversidad cultural en el mundo.
6° grado primaria	Diversidad social y cultural	Valorar la diversidad cultural de la población en el continente americano. Analizar la migración y la diversidad cultural en el mundo.
1° grado secundaria	Procesos sociales, culturales y políticos	Valorar la diversidad cultural en el mundo y la convivencia intercultural entre naciones.

*Nota:* Secretaría de educación (2017)

Desde el 4° grado los estudiantes empiezan a trabajar y valorar la importancia de la diversidad cultural, profundizando a medida que se avanza en los cursos, se intenta tener presente además el vínculo con la población migrante (aquellos que se desplazan y otros que se asientan), para comprender el aumento de la diversidad étnico-cultural de los distintos territorios de México.

## 2.Colombia

En Colombia no existe un currículum establecido como el de otros países. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) entrega estándares Básicos de Aprendizajes, para que sean aplicados en los establecimientos educacionales según su criterio y contexto.

En los lineamientos curriculares de Historia y Ciencias Sociales colombianos, se presenta como una estructura narrativa ordenada por temas (Pagès y Marolla, 2018).

En la asignatura de Ciencias Sociales aparecen tres tipos de objetivos: 1) Relaciones con la historia y la cultura; 2) Relaciones espaciales y ambientales y; 3) Relaciones ético-políticas.

Tabla 18. *Asignatura: Ciencias Sociales*

GRADOS	Relaciones con la historia y la cultura.	Relaciones espaciales y ambientales.	Relaciones ético-políticas.
1° a 3° grado	<p>Identifico algunas características físicas, sociales, culturales, emocionales que hacen de mí un ser único.</p> <p>Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocernos como miembro de un grupo regional y de una nación (territorio, lenguas, costumbres, símbolos patrios, etc.).</p> <p>Reconozco características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia.</p> <p>Identifico los aportes culturales que mi comunidad y otros diferentes a la mía han hecho a lo que somos hoy.</p>	X	<p>Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, territorio, afrocolombiano, municipio, etc.).</p> <p>Comparo las formas de organización propias de los grupos pequeños (familia, salón de clase, colegio, etc.).</p> <p>Con la de los grupos mas grandes (resguardo territorios afrocolombiano, municipio, etc.).</p>
4° a 5° grado	<p>Comparo características de las primeras organizaciones humanas con las de las organizaciones de mi entorno.</p> <p>Identifico, describo y comparo algunas características sociales, políticas, económicas y culturales de las comunidades prehispánicas de Colombia y América.</p> <p>Comparo características de los grupos prehispánicos con las características sociales, políticas, económicas y culturales actuales.</p>	X	X
6° a 7° grado	<p>Comparo legados culturales de diferentes grupos culturales y reconozco su impacto en la actualidad.</p>	X	X
8° a 9° grado	<p>Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, movimiento obrero, etc.).</p> <p>Reconozco, en el pasado y en la actualidad el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad.</p>	<p>Comparo las maneras como distintas comunidades, étnicas y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia.</p>	X

Décimo a Undécimo	Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.	X	X
-------------------	---	---	---

*Nota:* Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia

Los derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) en Historia y Ciencias Sociales en Colombia, se relacionan con los Lineamientos Curriculares (LC) y con los Estándares Básicos de Competencias (EBC). No es un listado de contenidos, sino un grupo de aprendizajes que se conectan entre sí para que sean trabajados en el aula.

Por tanto, el aprendizaje ha de ser continuo y avanzando por grados, fruto de la combinación de saberes ancestrales y de aquellos que históricamente se han transmitido oralmente de generación en generación, desde el concurso de las familias.

Se trabaja en las mallas de aprendizajes la culturalidad<sup>33</sup> abordándolo desde la particularidad, a partir del reconocimiento de las características étnicas, emocionales, sociolingüísticas, de género, que identifican al ser humano, sus diferencias y semejanzas, que le permiten valorar los grupos a los que pertenece (identidad colectiva) y la diversidad respecto a otros grupos o colectividades (diversidad lingüística, de género, de creencias religiosas, entre otras), para la valoración de la diversidad cultural, la multiculturalidad y la interculturalidad como características de las sociedades actuales en un mundo globalizado.

Cabe citar también la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. Esta última, es un documento que entrega lineamientos para que sean trabajados de manera transversal en todas las actividades curriculares y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Su postulado tiene como objetivo:

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y

<sup>33</sup> Aprendizaje que contribuye a relacionar a las personas, a entender cómo estas se asumen respecto a si mismos (individuo), en relación con otros (sociedad) y con el medio donde vive y actúa (cultura).

redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.

- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano.
- Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.
- Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación.
- Crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana.

Para el área de las ciencias Sociales, según el Decreto 1122 de 1998, es de carácter obligatorio en todos los establecimientos educacionales estatales y privados desde el preescolar, básica y media, para intentar una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término afrocolombiano.

### 3. Brasil

En Brasil aún se mantiene vigente la ley 11645/08 que establece la obligatoriedad del estudio de la Historia y cultura afrobrasileña y de los pueblos indígenas, en todos los establecimientos educacionales públicos o privados. Por tanto, las directrices curriculares se enfocan en la enseñanza de una educación étnico racial.

En la actualidad el sistema educacional brasileño está compuesto por la educación primaria que consta de 9 años de duración, siendo la etapa más larga de la enseñanza básica. Después le sigue la educación secundaria que consta de 3 años.

Tabla 19. *Unidades de primaria*

NIVEL	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1º año	Mundo pessoal: meu lugar no mundo.	-A escola e a diversidade do grupo social envolto.
3º año	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	-O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
4º año	As questões históricas relativas às migrações.	-O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.  -Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.
5º año	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.	-Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.
6º año	A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	-Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.
7º año	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.	-Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos a na cultura material e imaterial.
	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.	-A conquista de América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.  -Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.	-As lógicas internas das sociedades africanas.  -As formas de organização das sociedades ameríndias.  A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

8º año	Os processos de independência nas Américas.	<p>-Independências na América espanhola: A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso de Haiti.</p> <p>-A tutela da população indígena, a escravidão dos egressos da escravidão.</p>
	O Brasil no século XIX	<p>-O escravismo no Brasil do século XIX: Plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.</p> <p>-Políticas de extermínio do indígena durante o Império.</p>
	Configurações do mundo no século XIX	<p>-Pensamento e cultura no século XIX: Darwinismo e racismo</p> <p>-O discurso civilizatório das Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração de comunidades e povos indígenas.</p> <p>-A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.</p>
9º año	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	<p>-A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.</p> <p>-Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.</p> <p>-A questão indígena durante a República (até 1964).</p>
	Modernização, ditadura civil-militar e remodelização: o Brasil após 1946.	<p>- As questões indígena e negra e a ditadura.</p> <p>- A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, etc.).</p>
	A história recente	<p>-Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.</p> <p>-As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional e internacional.</p>

*Nota:* Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular

El plan de estudios de la educación secundaria está compuesto por la Base curricular común Nacional (BCCN) y los itinerarios de capacitación, que deben organizarse de acuerdo a la relevancia para el contexto local.

En la enseñanza media se trabaja el área de las Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, lo que integra a la Filosofía, Geografía, Historia y Sociología, profundizando en los aprendizajes esenciales que las interrelacionan. La incorporación de la filosofía y la sociología propone una profundización y ampliación de la base conceptual y las formas de construir y sistematizar el razonamiento en base a procedimientos analíticos e interpretativos.

Tabla 20. *Unidades de las ciencias humanas y sociales aplicadas*

UNIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Competencia Específica 3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

*Nota:* Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular

#### 4. Perú

La educación en el Perú se regula a partir del currículum nacional peruano, que tiene como finalidad el poder contribuir con orientaciones específicas en cada nivel educativo y se encuentra dividido en dos niveles de educación: La primaria y la secundaria. El nivel de educación primaria consta de seis años y atiende los ciclos III (1° y 2° grado), IV (3° y 4° grado) y V (5° y 6° grado), mientras que la secundaria atiende los ciclos VI (1° y 2°) y VII (3°,4° y 5°) y dura cinco años.

El currículum se divide en áreas curriculares. Para nuestro objetivo en la educación primaria nos centraremos en el área de Desarrollo personal y social, que tiene un enfoque de desarrollo personal y ciudadanía activa. Y en la educación secundaria en las áreas: 1) Desarrollo personal, ciudadanía y cívica; 2) Ciencias Sociales. El currículum se orienta a promover los niveles de desarrollo más complejos de las competencias y los enfoques transversales, situación que se evalúa a través de niveles de desarrollo de la competencia en una escala progreso.

Tabla 21. *Educación Primaria (1° a 6° grado)*

ÁREA	COMPETENCIA	NIVEL DE DESEMPEÑO ESPERADO
De personal social	Construye su identidad.	- Explica diversas prácticas culturales de su familia, institución educativa y comunidad y reconoce que aportan a la diversidad cultural del país.
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	- Establecer relaciones con sus compañeros sin discriminarlos. Propone acciones para mejorar la interacción entre compañeros, a partir de la reflexión sobre conductas propias o de otros, en las que se evidencian los prejuicios y estereotipos más comunes de su entorno (de género, raciales, entre otros). Evalúa el cumplimiento de sus deberes y los de sus compañeros y propone cómo mejorarlo.  - Se comunica por diversos medios con personas de una cultura distinta a la suya (afrodescendiente, tusán, nisei, entre otras), para aprender de ella.
	Construye interpretaciones históricas.	X
	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente.	X
	Gestiona responsablemente los recursos económicos.	X

Nota: MINEDU, 2016.

Tabla 22. *Educación de 1° a 5° de secundaria*

ÁREA	COMPETENCIA	NIVEL DE DESEMPEÑO ESPERADO
Desarrollo personal, ciudadanía y cívica	- Construye su identidad	- Evalúa las características personales, culturales, sociales y éticas que lo hacen único considerando su proyecto y sentido de la vida. Describe sus logros, potencialidades y limitaciones. Muestra disposición para utilizar sus potencialidades en situaciones de riesgo.
		- Expresa una postura crítica sobre sus prácticas culturales, las del país y las del mundo, valora su herencia cultural y natural y explica cómo la pertenencia a diversos grupos (culturales, religiosos, ambientales, de género, étnicos, políticos,

		etc.) influye en la construcción de su identidad.
	- Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	- Demuestra actitudes de respeto por las personas con necesidades educativas especiales y por personas pertenecientes a culturas distintas de la suya. Rechaza situaciones de discriminación que puedan afectar los derechos de los grupos vulnerables. Cumple sus deberes en la escuela y evalúa sus acciones tomando en cuenta los principios democráticos.  - Intercambia prácticas culturales en relación a las concepciones del mundo y de la vida, mostrando respeto y tolerancia por las diferencias.
Ciencias Sociales	Construye interpretaciones históricas	- Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural, desde el periodo entreguerras hasta la crisis económica de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), y reconoce que estos cambios no necesariamente llevan al progreso y desarrollo sostenible.
	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	- Explica las formas de organizar el territorio peruano, y los espacios en África y la Antártida sobre la base de los cambios realizados por los actores sociales y su impacto en las condiciones de vida de la población.
	Gestiona responsablemente los recursos económicos	X

*Nota:* MINEDU, 2016.

## 5. Chile

El sistema educacional chileno se encuentra dividido en dos ciclos, que son la enseñanza básica (1° básico a 8° básico) y la enseñanza media (1° medio a 4° medio). Para todos los niveles el Ministerio de Educación entrega los lineamientos y las orientaciones, que se encuentran estipuladas en las bases curriculares y que tienen como principal objetivo indicar

cuáles son los aprendizajes que deben conseguir todos los estudiantes del país durante su trayectoria escolar. También es de carácter obligatorio para todos los establecimientos educacionales públicos y privados.

En estas Bases curriculares encontramos los Objetivos de Aprendizaje (OA), que definen los propósitos y los logros del proceso, y establecen cuáles serán los desempeños del estudiante que permitirán verificar el logro de aprendizaje, además los OA dan cuenta de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los alumno/as deben desarrollar para satisfacer los objetivos generales de la educación.

A continuación presentamos los Objetivos de Aprendizaje y Eje por Unidad y nivel educativo:

Tabla 23. *Unidades de educación básica*

NIVEL	UNIDAD	OBJETIVO DE APRENDIZAJE/EJE
1º Básico	U4: Identidad nacional e identidades locales	EJE: Diversidad cultural y legados en el presente.
		Conocer expresiones culturales locales y nacionales, describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local y reconocer expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional.
		EJE: Relación ser humano medio
		Conocer cómo viven otros niños en diferentes partes del mundo por medio de imágenes y relatos, ubicando en un globo terráqueo o mapamundi los países donde habitan, y comparando su idioma, vestimenta, comida, fiestas, costumbres y principales tareas c
2º Básico	U2: Los pueblos originarios de Chile	EJE: Identidad y Sociedad
		Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el periodo precolombino, incluyendo ubicación geográfica, medio natural en que habitaban, vida nómada o sedentaria, roles de hombres y mujeres, herramientas y tecnología, principales actividades, vivienda, costumbres, idioma, creencias, alimentación y fiestas entre otros.
		EJE: Diversidad cultural y legados en el presente
		Comparar el modo de vida y expresiones culturales de algunos pueblos indígenas presentes en Chile actual (como mapuche, aimara o rapa nui) con respecto al periodo precolombino, identificando aspectos de su cultura que se han mantenido hasta el presente y aspectos que han cambiado.

---

EJE: Relación ser humano medio

---

Relacionar las principales características geográficas de las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, con los recursos que utilizaron para satisfacer sus necesidades de alimentación, abrigo y vivienda.

---

U3:	La sociedad chilena y sus orígenes	EJE: Identidad y sociedad
		Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.) y reconocer nuestra sociedad como mestiza.

---

U4:	Tradiciones, costumbres y patrimonio chileno.	EJE: Diversidad cultural y legados en el presente
		Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, tales como manifestaciones artísticas, tradiciones folclóricas, leyendas y tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, construcciones, comidas típicas, fiestas, monumentos y sitios históricos.

---

4° Básico	U3: El legado cultural de los Incas	EJE: Historia de América y Chile
		Describir la civilización inca, considerando ubicación geográfica, organización política, sistema de caminos y correos, religión y ritos, avances tecnológicos, organización de la sociedad, roles y oficios de hombres y mujeres, formas de cultivo y alimentos, construcciones, costumbres y vida cotidiana, entre otros.

---

5° Básico	U2: Los viajes de descubrimiento y la conquista de América	EJE: Historia de América y Chile
		Investigar sobre los efectos de la conquista sobre los pueblos indígenas americanos, utilizando fuentes dadas por el docente.

---

7° Básico	U4: Civilizaciones de América	EJE: Historia, geografía y Ciencias Sociales
		Caracterizar el Imperio Inca, y analizar los factores que posibilitaron la dominación y unidad del Imperio

---

8° Básico	U2: Formación de la sociedad americana y de los principales rasgos del Chile colonial	EJE: Historia, geografía y Ciencias Sociales
		Analizar el proceso de formación de la sociedad colonial americana considerando elementos como evangelización, la esclavitud y otras formas de trabajo no remunerado, los roles de género, la transculturación, el mestizaje, la sociedad de castas, entre otros.

---

*Nota:* MINEDUC, (2016, 2018).

Según el análisis curricular, los niveles de 3° y 6° básico carecen de contenidos relacionados a temáticas de pueblos indígenas, diversidad cultural y afrodescendientes. Para los demás cursos que comprende la enseñanza básica de nuestro país, los contenidos que se proponen para trabajar ofrecen una imagen superficial y folclorizada de los pueblos originarios, principalmente en los niveles inferiores de 1° a 4° Básico, siendo 2° básico el nivel con más unidades y ejes a desarrollar. Para los cursos de 5° a 8° básico los contenidos se encuentran inferidos en procesos de conquista y formación social, delegando contenidos propios de nuestra historia chilena. Para los cursos de 1° y 2° medio, los contenidos de pueblos originarios, diversidad cultural y afrodescendientes es nula.

Mientras que en el año 2020 se incorporaron nuevos cambios en el currículum escolar para los niveles de 3° y 4° medio. Esta modificación establece seis asignaturas obligatorias: Lengua y literatura, Matemática, Inglés, Educación Ciudadana, Filosofía y Ciencias para la Ciudadanía. Y la asignatura de Historia y Ciencias Sociales se incorpora a un Plan Común de Formación General Electivo, donde el estudiante tiene la opción de elegir si escoge o no la asignatura.

Por tanto, en la asignatura electiva de Historia y Ciencias Sociales se ofrecen módulos temáticos anuales que tienen relación con el Mundo Actual y también con Chile y la región latinoamericana. Este último módulo aborda fenómenos y procesos comunes entre sus países, desde el siglo XX hasta la actualidad.

A continuación, se ve desglosado el Módulo de Chile y la Región Latinoamericana, siendo en la Unidad 3 donde se presentan los objetivos de aprendizaje que se entrelazan con el objetivo de estudio de la investigación.

Tabla 24. *Módulo: Chile y la región Latinoamericana*

NIVEL	UNIDAD	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
3° y 4° medio	U3: Diagnosticando el presente de los pueblos indígenas en Chile y	-Analizar procesos sociales y culturales recientes de Chile y América Latina tales como migraciones, cambios demográficos y urbanización, considerando avances y desafíos comunes en materias de equidad, diversidad e interculturalidad.  -Analizar, a partir de distintas interpretaciones y perspectivas, el presente de distintos pueblos indígenas de Chile y Latinoamérica, considerando su

	América Latina	cultura, los procesos históricos recientes y los avances u desafíos en su relación con los estados nacionales de la región.
--	----------------	---

*Nota:* MINEDUC, 2019

Sin embargo, en la Unidad 3, hace referencia al estado actual de los pueblos originarios de Chile y el resto de Latinoamérica, profundizando en los objetivos de aprendizaje, si lo comparamos con los otros niveles. Pero lamentablemente se trabaja desde la perspectiva del presente teniendo el estudiantado un vacío en su pasado histórico.

Por lo tanto, resulta difícil poder desarrollar una conciencia histórica en los estudiantes principalmente en las problemáticas actuales de los pueblos originarios y la comunidad tribal afrochilena desde sus avances y desafíos.

Para los años 2020, 2021 y 2022 se trabajó con la priorización curricular, lo cual fue una propuesta del Ministerio de Educación como respuesta a las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes en el contexto de la pandemia coronavirus teniendo presente los siguientes criterios:

- 1) Mantener el equilibrio entre los objetivos de los ejes curriculares o líneas formativas dado que estos permiten visualizar el enfoque de las asignaturas y permite articular el Currículum entre niveles y asignaturas.
- 2) Los objetivos de aprendizaje priorizados son coherentes y responden a una progresión de objetivos en el ciclo que facilitan el aprendizaje.
- 3) Son terminales del año y esenciales, es decir imprescindibles para continuar el aprendizaje del año siguiente (Nivel 1). Pero, también se sumaron aquellos objetivos de aprendizaje considerados altamente integradores y significativos, que podrían ampliar el Currículum, de tal manera de poder entregar un marco más amplio para los diferentes contextos y realidades (Nivel 2) (MINEDUC, 2020).



## CAPÍTULO V

### Representaciones sociales de las y los docentes de Historia y Ciencias Sociales con descendencia aymara y afrodescendiente

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de los cuestionarios a las y los docentes de Historia y Ciencias Sociales con descendencia aymara y afrodescendiente donde podemos interpretar sobre:

1. Las representaciones que las y los docentes tienen de sí mismo.
  - 1.1. Representaciones de su Cultura
  - 1.2. Participación Cultural
  - 1.3. Discriminación, inclusión e indiferencia
  - 1.4. Proyección de su Cultura
2. Las representaciones que las y los docentes tienen de su comunidad.
  - 2.1. Representaciones del colectivo país
  - 2.2. Representaciones de su propia comunidad
3. Representaciones sobre el ámbito curricular y la enseñanza.
  - 3.1. Ámbito curricular
  - 3.2. Ámbito de la enseñanza
4. Aportaciones de los y las docentes aymaras y afrodescendientes para la enseñanza de su cultura.



1. Las representaciones que las y los docentes aymaras o afrodescendientes tienen de sí mismo.

### 1.1. Representaciones de su cultura

La mayoría de los y las docentes aymaras y afrodescendientes sienten que son herederos de una cultura distinta a la del resto de la sociedad. Sólo un docente afrodescendiente señaló un aspecto negativo, explicitando sentirse un mestizo con sangre afrodescendiente, lo cual no le hacía sentirse diferente de otras culturas.

Para profundizar en lo señalado en el párrafo anterior, destacamos algunas de las opiniones que nos ofrecieron los y las docentes aymaras:

- a. *Orgullosos de nuestra cultura cuyos principios se están usando en todo el mundo, pero nadie en todo el orbe reconoce que los pueblos indígenas del mundo ya practicaban estos principios que todavía siguen contribuyendo a dignificar la especie humana (V.H.V).*
- b. *Sí, porque tiene inserta tradiciones, se valora la forma de conceptualizar el mundo en el que vivimos, somos herederos de una cultura llena de creencias sobre el mundo natural, social e ideológico que nos han permitido entender la concepción aymara del equilibrio y la armonía, los valores comunitarios y familiares (G.J).*
- c. *Obvio, la cultura de mi pueblo se ha traspasado de generación en generación, sus costumbres y sus convicciones. La reciprocidad y la complementariedad, no se observan en la ciudad (M.T.C)*
- d. *Sí, la herencia cultural es una cosmovisión asociada a la naturaleza y costumbres ancestrales que dan sentido a nuestra vida en las prácticas rituales y en la contemplación de la naturaleza (B.R).*

- e. *Sí, tenemos una forma distinta de ver la vida, una cosmovisión particular que nos da una religiosidad, relación con nuestro medio y manifestaciones culturales diferentes al resto del país (V.H.V).*
- f. *Sí, porque es ancestral en conocimiento del entorno con un principio de reciprocidad y de cuidado del ambiente. Además, culturalmente es muy rica (C.A).*

Destaca en las opiniones la cosmovisión aymara, con el fuerte respeto a la naturaleza y al cuidado del medio ambiente, al equilibrio y la armonía, su religiosidad, la manera de convivir y los valores comunitarios mediante la dualidad de la reciprocidad y la complementariedad, elementos claves para sentirse herederos de una cultura propia.

Diversos docentes afrodescendientes nos relatan que ellos se sienten distintos culturalmente por las siguientes razones:

- Su color de piel
- Sus tradiciones culturales (gastronomía, vestimenta, juegos de niños, cantos, el uso de algunas palabras y la forma de vivir y celebrar).
- La herencia de sus antepasados
- Sus bailes y danzas.

En efecto, el profesorado aymara y afrodescendiente ratifican el sentirse culturalmente disímiles al resto de chilenos y chilenas, reivindicando su pensamiento o su diferencia en las costumbres de sus antepasados, que aún se conservan como herencia permanente, como lo son sus tradiciones, creencias (ritos y ceremonias), bailes, danzas y la cosmovisión de los aymara (Arajpacha, Akapacha y Manquepacha).

## 1.2. Participación cultural

Sobre la participación cultural como elemento de desarrollo endógeno para potenciar su cultura, podemos señalar que el 67% de los docentes aymaras colaboran activamente en algún tipo de organización, no obstante, el 33% no participan en ninguna actividad.

Dentro de los objetivos que promueven estas agrupaciones de las cuales participan activamente los y las docentes destacamos las siguientes:

- Preservar la cultura y el desarrollo como pueblo.
- Propiciar espacios de participación en proyectos (locales, comunales y a nivel central).
- Dignificar la cultura mediante la música.
- Mantener las costumbres y resignificar el lugar de origen.
- Revitalizar y difundir danzas de origen andino.
- Preservar y aportar al desarrollo cultural andino con la práctica musical y ritual.

En cuanto a los docentes afrodescendientes el 75% participan de alguna agrupación o grupo cultural y solamente un 25% no lo hace.

Entre los objetivos que se trabajan se encuentran:

- Generar un espacio de representación y de revelar las costumbres afrodescendientes.
- Reconocer y empoderar a las mujeres afrodescendientes.
- Perpetuar la danza y los bailes a través de la música.

Observamos que los objetivos que se proponen tienen relación con resguardar y difundir la cultura y, también, introducir la perspectiva de género en los distintos ámbitos de participación. Los y las docentes aymaras y afrodescendientes realizan un trabajo activo en sus agrupaciones, con el fin de rescatar y resaltar los valores culturales presentes en su comunidad, siendo el baile y la música los principales motivos de participación.

### 1.3. Discriminación, exclusión e indiferencia

En el cuestionario aplicado se les preguntó a los y las docentes sobre la existencia de prejuicios que la sociedad pueda tener sobre su pueblo o el colectivo afrodescendiente, generándose la siguiente tabla:

Tabla 25. Representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes

CATEGORIAS/CLASES	FRASES DOCENTES AYMARAS	FRASES DOCENTES AFRODESCENDIENTES
Racismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Indio no puede ser el mejor.</i></li> <li>- <i>Indio debe estar en una posición todavía post colonial.</i></li> <li>- <i>Nos llaman indios de forma peyorativa y nos ven culturalmente atrasados.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hay prejuicios raciales.</i></li> <li>- <i>El color influye para generar actitudes raciales.</i></li> </ul>
Xenofobia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El ser aymara se vincula con el ser peruano o boliviano, nacionalidades vistas como de menos categoría.</i></li> <li>- <i>Por tener una frontera con dos países Perú y Bolivia se piensa que no calzamos con el prototipo chileno, por lo tanto, o somos peruanos o bolivianos.</i></li> <li>- <i>Que son extranjeros como peruanos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que somos extranjeros.</i></li> </ul>
Corporalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El indio no es hermoso.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Por el color de piel o rasgos que aún perduran.</i></li> <li>- <i>Que todo lo negro es malo.</i></li> <li>- <i>Índole sexual con los varones dada según la cultura popular.</i></li> </ul>
Clasismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Los aymara tienen dependencia económica del Estado.</i></li> <li>- <i>Son de clase baja sin importancia para la sociedad.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>s/d</i></li> </ul>
Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Son flojos.</i></li> <li>- <i>Que les gustan las fiestas para emborracharnos.</i></li> <li>- <i>Que somos poco hospitalarios/as.</i></li> <li>- <i>Que somos callados/as</i></li> <li>- <i>Que si logran el éxito es porque estamos involucrados con el narcotráfico.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que los negros son flojos.</i></li> </ul>

Nota: Elaboración Propia

Observando la Tabla 25, podemos establecer que los y las docentes aymaras y afrodescendientes, han sentido algún grado de discriminación y de exclusión en la sociedad chilena, y han sufrido prejuicios y estereotipos de índole: racista, xenófobo, fenotipo, de clase o actitudinal, viviendo discursos racistas en su vida cotidiana.

#### 1.4. Proyecciones de su cultura

Las proyecciones que tienen los y las docentes aymaras y afrodescendientes sobre la defensa y promoción de los saberes de su pueblo para que no se pierdan, tienen relación con el compromiso cultural. En la siguiente tabla se exponen las propuestas que ofrecen en este sentido.

Tabla 26. *Representaciones de los docentes aymaras y afrodescendientes sobre las proyecciones de su cultura*

Palabras claves	Opiniones / Interpretación
Política	<i>Acceder al poder para generar políticas de desarrollo orientadas al ámbito económico, social y cultural de las comunidades indígenas y afrodescendientes.</i>
Tradición oral	<i>La transmisión oral entre las familias es relevante sobre todo en el trabajo de la memoria colectiva.</i>
Investigación	<i>Se debe investigar, trabajar con académicos y generar proyectos que aporten y apoyen el fortalecimiento y la reivindicación de los pueblos indígenas y afrodescendientes para que prevalezcan los escritos.</i>
Educación	<i>Enseñarles a sus cercanos sobre la valorización y el respeto, cómo ellos visualizan el mundo y asimismo reconstruir la historia olvidada.</i>
Cultural	<i>Continuar con las tradiciones, ritos, saberes y festividades importantes.</i>

*Nota:* Elaboración Propia

Tanto aymaras como afrodescendientes poseen la convicción que se deben realizar acciones para seguir conservando y cuidando su cultura. Se refleja en ellos un empoderamiento frente a esta pregunta, quedando demostrado en el abanico de respuestas que van desde el ámbito político, educativo, desde la investigación y de la tradición oral y cultural.

2. Las representaciones que las y los docentes aymaras y afrodescendientes tienen de su comunidad.

La información obtenida nos lleva a resaltar las opiniones que tienen desde el punto de vista del colectivo país y desde su propia comunidad (aymara/afrodescendiente), según el análisis que sigue en los siguientes puntos.

### 2.1. Representaciones del colectivo país (regional y nacional)

Para los aymaras y afrodescendientes prima la poca valorización que se les tiene tanto a nivel regional como nacional. Cabe destacar que a nivel país es más evidente su exclusión.

El 44% de los docentes con ascendencia aymara señalaron que a nivel regional se sienten reconocidos. Esto se demuestra en los esfuerzos que se realizan por parte de algunos actores sociales para incluirlos en programas de fortalecimiento y permitirles generar propuestas de desarrollo. Se facilitan espacios para la participación y la expresión de sus costumbres y tradiciones. En el ámbito educativo también se han visto revitalizados y fortalecidos elementos culturales de la etnia aymara.

En contraposición a las opiniones anteriores, el 56% de los docentes aymaras respondieron que no se sienten valorados, sino más bien folclorizados, que el interés de la sociedad por incluir a las culturas originarias no es tal, ni en intención ni en la realidad, que sólo existe en la región un interés para mostrar una tolerancia disfrazada. Se señala que las políticas de desarrollo siempre han sido soluciones de carácter paliativo, ya que los intereses individuales o dirigidos de otros actores priman por sobre las verdaderas necesidades de los pueblos.

En lo que respecta a los afrodescendientes el 75% de ellos sienten que son valorados a nivel regional, señalan que, en los últimos 15 años, por medio de las expresiones artísticas (canto, música y baile), ha existido una emergencia de la cultura afrodescendiente y con ello una mayor valorización y visibilización. Sin embargo, un 25% no se siente valorado a nivel regional debido a que no son incluidos como parte de la historia local de la región de Arica y Parinacota.

Desde el punto de vista de la valoración a nivel nacional, el 100% de los docentes afrodescendientes respondieron que no se sienten valorados, que el proceso de emergencia ha estado centrado a nivel regional y que a nivel nacional existe un mayor desconocimiento e ignorancia de su cultura, como, por ejemplo: llegan a pensar que son extranjeros cuando se les pregunta por su etnia.

En este sentido explicitan que Chile sigue siendo un país renuente a aceptar a los y las afrodescendientes como uno de los componentes de la historia genética, y que la primera traba se genera desde el punto de vista del fenotipo, asumiendo siempre que las personas “afrodescendientes” tiene que ser negra o de piel muy oscura, sin analizar los procesos de mestizaje que se han producido.

## 2.2. Representaciones de su propia comunidad

Para las y los docentes aymaras, la comunidad y sus familias les han entregado enseñanzas respecto a su cultura y sus raíces, por ejemplo: sobre las tradiciones y ritos milenarios, la música y la danza, su historia, la genealogía y el rol de sus antepasados y su religión. Pero además se destaca el ámbito valórico, sobre todo en aspectos como la dignidad del trabajo, la ética, la moral y el respeto por las personas y los animales.

Ellos recalcan que la comunidad los une en los festejos y fiestas patronales que pueden durar hasta 7 días, donde se congregan todas las personas del colectivo aymara estrechando lazos e intercambiando productos.

Para los afrodescendientes su comunidad se centra en sus luchas y conquistas sociales para revelar su invisibilidad y constituirse como un grupo étnico reconocido en Chile. Pero a la vez destacan por sus costumbres culturales como la Celebración de la Cruz de Mayo, Pascua de los Negros y San Juan con cantos y música, las fiestas como el Manteo y la permanencia de las creencias de los antepasados (ejemplo, la existencia del diablo en los remolinos que se generan en los cerros).

Por tanto, los y las docentes afrodescendientes expresan que una de las enseñanzas que han recibido con más fuerza por parte de la comunidad son las tradiciones y las festividades, pero también la tradición oral.

### 3. Representaciones sobre el ámbito curricular y de la enseñanza

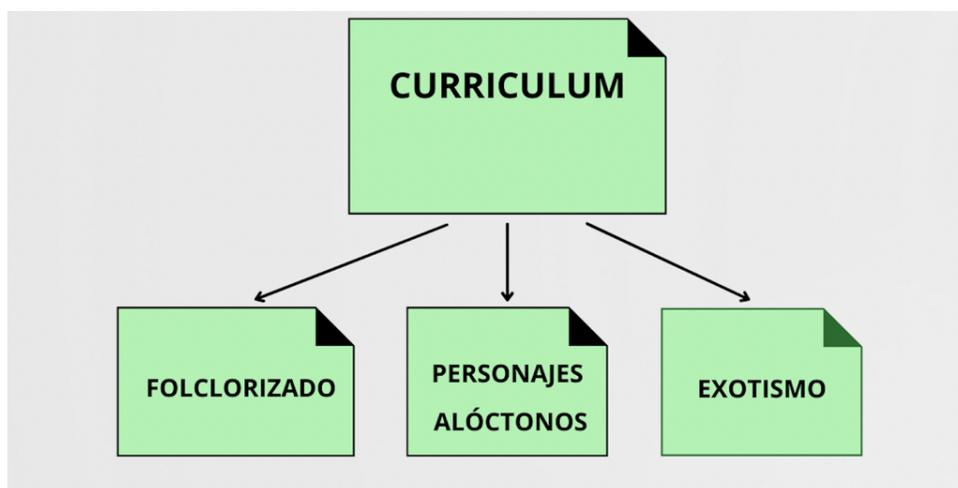
#### 3.1. Ámbito curricular:

El 100% de los docentes encuestados aymaras y afrodescendientes consideran que el currículum prescrito tiene información insuficiente sobre temáticas de pueblos originarios y del pueblo tribal afrodescendiente, debido a:

- que no aparecen como pueblo afrodescendiente y de los pueblos originarios sólo se mencionan características culturales generales;
- existe una mirada evolucionista, donde el presente es mejor que el pasado;
- que las políticas de Estado no han reconocido constitucionalmente a los pueblos indígenas, por tanto, hablar de un currículum apropiado en este contexto no es suficiente, pues se encuentra mal elaborado desde los fundamentos constitucionales.

Al mismo tiempo sienten que el currículum ha invisibilizado a los pueblos indígenas y afrodescendientes a partir de una visión adulterada o deformada de sus culturas (Figura 9).

Figura 9. Representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendiente - Currículum chileno actual



Nota: Elaboración propia

Según las subcategorías analíticas y conceptuales que se han extraído del cuestionario aplicado a los y las docentes aymaras y afrodescendientes, se observa que la presencia en el currículum donde se incluyen a los indígenas y afrodescendientes, se da una imagen folclorizada, destacando lo pintoresco y, en el caso de los afrodescendientes, visualizándolos como adornos exóticos.

En cuanto a los personajes, hace énfasis en la presencia de héroes extranjeros y no indígenas en la historia, siendo reconocidos y galardonados sólo los migrantes y dejando de lado a destacados/as figuras indígenas. Por otro lado, se genera en el currículum un exotismo en los contenidos, prevaleciendo actitudes culturales más extranjeras que de aportes de índole autóctono.

Se explicita también que nuestro currículum se encuentra en desventaja en comparación con otros currículum de Latinoamérica en temáticas de pueblos indígenas y tribales. Los encuestados realizaron el contraste con los currículum peruanos y bolivianos señalando que en los países vecinos:

- 1) se incorporan los valores de las sociedades indígenas para transmitir la cultura y eso es demostrable en la valorización del patrimonio cultural indígena;
- 2) el idioma nativo entre otras áreas se le da una importancia real y no tan solo a lo pintoresco o fechas históricas.

A estos aspectos es necesario añadir que otras opiniones hacen mención de las políticas con intenciones homogeneizantes del estado-nación chileno, que generan la negación de los afrodescendientes y de los pueblos originarios en el currículum.

Teniendo en cuenta que el 100% de los docentes señala que tanto los aymaras como los afrodescendientes deben estar presentes en el currículum escolar, se desarrollaron categorías, subcategorías, palabras claves y se interpretó la información para exponer las representaciones más comunes (Tabla 27).

Tabla 27. *Representaciones sobre la inclusión de temáticas en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales*

Categoría	Subcategorías	Palabras Claves	Análisis e interpretación*
HISTORIA	Territorio	- Zona Norte	<i>Permite que conozcan a los habitantes que vivieron antes de la colonización y aquellos actores relevantes como los afrodescendientes que llegaron y permanecieron en el desierto más árido del mundo debido al tráfico de esclavos.</i>
	Elementos culturales	- Identidad - Aportes - Valoración	<i>Visibiliza los aportes y las contribuciones en la historia nacional para que sean valorados y percibidos como parte fundamental en la construcción de nuestra identidad y para que futuras generaciones conozcan y crezcan reconociendo que Chile es un Estado Plurinacional.</i>
DERECHO	Reconocimiento Legal	- Ley Indígena	<i>Reconoce a las etnias chilenas específicamente a los aymaras y al pueblo tribal afrochileno insertándolo en un currículum donde prime la tolerancia, el respeto y la protección de la cultura.</i>

*Nota:* Elaboración Propia

\*Interpretación de la autora en base a la información entregada por los y las docentes en la investigación.

Las evidencias anteriores, nos indican que se debe incluir a los aymaras y afrodescendientes en el currículum escolar desde la mirada de un currículum más inclusivo y descolonizador, integrando en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales aspectos del territorio, los elementos culturales y el reconocimiento legal de los aymaras y del pueblo tribal afrodescendiente tal como lo establece la ley.

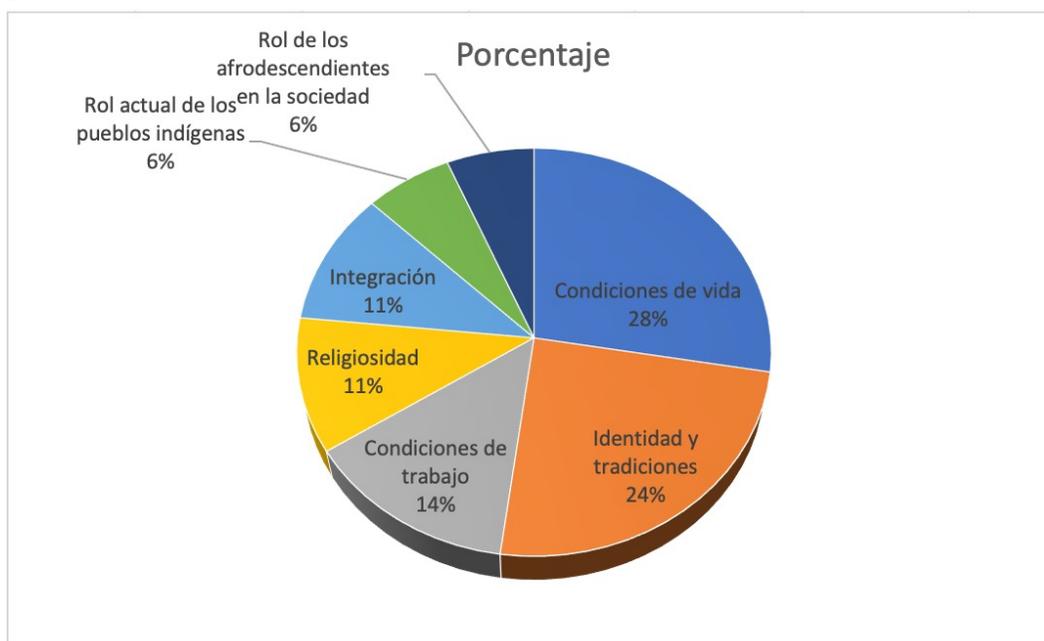
Además, indican que la presencia de las minorías étnicas como los aymaras y del pueblo tribal afrochileno deben estar presentes en el currículum escolar, para que el estudiantado conozca el proceso histórico que han tenido que vivir estas comunidades hasta la actualidad

y así empezar a trabajar en un currículum más endémico.

### 3.2. Ámbito de la enseñanza

El 100% de las y los docentes aymaras y afrodescendientes consideran que los contenidos abordados de su cultura son meramente superficiales, enseñando aspectos cotidianos como las condiciones de vida con un 28% , seguido por la identidad y tradiciones con un 24%, las condiciones de trabajo con un 14%, mientras que religiosidad e integración tienen un 11% y el rol de los afrodescendientes en la sociedad y el rol actual de los pueblos indígenas con un 6%, lo cual se aprecia en la figura 10.

Figura 10. *Contenidos abordados en la escuela de su cultura*



Nota: Elaboración propia

Esta situación va acompañada de un déficit académico, donde las y los docentes de Historia y Ciencias Sociales se encuentran poco preparados para afrontar los verdaderos conocimientos sobre los aymaras y, también, existe una incultura sobre la Historia de los afrodescendientes y afrochilenos.

Según la Tabla 28, las y los docentes declaran que la enseñanza relacionada a los aymaras y afrodescendientes en la actualidad se basa en textos escolares con contenidos folclorizados, destacando bailes y danzas y mostrándolos como pueblos atrasados en el caso de los aymaras y como esclavos oprimidos en el de los afrodescendientes.

Sumado a ello, en algunos establecimientos educativos de las regiones investigadas, se señala que se realizan pequeñas intervenciones poco formales elaboradas por agrupaciones tanto aymaras como afrodescendientes, a solicitud del establecimiento en momentos específicos, lo cual responde a lo aludido en el párrafo anterior.

Tabla 28. *Representaciones de la enseñanza en la actualidad sobre la cultura aymara y afrodescendiente*

Cultura	Metodología	Contenidos
Aymara	Mediante Textos Escolares	Aspectos folclóricos (aymaras) Como pueblo atrasado tecnológicamente
Afrodescendiente	Intervenciones poco formales	Como pueblos esclavos y oprimidos (afrodescendientes) Aspectos musicales (bailes y danzas)

*Nota:* Elaboración Propia

#### 4. Aportaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes para la enseñanza de su cultura

La totalidad de docentes comparten la necesidad de la enseñanza de su cultura para potenciar y fortalecer tres aspectos: 1) la Cultura; 2) la Identidad y 3) la Historia.

- 1) La Cultura: es necesario revitalizar la cultura local y el valor patrimonial y tradicional;
- 2) La identidad: Para no perder la identidad cultural, los valores y el sentido de pertenencia que han mantenido por tantos años;
- 3) La Historia: Para que conozcan que los pueblos originarios y tribales son parte del

país y tener una mirada del pasado y del presente de ambas comunidades como pueblos y colectividades vivas.

Por tanto, con esas finalidades los docentes aymaras y afrodescendientes plantean diversos aspectos que se deberían tener presentes para la enseñanza de sus culturas. Tales como el concepto del mundo, la cultura desde el punto de vista de las narrativas, religiosidad, el idioma, los valores, el conocimiento, la música y el ámbito culinario, pero también sobre la cultura histórica y la geografía.

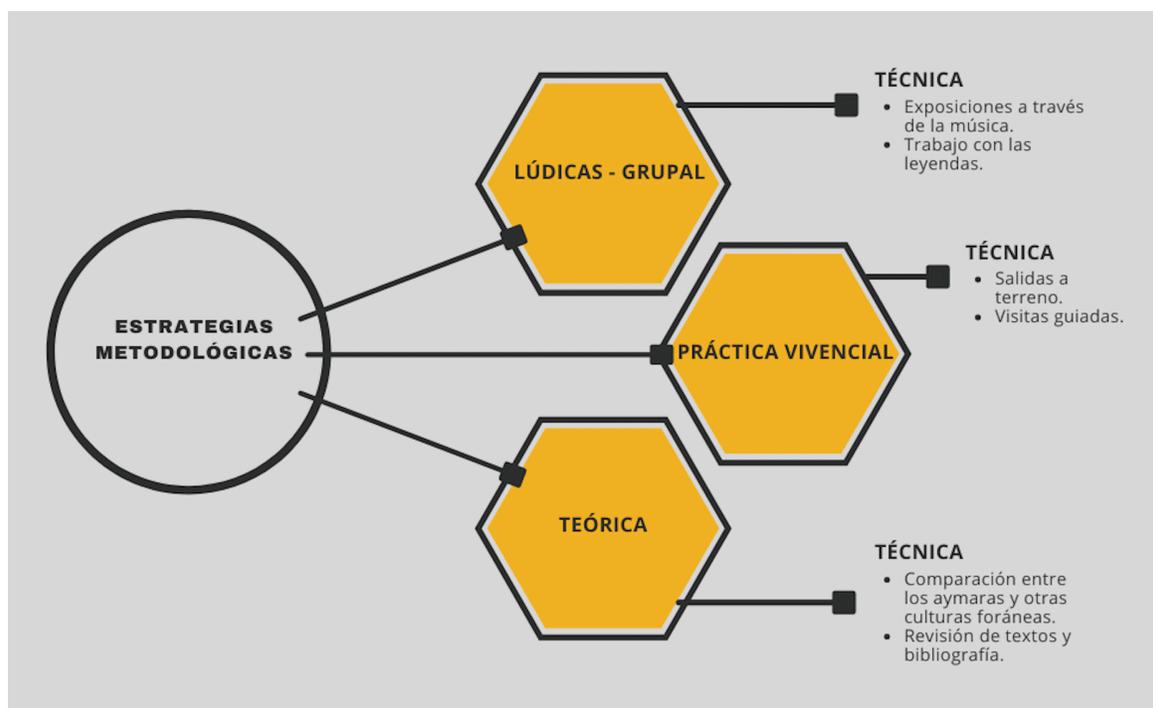
Tabla 29. *Sistema categorial sobre las aportaciones a la enseñanza*

Categoría	Palabras claves	Aymaras Contenidos	Afrodescendientes Contenidos
Concepto General del Mundo	Cosmovisión Representaciones y creencias sobre el mundo	Espacio y tiempo Natural, social e ideológico	Imaginario simbólicos
Cultura Tópica	Narrativas	Cuentos, mitos y leyendas	
	Religiosidad	Sabios (Amautas / Yatiris) Rituales	Ritos
	Idioma	Lengua aymara	
	valores	Respeto, reciprocidad y complementariedad	
	conocimiento	Tecnología, ciencia y medicina alternativa y salud intercultural.	
	Música	Bailes	Danzas
	Culinario		Mondongo o Picante
Cultura Histórica	Historia local	Orígenes	Orígenes Familias representativas
	Aspectos políticos	Convenio 169 Reconocimiento de tierras ancestrales	Reconocimiento ley 21.
Geografía	Ubicación	Pisos ecológicos	Ocupación territorial
	Turismo		La ruta del esclavo

*Nota:* Elaboración Propia

Por otro lado, los contenidos señalados en la tabla 29, debiesen ser trabajados en la práctica docente a través de metodologías de enseñanza más efectivas y significativas, que favorezcan un conocimiento vivo de las culturas aymara y afrodescendiente. Por tanto, lo expresado por el profesorado se traduce en el siguiente mapa conceptual (Figura 11).

Figura 11. *Estrategias metodológicas docentes*



*Nota:* Elaboración Propia

Es importante destacar que para la enseñanza de estas minorías étnicas el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo es fundamental para generar en el estudiantado cambios de actitud frente a otras culturas. En este sentido, los y las docentes han destacado que, al enseñar más sobre los aymaras y afrodescendientes, mejoraría la percepción de la población respecto a su cultura y generaría una mayor reflexión, valoración y aceptación de los demás. Asimismo, se visualizaría en la comunidad más respeto, tolerancia y un aprecio por las costumbres y, a la vez, comprenderían su relación con el medio desde la perspectiva histórico social.

## CAPÍTULO VI

### Las representaciones sociales que tienen las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a los y las estudiantes de educación secundaria y bachillerato con origen aymara y afrodescendiente, según las:

1. Las representaciones que las y los estudiantes tienen de sí mismo
  - 1.1. Opiniones de su cultura
  - 1.2. Participación cultural
  - 1.3. Percepciones, estereotipos y prejuicios
2. Las representaciones que los y las estudiantes tienen de su comunidad
  - 2.1. Representaciones del colectivo país
  - 2.2. Representaciones de su propia comunidad
3. Representaciones que tienen los y las estudiantes sobre la enseñanza de su cultura
  - 3.1. Establecimientos educacionales
  - 3.2. Enseñanza relacionada a las minorías étnicas (pueblos originarios y afrodescendientes)
4. Representaciones de los y las estudiantes para el futuro de la enseñanza de su cultura
  - 4.1. Proyección en la enseñanza y actividades relacionadas a su cultura
  - 4.2. Aspectos que favorecerían a la población si se enseñase temáticas de su cultura



## 1. Las representaciones que las y los estudiantes tienen de sí mismos

### 1.1. Representaciones de su cultura

Para los estudiantes aymaras, el 72% de los encuestados explicitaron que sí se sienten herederos de una cultura diferente, mientras que un 19% de los estudiantes piensa de manera diferente, y sobre el 9% restante señalaron que esta cuestión les es indiferente.

Dentro de las opiniones de los estudiantes que consideran relevante su cultura y que se identifican con ella, podemos destacar que se debe a diferentes aspectos (Tabla 30).

Tabla 30. *Representaciones de las y los estudiantes aymaras sobre la relevancia de su cultura*

Criterio	Palabra clave	Cita textual
Enseñanza	Antepasados	<i>“...mis abuelas es aymara y mi otra abuela es quechua y yo aprendo cada vez que voy con ella y me enseña wua... mi mente es más abierta y trato de hablar con más ancianas de mi pueblo y de que me enseñen antes de que se modernicen o mueran”.</i>  <i>“...porque nuestros abuelos nos dejan la enseñanza para seguir con las tradiciones”.</i>
	Luchadores	<i>“...porque detrás de nosotros llevamos a nuestros ancestros que lucharon por ser escuchados y respetados y soy heredero de esa gran legión de héroes”.</i>
Herencia	Tierra	<i>“...porque las tierras que dejaron los antepasados valen mucho dinero, por lo cual se podría decir que si dejaron algo heredado”.</i>
	Corporalidad Física	<i>... porque heredamos el color de piel.</i>
Cosmovisión	Pachamama	<i>“...nosotros confiamos en la Pachamama que es nuestra madre tierra que nos da la lluvia y gracias a ella tenemos nuestra agricultura, ganadería, entre otras cosas más”.</i>
Idioma	Lenguaje	<i>“...es muy diferente en como hablan”.</i>
Historia	Pasado	<i>“... Lo fabuloso es poder conocer que nuestro pueblo tuvo una historia de por medio, del cómo se formó en los años y como fue evolucionando durante este</i>

		<i>transcurso</i> ".
Cultura	Costumbres	<i>"... porque es una cultura única y diferente, donde tenemos nuestras tradiciones, nuestras costumbres de nuestros antepasados"</i> .
	Celebraciones	<i>"... porque celebramos cosas importantes, tenemos nuestros pueblos, tenemos nuestra propia costumbre (solo nosotros sabemos cómo hacerlo realmente)"</i> .

*Nota:* Elaboración Propia

Entre las respuestas más repetidas, se destacó la enseñanza y los saberes que les han transmitido sus abuelas y abuelos, en lo que respecta a su cultura mediante la tradición oral, sintiéndose orgullosos por ser aymaras. Se denota un agradecimiento por compartir y conservar lo que es la cultura aymara.

Como se ha señalado, existió un pequeño grupo de estudiantes aymaras que indicaron no sentirse herederos de una cultura diferente, haciendo referencia a diferentes aspectos para justificar su respuesta (Tabla 31).

Tabla 31. *Representaciones de estudiantes aymaras al no sentirse herederos de una cultura*

Criterio	Palabra clave	Cita textual
Igualdad	Seres Humanos	<i>"...porque a pesar de que se me educo a base de mi cultura, se me enseñó el respeto y la igualdad como a cualquier persona". (R.C.I.A)</i>
Presión	Sociedad	<i>"...porque no quiero tanta presión social". (V.O.A.B.S)</i>
Olvido	Abandono	<i>"Lo sentía cuando era chico, pero como a nadie le importó, ya me da lo mismo". (C.C.P.J)</i>  <i>"...porque el linaje se fue perdiendo, las tradiciones y costumbres se fueron olvidando, y la mayoría de quienes poseen un linaje Aymara no entienden bien que es serlo, el cual sería mi caso". (H.G.J.J.)</i>
Contención	Miedo	<i>"...porque los pueblos al ser reprimidos por la sociedad tienen miedo a ser discriminados y eliminados como ha pasado en tiempos anteriores, no transmiten sus creencias, cultura, etc.". (C.S.I.R)</i>

*Nota:* Elaboración Propia

Ante las respuestas anteriores, podemos resumir que el pensamiento que tiene este grupo de estudiantes se relaciona con unas representaciones que muestran la falta de igualdad y de respeto hacia su cultura, lo cual produce un alejamiento del sentimiento de identidad cultural y la reticencia a sentirse diferente. La discriminación produce una evolución hacia posiciones de asimilación y olvido, lo cual podemos comprobar en el caso del estudiante que comenta que a él sí le importaban sus costumbres y su cultura cuando era pequeño, pero como la sociedad no le dio la oportunidad de desarrollarlas o no las valoraba, ahora siente indiferencia, situación que podemos interpretar como de renuncia a su identidad y a su cultura para conseguir la aceptación del resto de la población.

Por último, existe un 9% de estudiantes que declaran que estas cuestiones no les influye en su vida, ser o no ser parte de una cultura diferente, por tanto, no les interesa o simplemente para ellos les es indiferente. Esta situación puede deberse a diversos factores como: una discriminación latente, la escasa relación con el mundo andino y sus costumbres o un distanciamiento intencionado familiar de sus ancestros y su historia.

En lo que respecta a los y las estudiantes afrodescendientes, el 70% siente que son herederos de una cultura diferente y el 30% restante explicita no serlo. Por tanto, para desglosar de mejor manera estas representaciones, se analizarán primero las opiniones de aquellos estudiantes afrodescendientes que sí se sienten parte de una cultura diferente al resto de la sociedad chilena (Tabla 32).

Tabla 32. *Representaciones de estudiantes afrodescendientes que se sienten herederos de su cultura*

Criterio	Palabra clave	Cita textual
Educación	Ancestros	<i>"... estoy orgullosa de ser afro gracias ancestros". (H.T.T.A)</i>
Emancipación	Libertad	<i>"... ya que los negros esclavos fueron liberados a base del tumbé al son del tambor y sus cadenas... (V.E.I.N)</i>
Coraje	Valentía	<i>"... y hoy todo el sufrimiento que fue para nuestros pasados se convirtió en gozadera, los negros</i>

---

*cimarrones que se escapaban al Palenque nos permitieron hoy en día ser libres y siento que somos distintos a base de eso”. (V.E.I.N)*

---

Singularidad      Único

*“... ya que por lo menos donde estoy viviendo ahora, no hay otra persona cercana a mí que sea de mi misma cultura”. (M.B.T.Z.G)*

---

*Nota:* Elaboración Propia

En una posición muy diferente a los anteriores está el 30% de los y las estudiantes, que no se sienten parte de una cultura diferente. Como causas de este distanciamiento de su cultura originaria hacen referencia a procesos ajenos o propios de discriminación vividos, así como señalan algunas consecuencias de estos procesos, por ejemplo, que pueden provocar sentimientos de vergüenza o de rechazo de una identidad cultural diferenciada de la mayoría de la ciudadanía.

## 1.2. Participación cultural

Sobre la participación cultural de los estudiantes sólo el 37% de ellos pertenece activamente a una asociación u organización de carácter social, cultural o recreativo, y el otro 63% no forma parte de este tipo de grupos ni coopera en ningún tipo de actividad.

Dentro de los objetivos que promueven estas asociaciones donde participan algunos estudiantes aymaras, se destacan los siguientes:

- Representar a su comunidad o pueblo a través del deporte.
- Enseñar las costumbres a personas extranjeras.
- Aportar para el desarrollo de la inclusión y elaboración y participación en proyectos.
- Mostrar la etnia aymara desde el aspecto cultural (vestimenta, gastronomía, tradiciones, bailes y canciones, entre otros).
- Simbolizar los bailes y festividades.

Por otro lado, podemos apreciar que los y las estudiantes afrodescendientes participan más activamente que los jóvenes aymaras en agrupaciones relacionadas con su cultura. El 60% forma parte de alguna asociación, mientras que el 40% no lo hace.

Entre los principales objetivos mencionados por los estudiantes de estas agrupaciones, destacamos las siguientes:

- Mostrar el ritmo que crearon las personas negras después de ser esclavizadas y danzar en memoria de sus ancestros.
- Mantener la tradición y el rescate de la cultura afroarriqueña.
- Trabajar por la aceptación de la gente afrodescendiente.

### 1.3. Estereotipos y prejuicios

Los testimonios sobre estereotipos y prejuicios que sienten los estudiantes aymaras, podemos observar que el 77% de los encuestados han sufrido algún tipo de infravaloración por su etnia y, solamente, el 23% señala no tiene constancia de que existan ningún tipo de prejuicios o estereotipos sobre ellos. En el caso de las y los estudiantes afrodescendientes el 100% expresa haber sufrido una subestimación de su etnia.

En este punto, es necesario acotar que dentro de las percepciones, estereotipos o prejuicios que las y los estudiantes señalan, la discriminación social hacia ellos el ser tratados de manera desigual generando en algunas ocasiones segregación y exclusión social. En la siguiente tabla 33, se especifican los distintos tipos de percepciones.

Tabla 33. *Estereotipos y prejuicios*

		AYMARAS	AFRODESCENDIENTES
Racismo	Biológicos	- juzgan a los de piel morena y nos llaman "paisanos".	- por el color de piel.
	Cultural	- acento que tienen para hablar.	X
	Estereotipado	- que son lentos - que son tímidos - que no trabajan /que andan en malos pasos para tener dinero/ que son ladrones. - son fiesteros / alcohólicos /borrachos/escandalosos. - poco inteligentes - ignorantes / incultos	- que son aprovechadores  - que son alegres y que el sabor lo llevan en la sangre  - que es ignorante e inculto.

<i>- primitivos</i>			
	Etnocéntrico	<i>-tradiciones raras -cultura sin valor, que son algo sin importancia</i>	<i>X</i>
Xenofobia	Foráneo	<i>X</i>	<i>- que son inmigrantes</i>
Territorio	Espacio	<i>-que se vayan a la montaña</i>	
Clasismo	Jerarquía	<i>- que son pobres</i>	<i>X</i>

*Nota:* Elaboración Propia

En síntesis, podemos establecer que los y las estudiantes sienten discriminación por diversas razones de distinta índole, desde prejuicios racistas, culturales, xenofóbicos o clasistas. Cabe señalar que la mayoría de los encuestados expresaron que sentían la discriminación a partir de la expresión frecuente de estereotipos, como algo que se repetía con frecuencia, lo que provoca un sentimiento de exclusión y de falta de pertenencia a la comunidad, desigualdad y segregación.

## 2. Las representaciones que las y los estudiantes tienen de su comunidad

A continuación analizaremos los testimonios de las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes, a partir de los cuales podemos deducir qué representaciones tienen de Chile (nacional y regional), así como también de su propia comunidad.

### 2.1. Representaciones del colectivo país (regional y nacional)

Tanto los estudiantes aymaras como el colectivo afrodescendiente, manifiestan sentir una mayor valoración a nivel regional, no siendo así para el ámbito nacional, donde se sienten más invisibilizados y relegados.

Los resultados determinan que el 60% de los estudiantes aymaras se sienten aceptados y valorados por la sociedad regional principalmente porque: 1) no sienten una gran discriminación, al contrario, algunos encuestados expresaron que existe el mismo trato para todos (igualdad); 2) se realizan actividades para dar a conocer su cultura, como por ejemplo: el Anata Andino, el Machaq Mara y el Carnaval con la Fuerza del Sol; 3) existe mayor interés

por la lengua aymara; 4) se generan más proyectos culturales, lo que se traduce para ellos en un mayor reconocimiento.

El otro 40% de los estudiantes aymaras, sienten que no son reconocidos a nivel regional, especificando que aún existe discriminación por parte de la sociedad y que esto se evidencia en los colegios mediante burlas y humillaciones. Se sienten relegados y aislados, especialmente cuando se produce alguna catástrofe en los pueblos (terremotos, problemas climáticos, entre otros), y únicamente se les aprecia cuando se realiza turismo económico en sus localidades.

En cuanto a los y las estudiantes afrodescendientes, el 70% expresaron que se sentían valorados a nivel regional, por la cantidad de actividades y eventos que se desarrollan para promover su cultura como, por ejemplo: presentaciones, bailes, pasacalles, etc. Además, un aspecto relevante en las opiniones es destacar que ellos se sienten valorados también por sus raíces y el papel que jugaron en la región sus ancestros, quienes trajeron y plantaron las aceitunas de Azapa, que consume gran parte de la región tanto de Arica y Parinacota, como de la región de Tarapacá. Señalan, además, que hace muy poco que se aprobó la ley donde se les reconoce como pueblo tribal, lo cual los lleva a inferir una justificación por parte de la sociedad en su valoración.

En sentido contrario, un 30% de los estudiantes no se sienten valorados, haciendo énfasis en la ley 21.151 donde se les reconoce como pueblo tribal afrodescendiente chileno, pero sin obtener ningún beneficio de ese reconocimiento, situación muy diferente a los grupos originarios donde el Estado los apoya por medio de la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), en la entrega de becas indígenas para estudios, subsidios indígenas para la vivienda y otras ayudas.

En cuanto a las percepciones que tienen los estudiantes aymaras a nivel nacional, podemos determinar que sólo el 42% se siente valorado, señalando que:

- No se sienten discriminados por su cultura o creencias, por ende existe mayor respeto.
- También celebran sus días importantes como cultura.
- El baile ha traspasado lo regional.

- Reciben beneficios (becas).

Pero, aún queda un grupo de estudiantes que indica que no se sienten valorados, siendo el 58% de ellos, por diversas cuestiones que podemos sintetizar en la siguiente tabla.

Tabla 34. *Representaciones de estudiantes que no se sienten valorados por su cultura*

Categoría	Opiniones y percepciones
Geografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se preocupan más de las ciudades que de los pueblos.</i></li> <li>- <i>No se fijan en el norte, menos del altiplano andino.</i></li> </ul>
Discriminación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se burlan por nuestra piel.</i></li> <li>- <i>Siempre dicen de nuestra cultura... “son cosas de paisanos”.</i></li> <li>- <i>Para los chilenos es mejor ser extranjero que del altiplano o indígena.</i></li> </ul>
Resoluciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No toman en cuenta las opiniones del pueblo por ser minoría.</i></li> <li>- <i>No tienen toda la información en lo que se refiere a la realidad en que viven los aymaras.</i></li> <li>- <i>Nos dejan de lado</i></li> </ul>
Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>No existe mucha ayuda o aportes.</i></li> </ul>

*Nota:* Elaboración Propia

Situación similar ocurre con los estudiantes afrodescendientes, quienes se sienten más representados a nivel local. Sólo el 20% se siente valorado a nivel nacional. De este grupo minoritario podemos destacar algunos postulados que expresaron los jóvenes, como por ejemplo: 1) que tienen la ayuda del estado; 2) no se sienten discriminados; 3) y, por último, no sienten menosprecio o discriminación por parte de la sociedad.

En cambio, el 80% de los encuestados expusieron que: 1) aún no se sienten reconocidos totalmente; 2) el estado piensa que los afrodescendientes son inmigrantes; 3) no existe un real interés por su cultura; 4) no existe una clara noción de lo que son hoy como juventud afrochilena.

## 2.2. Representaciones de su propia comunidad

Para los y las estudiantes aymaras y afrodescendientes su comunidad y sus familiares han sido el factor principal para que ellos puedan mantener y preservar su cultura. En la siguiente tabla se exponen los ámbitos que aparecen en sus testimonios (Tabla 35).

Tabla 35. *Representaciones de estudiantes sobre su comunidad*

	AYMARAS	AFRODESCENDIENTES
Ganadería	- <i>Trabajar con los animales sobre los cerros</i>	<i>X</i>
Lenguaje	- <i>Mantener el idioma aymara</i>	<i>X</i>
Agricultura	- <i>Trabajo con la tierra (siembra, cosecha).</i>	<i>X</i>
Cosmovisión	- <i>Respeto por la madre tierra, sus ofrendas y ritos milenarios.</i>	<i>X</i>
Expresión artística	- <i>Bailes religiosos</i>	- <i>Sus danzas y bailes</i> - <i>La música</i>
Gastronomía	<i>X</i>	- <i>Sus comidas</i>

Nota: Elaboración Propia

Ambos grupos resaltan la unión que tienen con su comunidad y sus familias, donde se les enseña a no perder el conocimiento de su origen aymara o afrodescendiente, y a continuar con sus tradiciones y la difusión de su historia, transmitiendo los valores compartidos para preservar y fortalecer su identidad colectiva.

## 3. Representaciones que tienen las y los estudiantes sobre la enseñanza de su cultura

Las opiniones que tienen los y las estudiantes encuestados se basan en: 1) el establecimiento educacional donde estudian; 2) en sus aprendizajes relacionados con las minorías étnicas (pueblos originarios y afrodescendientes).

### 3.1. Establecimiento educacional

El 51% de los estudiantes aymaras manifiestan que en sus establecimientos educacionales se introducen elementos significativos de su cultura, haciendo alusión a aspectos culturales como la gastronomía, a sus vestimentas autóctonas y a las celebraciones que se realizan por el año nuevo aymara - Machaq Mara (21 de Junio). Cabe destacar también que el 50% de los estudiantes participan trabajando en el centro cultural que tiene la escuela, donde ellos pueden demostrar a la comunidad escolar sus danzas folclóricas y sus ritos.

En un sentido totalmente opuesto, el 49% de estudiantes declara simplemente que no se enseña nada, ni tampoco se introducen elementos de la cultura aymara en el proyecto educativo institucional.

En el caso de los afrodescendientes, el 20% de los y las estudiantes reconoce que la institución educativa incluye elementos de su cultura, mientras que el 80% señala que no los incluye y que solamente hacen énfasis en que los negros llegaron como esclavos y que fueron traídos desde Europa.

Analizando la información obtenida podemos concluir que existe una diferencia evidente en las respuestas de los estudiantes aymaras con respecto a los estudiantes afrodescendientes. Los y las aymaras se sienten más incluidos en el establecimiento educativo, destacando sobre todo la celebración del año nuevo aymara y la constitución de un centro cultural del colegio el cual les permite mostrar una parte de su cultura y tradiciones. Por el contrario, los y las afrodescendientes se sienten mucho más invisibilizados.

### 3.2. Enseñanza relacionada con las minorías étnicas (pueblos originarios y afrodescendientes)

En el cuestionario aplicado el 56% de los y las estudiantes aymaras respondieron que lo que se enseña de los pueblos originarios es pertinente, estacando sobre todo la presencia de la cultura aymara en los jardines infantiles (educación parvularia), resaltando el valor de la cultura aymara desde las primeras edades escolares. En algunos establecimientos educacionales se les enseña el idioma aymara (frases y números), en clases de educación

intercultural, pero solamente aquellas instituciones que se encuentren adscritas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe y que posean más del 20% de su matrícula con estudiantes indígenas.

El resto de los y las estudiantes aymaras, el otro 44%, comenta que lo que se enseña sobre pueblos originarios no es pertinente, debido a la ausencia de temáticas culturales más específicas como, por ejemplo, enseñar: 1) parte de su historia (sus orígenes); 2) amar la cultura aymara por todo lo que representa de conocimientos y tradiciones, y que no solamente se limite a conocimientos folclorizados como la celebración del Machaq Mara.

En lo que respecta a las opiniones expresadas por los y las estudiantes afrodescendientes, solamente el 20% coincide que lo que se enseña de su cultura es pertinente, en este caso ellos coinciden y aceptan que se eduque en la idea que los afrochilenos son descendientes de esclavos y que tuvieron que soportar humillaciones y abusos por parte de españoles. Mientras que el 80% restante señala que lo que se enseña no es un referente exacto de su cultura y que no muestra, en profundidad, la verdadera historia de su pueblo.

Por otra parte, un sector de estudiantes aymaras señalan que para ellos sí que existe una visibilización en los contenidos que se enseñan sobre su cultura. El 53% de los encuestados manifestó que ellos se sienten homenajeados al ser incluidos en los conocimientos que se enseñan en la escuela y que, en cada institución, tienen la oportunidad de enseñar la cultura indígena de una manera distinta. En cambio, el 42% restante declara que se sienten invisibilizados debido a que rara vez hablan de ellos, que no se les conoce, que los censuran al mostrar la información de las culturas antiguas, incluso olvidando aspectos relevantes de las civilizaciones o de los pueblos. Un ejemplo es la respuesta por parte de un estudiante donde expone la invisibilización que se produce de los contenidos relacionados con su cultura.

*“yo como estudiante de 4º medio, he pasado toda mi etapa escolar en el mismo colegio, pase por los niveles de prebásica, básica y ahora finalizando la enseñanza media, y no he visto alguna clase asociada a la cultura aymara o afrodescendiente durante mi proceso de aprendizaje, o sea, no se enseña nuestro lenguaje ni de manera básica a los niños pequeños... pero actualmente el establecimiento donde estudio está tomando*

*interés sobre poder fomentar los conocimientos de nuestra cultura, aunque lo más probable es que ocurra en unos años más, así como dicen: "Los cambios vienen luego" (M.M.M).*

Deja constancia así en su respuesta de la ausencia de contenidos relacionados con su cultura en toda su escolaridad, de manera que su proceso de formación relega conocimientos relevantes para el proceso de construcción de su identidad cultural. Asimismo, el 100% de los encuestados de descendencia afrodescendiente explicitaron que los contenidos que se enseñan en el colegio los invisibiliza, ya que no muestran como vivieron ellos realmente en el pasado, siendo invisibilizados en su vida escolar, para ellos mismos y para los otros estudiantes, que nunca apreciaran su cultura como algo importante.

#### 4. Representaciones y aportaciones de las y los estudiantes para el futuro de la enseñanza de su cultura.

Los y las estudiantes aymaras y afrodescendientes ofrecieron sus opiniones y sus aportaciones para preservar y fomentar su cultura, por medio de la enseñanza y a través de actividades en los colegios, mediante propuestas que pudieran mejorar la situación de desconocimiento o marginación que sufre su cultura.

##### 4.1. Proyección en la enseñanza y actividades relacionadas con su cultura

Los estudiantes aymaras consideran que se debería incluir en la enseñanza temáticas y contenidos propios de su cultura, por ejemplo, la vestimenta que utilizaban y las que utilizan hoy, el cómo hacían las cosas, profundizar en la historia, sobre todo el pasado de sus ancestros para revelar aún más lo que es ser aymara, mostrar la herencia que dejaron sus luchas y logros sociales, además, se deberían enseñar aspectos sobre las cosechas, el floreo de la llama y su idioma. En la siguiente cita, un estudiante declara:

*“Por qué los estudiantes de colegios de ascendencia aymara no se han informado de lo que todo joven debería de poder saber, no ha completado un proceso de sí mismo para desarrollarse en el futuro, un ejemplo es poder saber y comprender su lenguaje, ya que*

*actualmente son pocas las personas que poseen el interés en aprenderlo. Dejar en claro que las personas no pertenecientes a la cultura aymara también les sirve de alguna manera, ya que los haría más capacitado en el ámbito social para poder desenvolverse con personas de nuestra ascendencia” (M.M.M).*

Por tanto, la lengua aymara es uno de los elementos fundamentales que debiese estar incluido en la enseñanza, como elemento fundamental de la identidad cultural y de la preservación de la diversidad étnica.

Para los y las afrodescendientes, se consideran que se deben abordar temáticas más a fondo como, por ejemplo, enseñar los orígenes verdaderos, cuáles han sido las olas migratorias, además de que conozcan que, ante el sufrimiento, el pueblo tribal actúa con perseverancia y alegría. Asimismo, se considera importante que se enseñe sobre la historia de mujeres destacadas afrodescendientes de Chile y del mundo.

Sobre las temáticas y contenidos explicitados en párrafos anteriores los estudiantes manifiestan que se debiese enseñar a partir de una serie de temáticas y actividades, tal y como se indica a la tabla (Tabla 36).

Tabla 36. *Opiniones sobre la enseñanza de temáticas sobre los aymaras y afrodescendientes*

TEMÁTICAS	AYMARA	AFRODESCENDIENTE
Baile	- Talleres de baile/danzas. - Presentaciones y actuaciones de bailes.	- Mostrar y explicar los pasos que hacen en los bailes. - Talleres de danza.
Manualidades	- Taller de costura y tejidos a mano	X
Idioma	- Talleres de lengua aymara	X
Culinaria	- Ferias de degustación - Alimentación indígena - Talleres de cocina: aprender a cocinar la calapurca	- Día gastronómico.
Celebraciones	- Año nuevo aymara (Machaq mara).	- Día étnico (ir caracterizado)
Charlas	- Su historia (el antes de sus ancestros)	- Talleres de información - Historia de las mujeres afrodescendientes.

Nota: Elaboración Propia

Es evidente que los estudiantes aymaras y afrodescendientes desearían que los y las docentes de historia ofrecieran un tipo de enseñanza más experiencial, más significativo y más en contacto con las necesidades y realidades de su cultura, que enseñaran de manera más lúdica y participativa los contenidos relacionados con su cultura.

#### 4.2. Aspectos a favor de la enseñanza de temáticas culturales y étnicas

Ante esta cuestión las y los estudiantes tanto aymaras como afrodescendientes opinan que sería positivo para una formación ciudadana de toda la población, si las instituciones educativas comprendieran que la cultura de cada grupo es parte del patrimonio cultural de Chile y que la diversidad cultural y étnica es una riqueza extraordinaria del país. Los beneficios serían evidentes para las personas aymaras y afrodescendientes, pero también sería imprescindible para toda la población.

Tabla 37. *Opiniones de estudiantes sobre lo que aportaría la enseñanza de su cultura*

AYMARAS		AFRODESCENDIENTES
Para los propios aymaras	En general	En general
- Para que no invisibilicen a su propio pueblo y sus tradiciones.	- Disminuirían los prejuicios entre la población.	- Porque la cultura afrodescendiente es muy importante para comprender el pasado de la sociedad.
- Para sentir la inclusión y el respeto de su cultura.	- Se evitarían las burlas o el menosprecio cultural.	- Para ocupar un lugar en la historia de Chile.
- Para que los y las aymaras se enorgullecen de su etnia.	- Aportaría mayor conocimiento y cultura a la población.	- Para que nos vean con igualdad.
- Para sentirse parte de la población chilena, sin vergüenza, timidez o prejuicios.	- Evitaría la discriminación, ya sea por el color de la piel o el acento.	- Para que se interesen más personas en conocer a los afrodescendientes y afrochilenos.
	- Ayudaría a comprender que todas las personas somos iguales, sin importar el origen o la etnia.	- Cambiaría la forma de mirar a la población afrodescendiente.
		- Sabrían, conocería y respetarían más.
		- Generaría más consciencia social y desarrollo cultural.

---

- El conocimiento de nuestras raíces ayudaría a la ciudadanía a sentirse partícipes de nuestra cultura.

- Habría mayor interés por conocer la cultura.

- Existiría menos discriminación.

- Se cuidaría más el medio ambiente (aprovechando el ecosistema y el entorno).

- Conocerían los medicamentos naturales.

---

*Nota:* Elaboración propia

Podemos visualizar algunas opiniones comunes tanto de los aymaras como de los estudiantes afrodescendientes, en que señalan que si se estudiara más sobre su cultura, la percepción de la población cambiaría, como por ejemplo: 1) existiría menor discriminación; 2) entenderían que todos somos iguales sin distinción; 3) existiría mayor interés en conocer la cultura y su historia. Otro aspecto a destacar son algunos pensamientos de los estudiantes aymaras en relación a su propia comunidad. Ellos creen que algunos aymaras se sientan discriminados, excluidos y, por ello, si se incorporaran más temáticas en la enseñanza sobre su cultura, generaría un sentimiento de orgullo hacia su etnia y facilitaría su integración.

En general, podemos resumir que aprender de la cultura aymara y afrodescendiente, ayudaría a conocer, entender, respetar y valorar sus costumbres, tradiciones y celebraciones, dejando de lado algunos prejuicios o estereotipos relacionados, por ejemplo, con la brujería, sin comprender en realidad la realidad de sus tradiciones culturales. Además, es necesario destacar una opinión de un estudiante aymara, donde explicita la unión que debería existir para generar una auténtica cultura chilena:

*“Pienso que sí, nuestra cultura se enfoca en poder aprovechar el ecosistema de nuestro entorno , utilizando el apoyo mediante personas que conforman una comunidad, que van con un fin [...] y gusto por conocer día a día el que es ser un aymara, todo esto demostraría que nuestras raíces no se diferencian de la cultura chilena, sino que van de la mano para poder apoyar mucho más a nuestro país” (M.M.M).*



## CAPÍTULO VII

### Las representaciones sociales que tienen las y los estudiantes aymaras según el grupo focal

En el siguiente capítulo se presentan los resultados y el análisis del grupo focal aplicado a los y las estudiantes con origen aymara.

1. Representaciones personales sobre la identidad aymara
  - 1.1 Desde la mirada de su presente
2. Representaciones de la identidad aymara desde el punto de vista de su colectivo
3. Conservación de su cultura aymara
4. Representaciones sobre su enseñanza y sus proyecciones



## 1. Representaciones personales sobre la identidad aymara

### 1.1. Desde la mirada de su presente

Algunos estudiantes no se sienten diferentes por tener raíces aymara, ni tampoco discriminados, lo que les hace tener un sentimiento neutral que lo expresan, por ejemplo, de la siguiente manera: “Yo no me siento diferente, porque con las personas que conozco o sociabilizo todas me acogen de buena forma, de buena manera...” (L.S). O como señala otro estudiante (C.T): “tampoco me siento diferente, porque he tenido buenos amigos en este colegio y todos siempre me apoyan cuando estoy en problemas...”.

Existen otras opiniones de estudiantes aymaras que si se sienten orgullosos de sus raíces manifestando: “A mí, desde chico siempre me han enseñado las tradiciones de mi pueblo y siempre me ha gustado celebrarlas, siempre he respetado las historias y cada vez me intereso más por la historia de mi cultura...”(M.M).

También hay quien se siente diferente por tener raíces aymara y reconoce que este sentimiento lo ha condicionado en su vida (C.J): “... porque yo en lo personal tengo una distinta forma de vivir que los demás, porque yo antes, cuando era chico yo vivía en el interior y yo por eso me siento algo así como apartado, porque no tenemos la misma forma de pensar...”. De una manera parecida se expresa C.M., que va un poco más allá en las diferencias: “...yo en lo personal no me relaciono mucho con ellos, los k’ara, porque no son... son distintas las formas de pensar de nosotros. Por ejemplo, en relación a mi curso, sinceramente no nos llevamos muy bien, porque tienen una forma distinta de trabajar y cosas así [...], entonces por eso no me gusta relacionarme con ellos y siempre me gusta relacionarme con los que son de allá...”. Y, en el mismo sentido, se manifiesta M.M. “... mis padres más que todo, como que igual ven ese punto igual [...], porque a veces me aconsejan más que todo [...] como tener una relación con una persona de descendencia aymara, que más de una persona de ciudad...”

Por otro lado, se les preguntó a los estudiantes si se sentían más aymaras que chilenos, desde el punto de vista de la conservación de sus tradiciones. M.M. formuló una respuesta donde prevalece el sentimiento aymara: “...fue una bonita experiencia y todo lo que se vivió lo

tengo en mi mente y todas las tradiciones que siguieron mis padres hallé en el carnaval, toda la gente acompañando. Yo me siento más identificado con las tradiciones de allá que las de acá...”. De la misma manera M.F. señala que “... yo soy feliz allá, es como me gusta mil veces estar allá, que estar aquí en la playita...”. También C.T. dice sentirse más aymara que chileno “... yo en lo personal si [...] me siento más identificado con las tradiciones de allá de mi pueblo. El año pasado [...] mis padres fueron alférez del carnaval de Isluga y fue una bonita experiencia y todo lo que se vivió lo tengo en mi mente y todas las tradiciones que siguieron mis padres allá en el carnaval [...] yo me siento más identificado con las tradiciones de allá que de acá...”

No obstante, también encontramos estudiantes como L.S. que se identifica más con las costumbres chilenas y expresa que “... yo personalmente me siento más identificada chilena, ¿por qué razón? Porque donde le dije que mi papá tiene como la descendencia... y mi mamá no... y yo vivo con mi mamá desde chiquitita... por tanto, su identidad está más arraigada a las costumbres tradicionales chilenas.

## 2. Representaciones de la identidad aymara desde el punto de vista de su comunidad

Los y las estudiantes aymaras que participaron en el grupo focal expresaron opiniones diversas, teniendo una relación directa con la procedencia de las familias. Es decir, la representación que ellos tenían sobre la comunidad, depende de su origen, de su pueblo natal o de su ascendencia. Un ejemplo de ello es lo que comenta M.M. quien además critica que se comercialicen las tradiciones: “... yo me siento conectado con las fiestas de mi pueblo, pero me da pena porque la gente de mi pueblo es egoísta, no respetan las tradiciones, siempre se van por la plata más que la cultura, entonces se va perdiendo cada vez...”. Y añade que “... más que tratar de beneficiar al pueblo, tratan de quedarse con todo el dinero... las fiestas ya casi no se celebran, cada vez son más chicas, cada vez menos gente...”

Una opinión distinta a la anterior es la expresada en el grupo por C.M. manifestando que “... tengo una idea un poco distinta a lo que dice mi compañero en verdad [...], en mi pueblo [...] la gente adulta está más preocupada de que se cuide y se mantengan los rituales que hay en la comunidad aymara...”.

En el grupo focal se valoran las cualidades que tiene la persona aymara de su comunidad en la actualidad. Algunos expresan cualidades negativas, como C.J. quien señala que “... en mi caso, en mi pueblo yo diría que son egoístas, avaros, no tienen respeto hacia su cultura... la gente es muy codiciosa, entonces por dinero igual llega a hacer cosas que a lo mejor no están en su ética...”

Pero, por el contrario, para M.F. las personas aymaras quieren conservar y preservar la cultura de su pueblo, y expone un ejemplo: “... allá en el pueblo de Isluga, es todo lo contrario [...] mis abuelitos [...] fueron los que guiaban a mi padre y le exigían que las tradiciones se hicieran al pie de la letra, que no podían fallar en ningún lado, como por ejemplo, había una tradición de que tenían que levantarse 6 de la mañana, 5, algo así, e ir a hacer tradiciones al cerro, entonces mis abuelitos siempre acompañaron a mi papá y le dijeron que tenía que seguir [...]”.

### 3. Conservación de su cultura aymara

Para los y las estudiantes que participaron en el grupo focal, se valora por parte de la mayoría la importancia por la conservación de su cultura, así como el sentido de pertenencia a sus raíces aymaras.

Uno de los aspectos que los estudiantes aymaras rescatan es el ámbito culinario y gastronómico, así lo expresó M.M. en su relato: “... yo creo que a cada uno de acá le gusta una comida de allá del interior, conocemos los platos típicos aymara, como el picante de conejo, la calapurca... el chuño igual, la sopa de quinoa... todo eso..”. Otro estudiante (C.T.) enfatiza que valorar la comida andina favorece la conservación de sus tradiciones, por ejemplo: “... tenemos la comida y a lo mejor los niños chicos como nunca se criaron con esa comida [...] después lo van a ver raro, ósea [...] para nosotros es algo común, en cambio, si es que los crían desde chiquititos con esa comida ya lo van a ver común...”

También destacan la lengua aymara, resaltando lo importante que es para ellos y sus ancestros. En este sentido, M.F. nos comenta “... la lengua aymara... [...] en mi pueblo aún habitan los abuelos, bisabuelos [...] y todos hablan aymara, pero yo tengo hartas, hartos primos [...] la mayoría de mis tíos manejan bien el lenguaje aymara, pero mis primos no...”.

Se aprecia así la práctica lingüística de los antepasados y se considera muy valiosa la lengua, resaltando el retroceso de esta parte fundamental de la cultura por parte de los aymaras de la actualidad.

Por otro lado, se rescata un valor cultural que tiene relación con los vínculos afectivos, es decir, la unión entre los aymaras. Es así como L.S. nos señala la relación entre su pueblo del interior con la vida en Iquique: "... la hermandad... es muy diferente porque... por ejemplo, además yo siento de que en Mamiña todos son como muy juntitos, o sea, todos se conocen con todos [...] y si pasa algo a alguien, puede usted pedirle ayuda... en cambio en Iquique [...] como que todos se ven por sí mismos, no ven por el otro... por el bien del otro..."

Es de destacar también, la opinión de C.J., estudiante de Mamiña, quien se siente preocupado por la destrucción de elementos cactarios de su pueblo, señalando que: "... en Mamiña están cortando los cactus más antiguos que existen, los cactus que han visto toda la historia de Mamiña, los están cortando sólo para construir más casas y edificios y eso a mí me da pena, porque esos cactus vieron toda la historia que hubo ahí y aun así no los respetan... esos cactus son un patrimonio para la ciudad..."

Frente a esta opinión M.M. explicita que "... en Colchane, por lo menos lo vemos como una lección, que nosotros no tenemos que permitir, que la ciencia se meta en nuestras tierras, porque si no se va a perder todo lo que hemos conocido...". Ambos estudiantes coinciden en sentirse preocupados por la preservación del patrimonio natural de sus pueblo, específicamente por especies endémicas de sus localidades.

Por otra parte, algunos estudiantes opinan sobre la conservación de las tradiciones que están realizando los jóvenes aymaras en la actualidad. En este sentido, destacamos la opinión de C.J., quien manifiesta que "... las nuevas generaciones en lo que están tratando más bien de salvar al pueblo...", muy por el contrario a lo que señala M.M., que expresa que "... los jóvenes como que hay menos interés, en verdad... están más como con la vida acá de la ciudad que con la de allá... asimismo, lo señala (C.M) quien hace referencia a que "... los adolescentes más que todo están perdiendo mucho lo que es el interés sobre conocer la cultura nuestra..."

Ambos estudiantes tienen diferentes puntos de vista, por un lado visualizan a los jóvenes como personas involucradas en su pueblo y costumbres y, por otro lado, comentan que los jóvenes se preocupan más por lo que sucede en la ciudad que en sus pueblos.

#### 4. Representaciones sobre su enseñanza y sus proyecciones

Por último, los estudiantes del grupo focal, opinan sobre la percepción que ellos tienen sobre la enseñanza de su cultura y sus proyecciones.

Desde el punto de vista de su enseñanza, C.J. opina que sólo se enseña el lenguaje aymara en su pueblo y en los niveles primarios: "... en mi colegio en Mamiña, me trataron de enseñar el lenguaje, pero solo te lo enseñan hasta segundo, después nunca más te lo enseñan... es complicado tratar de aprender algo [...] sin tomar el ritmo...". En el mismo sentido C.T. coincide con la opinión de C.J., expresando que "... no lo van reforzando, a lo mejor lo enseñan desde chiquitos pero no... no lo van reforzando y uno como igual... después no... como que no... no tiene la costumbre de estar todos los días ahí, después se olvida..."

Por otra parte, se les preguntó sobre la enseñanza de su cultura en el colegio, donde L.F. manifestó que: "... la verdad no, nada... no se enseña nada, sólo se enseña de cuando llegaron los españoles, no se habla de la cultura...". Por otro lado, L.S. expresa que "... que la cultura que más resalta son los mapuches cuando llegaron a Chile..."

Desde el punto de vista de sus proyecciones, los estudiantes aymara expresan que les gustaría ayudar a consolidar la identidad cultural para su comunidad, por lo tanto, se proyectan en poder realizar diversas acciones.

En el caso de (C.M), manifiesta que le gustaría ir "... entregando mejor calidad de vida allá en el interior [...] mis padres tuvieron que migrar de allá del interior a acá en Iquique [...] entonces yo diría que podría [...] dar más oportunidades [...] por ejemplo: construir más colegios... para [...] que la gente del interior no tenga esa necesidad de migrar para acá [...] y así van a seguir con sus tradiciones, las costumbres, el día a día de allá de los aymara...". Del mismo modo, C.J. expresa que: "... queremos que los niños en este caso, conozcan nuestras culturas, la lengua, muchas cosas [...] que se conserve y se traiga más que todo, la educación propia para los niños...". También M.M. señala que "... yo concuerdo con mis

compañeros [...] se debería luchar por así decirlo para que lleven más colegios allá...”. Por tanto, los tres estudiantes coinciden que les gustaría apoyar la educación en sus pueblos, para no tener que migrar a la ciudad por los estudios.

Los estudiantes se proyectan en alférez o pasante<sup>34</sup>. cargo que nace espontáneamente de la voluntad de las personas para hacerse responsable de una festividad, lo cual es muy importante porque implica que ya eres adulto dentro de la comunidad y eres capaz de asumir responsabilidades espirituales y económicas frente a tu pueblo. Por tanto, según la opinión de M.M.: “... es como el objetivo de lo que uno debe de lograr hoy en día, como que transmitir esas costumbres que hay en la cultura aymara a los hijos que vamos a tener en el futuro, a nuestros hijos más que todo, porque los niños son el futuro...”. En esta línea también se hace referencia a la enseñanza de algunas tradiciones, como expresa M.F.: “... que hay que inculcar las tradiciones y llevarlos a conocer los lugares, los paisajes y bueno yo he visto [...] muchos jóvenes así de la etnia, que se crían acá en la ciudad, pero hay momentos que ellos visitan allá y quedan fascinados...”

En todo caso, se ha comprobado el compromiso que tienen los y las estudiantes en relación a la preservación y valorización de su cultura.

---

<sup>34</sup> Es quien se hace cargo del desarrollo de la festividad tradicional de la comunidad o pueblo. Para ello, asume la organización y costos, basado en el principio de la reciprocidad (dar y recibir). Por tanto, se debe “atender” tanto a la comunidad como a la tierra, con elementos rituales como el alcohol, hoja de coca, mixtura, música, entre otros.

## CAPÍTULO VIII

### Las representaciones sociales que tienen los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes según diferentes conceptos.

1. Aspectos relevantes de la cultura aymara y afrodescendiente
  - 1.1. Conceptos destacados a considerar
  - 1.2. La reinención cultural de las y los afrodescendientes
2. Representaciones que tienen los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes de sí mismos
  - 2.1. Representaciones de su cultura
  - 2.2. Participación cultural
  - 2.3. Estereotipos y prejuicios
3. Representaciones que tienen los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes de su comunidad o colectivo
  - 3.1. Representaciones del colectivo país
  - 3.2. Representaciones de su propio pueblo o comunidad
4. Aportaciones de su cultura que deberían incluirse en la enseñanza de las ciencias sociales



## 1. Aspectos relevantes de la cultura aymara y afrodescendiente

### 1.1. Conceptos destacados a considerar

Es necesario establecer en la tesis algunos términos extraídos por los entrevistados de origen aymaras y afrodescendientes, lo que nos ayudará a conocer la mirada desde su pueblo o colectivo y así poder entender el contexto de su significado.

Desde el punto de vista de los aymaras, algunos entrevistados realizaron aclaraciones terminológicas, como por ejemplo, no sentirse cómodos cuando se les denomina aymara a una etnia específica, por tanto, en este sentido C.I. nos explica el porqué: “...lo que pasa que etnia no tiene territorio, ejemplo los gitanos, ellos tienen historia, tienen cultura, tienen una lengua, pero se desplazan..., en cambio, un pueblo sí tiene territorio, esa es la diferencia”.

Y para los afrodescendientes, uno de sus términos importantes a destacar tiene relación a la utilización del concepto de afrochileno, afroariqueño, afroazapeño. En este sentido, las personas se identifican dependiendo del lugar donde se encuentren arraigadas, en la ciudad de Arica encontramos a los afroariqueños, pero aquellas personas que provienen del valle de Azapa se denominan afroazapeños. “... azapeñidad... que se escondía a través del concepto de Azapa... pero cuando tu profundizabas, era de negros... era entender esta negritud y tienen mayor relación con la tierra y la agricultura” (C.B).

Además, es importante que las personas puedan conocer la historia de los afrodescendientes chilenos para que puedan utilizar bien el lenguaje cuando se expresan sobre su cultura, evitando generalizaciones, que para muchos denota menosprecio. En este sentido, C.L expresa lo siguiente: “... A nosotros no nos gusta que hablen de esclavos, porque nuestras familias no nacieron esclavas, fueron esclavizados y no llegaron, los trajeron en contra de su voluntad, entonces son pequeños cambios, pero el lenguaje crea realidades, entonces si van hablar, tienen que hablar como nosotros lo decimos, no somos negros ni negras, somos afrodescendiente...”.

Por tanto, existen situaciones cotidianas donde es necesario que las personas comprendan los sucesos históricos que Chile ha vivido a lo largo del tiempo, para que se visibilice el pasado y se incluya a la población afrodescendiente como parte importante de la historia del Estado Chileno.

## 1.2. La reinención cultural de las y los afrodescendientes afrodescendientes

Debido a una serie de transformaciones políticas, sociales y culturales que han tenido que enfrentar el colectivo afrodescendiente que llegó a Chile, se ha generado una pérdida de muchas de sus costumbres y tradiciones al pasar los años, como consecuencia de la hibridación cultural con otros pueblos.

Por tanto, en la actualidad, los líderes y lideresas afrodescendientes han tenido que reconstruir ese pasado, reinventando algunas costumbres que no son de origen ancestral, tal como C.B. nos explica: "... es una reinención nueva, interesante, es una reinención del movimiento afro y yo fui parte del proceso, nosotros reinventamos algo, quisiéramos armar algo, porque no teníamos nada". Asimismo C.C. aclara: "...el problema mayor del pueblo afrodescendiente chileno es que todas sus costumbres y sus tradiciones fueron arraigadas y no tenemos nada... entonces estamos en una constante búsqueda..."

Un ejemplo de reinención, está relacionado con el procedimiento que se sigue con los tambores antes de comenzar a tocar en algún evento o encuentro. Para C.B. estos resurgimientos han sido extraídos de diferentes lugares, en el caso de los tambores: "... es una influencia afrouruguaya... donde los tambores de vino se les pusieron cuero... pongámosle cuero a estos tambores y le damos vida..., pero eso no quiere decir que nuestros antepasados tocaban tambor en los barriles..., y la fogata que se realiza es para calentar los tambores, el cuero es un ritual más afrouruguayo..."

Otro ejemplo son los ritmos y bailes: "el tumbé, el 80% es invención, es decir... los pasos son todos inventados... todo ha sido una invención de la tradición... es ahora que se ha ido incorporando a los pueblos afro... tenemos muy pocas tradiciones, entonces estamos en la búsqueda nosotros de reencontrarnos..." (C.C.).

Sobre las bases de las ideas expuestas, es relevante expresar que en la actualidad los grupos, asociaciones y ONG que congregan a los afroariqueños o afroazapeños, fueron desarrollando una apropiación dentro de sus prácticas culturales con la finalidad de poder reconstruir expresiones culturales y, a la vez, consolidar su identidad que fue desarraigada durante procesos históricos anteriores.

2. Representaciones que tienen los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes de sí mismos

### 2.1. Representaciones de su cultura

En este punto analizamos las opiniones de las y los líderes aymaras sobre los diferentes tipos de discriminación que han tenido que enfrentar. En primer lugar, consideran que uno de los grandes responsables de la exclusión y la segregación de su pueblo ha sido el Estado chileno, así un líder explica el porqué de esta valoración: “el estado ha sido perverso en materias de trato a los pueblos indígenas, aquí en la región de Arica y Parinacota, el proceso de chilenización fue fuerte, terrible... nos inculcaron a nosotros que hablar la lengua aymara o practicar las danzas de nosotros era de los indios de Bolivia... entonces esa situación vivieron nuestros abuelos, nuestros padres” (C.I).

Por otro lado, hay quien también nos señala que en Chile en general existe una sobrevaloración de la “piel blanca”... es una herencia de la colonia, donde el “europeo” es considerado “raza superior” (J). Lo cual ha ido quedando como parte de la memoria colectiva de las personas, llegando como estereotipo hasta la actualidad sin una reflexión crítica desde los derechos humanos y la justicia social.

Los líderes y lideresas aymaras han evidenciado la discriminación que reciben y que los hace sentirse “los otros y las otras”, una exclusión sólo por hecho de ser indígena aymara. Otros ejemplos son los que se relatan a continuación en estos testimonios:

- “... cuando llegué a Arica me decían: “bueno yo soy pobre pero no soy indígena”, entonces nosotros estábamos en la estructura social... en el último peldaño...” (C.I).
- “... (las indias prefieren dormir con las llamas)... se burlaban, reían...había un acto

de menosprecio, de burla, porque la discriminación se entiende cuando hay un poder”.  
(C.I).

- “... todos sabíamos que éramos distintos a los otros, pero nadie lo mencionaba porque era mal visto... porque no era igual que los otros niños más blancos, pero tampoco era tan morena como los otros niños aymara, entonces estaba como en un momento... en término medio, por decirlo así... por tanto, algunos me discriminaban y algunos no...” (LV).
- “... si tú ves a una persona que tiene valores, costumbres, un color diferente, una forma de hablar diferente, inmediatamente tiende a hacer como un rechazo de la persona, del grupo, de su entorno social por ser diferente... la diferencia puede ser un riesgo, sobre todo las diferencias que son mal vistas...” (L.V).
- “... En mi niñez y a veces de adulto fui discriminado por mi forma de vida, mi ropa sencilla, mi aspecto, aunque a veces, repito... es muy disimulado esa acción de desprecio, además debo agregar que por mi aspecto, las personas les cuesta creer que haya estudiado o tenga títulos, es una mezcla de clasismo y racismo...” (J.)

La presencia del prejuicio tiene diversas formas de expresión: “... que los indígenas son flojos, que... son tontos, que no saben hablar... esos son los prejuicios que yo escuchaba cuando era niña y.. ahora todavía siento que la gente tiene como a flor de piel estos prejuicios...” (L.V.).

En el caso de las y los afrodescendientes entrevistados ellos rescatan su pasado cultural y se sienten orgullosos. Sumado a eso, destacan también la nueva ley donde se les reconoce como pueblo tribal chileno, tal como lo expresa C.C., cuando afirma que “... la justicia, desarrollo, reivindicación y reconocimiento... es para nosotros un tremendo logro, la ley que reconoce al pueblo afro en Chile...”. Y añade que el ser afrodescendiente, “... es un cúmulo de cosas, siento que es un respeto hacia mis ancestros y ancestras...”

Al igual que los aymara, los afrodescendientes también señalan que existe discriminación sobre su colectivo y que ellos lo han vivido y sentido directa o indirectamente. Por ejemplo, A.M.N. hace énfasis de una discriminación indirecta, pero que aun así, se siente afectada. Según su parecer esto tiene relación con la ausencia de formación en la educación chilena sobre las minorías étnicas y expresa lo siguiente “... hay una situación de discriminación enorme, no solamente para los afrodescendientes, porque, yo veo la parte mapuche, también son incluidos, pero muy poco... muy poco... respecto a la historia real y a la valentía que tuvo ese pueblo... con mayor razón nosotros, que nosotros somos un poco menos...”. Para A.M.N, la discriminación a la que hace alusión es la invisibilización del pueblo mapuche en la historia y siente que, por ser minoría los y las afrodescendientes, tienen menos presencia todavía en la historia.

Pero no solamente existe una indiscriminación oculta o indirecta, también se encuentra presente la discriminación provocada por la sociedad de manera directa. En este ámbito, podemos destacar más de una narrativa expresada por parte de las y los entrevistados, como por ejemplo:

- “... trabajé en un banco y era la única morena... y me pidieron que me hiciera visos para no verme tan morena...” (A.M.N.)
- “... mucha gente no se autorreconoce, primero porque ha sufrido la discriminación, entonces cuando uno sufre discriminación no quiere seguir sintiendo lo que te ha hecho sufrir... por eso muchas abuelas se casaron con gente blanca, precisamente para no perpetuar la negritud...” (C.C.)
- “... mi mamá me contaba... que era muy desordenada cuando chica... entonces... saltaba en la fila y el profesor se enojó y le dijo: cochayuyo... metete en la fila.” (C.L)

Cabe destacar que las y los entrevistados expresan que muchas personas mayores no se reconocen como afrodescendientes, por el hecho de haber sufrido discriminación y haber vivido un proceso forzado de chilenización.

Una lideresa nos relata que "... mi abuela murió el 2013 a los 98 años y nunca queriendo hablar mucho, negándolo siempre... como la veías así azul, pero no, si yo no soy negra, estoy 'quemá' por el sol..." (C.C.). Algo similar vivió otro líder quien expresa "...mi abuelo cuando partimos con la organización afrodescendiente, el año 2.000 se cerró como ostra... no quiso dar ninguna información, mi abuela si... después atando cabos, hubo mucha gente que igual fue fuertemente discriminada con los coletazos del proceso de chilenización y toda esta cosa negra, asociado a la flojera, a los ladrones, a las putas..."(C.L.).

Dentro de las diferentes formas de exclusión hay testimonios que identifican formas de discriminación social a través de un lenguaje peyorativo escondido detrás de frases con apariencia positiva (C.L.): "... que existen estos epítetos que hay en el imaginario colectivo, como... ohhh... mira la guagüita, nació negrita, pero es bonita!... o la niña negrita... pero inteligente! En estas simples frases el 'pero' cumple el rol de contrastar las ideas de manera contrapuesta a la principal, aunque siempre haciendo resaltar el color y la negritud".

Los prejuicios y los estereotipos se encuentran presentes en la sociedad, con alusiones, como, por ejemplo: "que las negras o los negros... como que no sabemos pensar, como que somos malos trabajadores... también que son flojos, que son flojas esos son como los prejuicios más comunes..." (C.L.).

"Es que hay un aspecto que creen que todo lo negro es negativo, de hecho, los dicho que se hacen es... "me fui a negro"... cosas como esas, entonces... piensan todo que... y además hay una mezcla, si bien es cierto hay algunos pueblos que han tenido que pasar... por diferentes situaciones políticas y hoy día nos enfrentamos a ellos con tema de la migración" (A.M.N).

Asimismo, existe la estigmatización racial relacionada a la sexualización de la raza, tanto en hombres como mujeres, así se comenta que "con las mujeres afrodescendientes... son muy sexualizadas sobre todo por la figura... y con hombres igual... muy sexualizada... con los mismos bailes, nosotros bailamos moviendo las caderas y nos tumbamos, pero tiene otras connotaciones para las personas..." (C.L.).

Aunque las personas afrodescendientes se sienten hoy día orgullosos de sus orígenes, en un principio no fue así, ejemplo de ello es algún testimonio como el de P.M., que nos relata su experiencia o sus sentimientos: “... cuando chica le enseñaron que el ser negro no era bueno, era malo y hubo una negación personal. Hoy en día, ves a una niña de 8, 9 años decirte orgullosa: ‘soy Afrodescendiente como mi abuela’, y ese fenómeno a mí me ha llamado mucho la atención, porque hubo un renacer, un reflorcer por esta necesidad de decir: ‘sipo’, yo soy parte de esto y lo siento y lo siento y es mío, algo que antes no se veía... se renegaba mucho de eso, de hecho siempre... se miraba como en menos, así como ‘ah... el negrito no sé cuánto, el negrito’... yo creo que los negritos ya se acabaron... ”.

## 2.2. Participación cultural

Todos los líderes y lideresas que fueron entrevistados, expresaron que participan activamente en una agrupación u organización relacionadas con su pueblo o colectivo. En la tabla 38 identificamos algunos objetivos por los cuales se trabaja en estas agrupaciones, destacando que en la mayoría de ellas se promueve el rescate de las tradiciones y las expresiones culturales.

Tabla 38. *Resumen sobre la participación en agrupaciones culturales de líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes.*

Objetivos	AYMARA			AFRODESCENDIENTE				
	Comunidad Indígena	Hijos de Caquena	Consejera	Hijos de Ticnamar	Oro Negro	ONG Lumbanga	Tumba Carnaval	Mujeres Luanda
Eliminar la discriminación, el racismo y la xenofobia					X		X	
Rescatar, mantener y visibilizar expresiones culturales		X		X	X	X	X	
Visibilizar políticas públicas			X			X		X
Procurar sostener un desarrollo al resguardo de los recursos naturales	X							

*Nota:* Elaboración propia

### 3. Representaciones que tienen los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes de su comunidad o colectivo

#### 3.1. Representaciones del colectivo país

Las y los líderes aymaras expresan que ellos se sienten reconocidos y valorados en el país. Tal es el caso de L.V. que nos señala que “desde la vigencia de la ley indígena en 1993, de ahí yo siento que existe una valoración de la cultura de los pueblos indígenas, ahora... que sea específicamente aymara... no lo sé... yo creo que los pueblos indígenas se sienten más indígenas que catalogándose con una etiqueta si es aymara o no es aymara”.

De igual forma, J.N. tiene la misma opinión que L.V., señalando que, desde el ámbito político, es necesaria la representación y que aún “no es reconocido en la Constitución política del Estado, pero hay un reconocimiento local, pienso que de parte de las nuevas generaciones que desean incorporar las tradiciones aymaras a las cuales ellos pertenecen en alguna medida, a su vida cotidiana”.

Ahora, la mirada que se tiene sobre el colectivo afrodescendiente se encuentra relacionada con el progreso, el trabajo y la visibilidad que ellos mismos han conseguido para su reconocimiento. Aun así, existe un grupo minoritario de personas que sienten que los y las afrodescendientes no están reconocidos como grupo étnico chileno.

Frente a lo expresado en el párrafo anterior, C.L. nos comenta que: “...en general, hoy día, insisto... nos miran con buenos ojos, como un aporte... a la gente le gusta todo esto de los afrodescendientes, siento que igual llenamos de color, de ritmo las calles... aunque, siento que la población más vieja... adultos mayores, nos miran con más celos... y que en algún momento nos han dicho, que no tienen tierras, no tienen lengua, no son cultura, no son etnia o no son pueblo... pero en verdad, tenemos una historia...”.

Para J.N. existe “un rebote por un tema centralista... no digamos que las cosas son tan aisladas... en el contexto regional y también en el contexto nacional, lo que sí yo creo que falta, es un tema de transversalidad de lo que es la participación, de la valoración y del reconocimiento in situ de lo que significa el pueblo afrodescendiente, es decir, de darle la voluntad desde lo que es el gobierno central por una parte, de cómo implementas una ley de reconocimiento, y de ahí es un tema super importante lo que tu mencionas en términos de la valoración, ¿cómo el aparato estatal se prepara en términos de voluntades?”.

Por tanto, la mirada que tiene J.N. sobre cómo percibe el colectivo país a los afrodescendientes, tiene relación con la valoración, con la voluntad de acoger y de reconocer al colectivo afrochileno y consideran que aún falta mucho. El mismo líder señala también que “sobre todo en el tema de educación, aun cuando han existido ciertas iniciativas, no ve que exista un programa específico sobre afrodescendientes”.

### 3.2. Representaciones de su propio pueblo o comunidad

Según las respuestas de las y los entrevistados, la comunidad aymara muchas veces es ignorante en temáticas de su propia cultura. En este sentido, C.I. nos entrega un ejemplo que sucede en el colegio donde “...hay apoderados... indígenas que no les interesa la cultura indígena, lo ven como un retroceso, no lo entienden... entonces yo modestamente lo que he hecho es dar charlas, entonces ahí han entendido un poco...”.

Y para las y los afrodescendientes, existen grupos reconocidos y simpatizantes que trabajan por el colectivo afrochileno, donde se destacan por su música, tocan instrumentos y potencian el baile. Así, C.L. señala que “... el baile ha sido el principal enganche para que la gente se autoadscriba a la cultura...Con la música y el tambor... se enganchó y una vez estando adentro se mentalizó, escuchó y se enteró de que se trataba todo esto... ¿A partir de que nacimos?... no nos juntamos a puro bailar, hay un trasfondo, tiene un sentido, un peso histórico y mucha gente se puso a buscar y ver su genealogía para ver si eran o no eran afros...”

En la misma línea, P.M. reafirma esto, señalando que: “no [...] esto no es solo con bailarinas y músicos, sino que, estamos hablando de que esta la abuela bailando en el bloque, esta la hija bailando en otro bloque, el papá está tocando o está bailando y tenemos a toda la familia... entonces realmente ya hablamos... de comunidad...”.

Dentro de la misma comunidad expresan algunas de sus cualidades relacionadas a la cultura del esfuerzo y del trabajo. En este sentido, nos relatan que “... las familias negras, como familia, tienen una cultura de trabajo que no la tiene cualquier persona ni se desarrolla dentro del mismo país, ni tampoco se enseña en la educación chilena a como tener una cultura de trabajo, y cuando hablo de cultura de trabajo estoy hablando de responsabilidades, de sacrificio, de dar más de lo que tú puedes dar... de disciplina, de solidaridad... de muchos valores que están ahí insertos, cuando yo hablo de cultura de trabajo, en que las familias se enseñaba el ¿por qué?, porque el trabajo es la única forma que uno podría adquirir o sus bienes y alimentarse que era lo prioritario del pasado...” (M.S).

#### 4. Aportaciones de su cultura que debiesen incluirse en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Para las y los líderes aymaras, el hecho de incluir temáticas que favorezcan el conocimiento de su cultura tiene un gran valor para su pueblo. Por lo mismo, hacen referencia a diversos elementos y temáticas que se pueden trabajar y profundizar, como los que se comentan a continuación.

- 1) Cómo perciben y entienden los aymara el tiempo en su vida diaria, frente a ello C.I. nos relata que en “...la cultura aymara se dice que el pasado es tu futuro... lo cual tiene mucho sentido... porque lo que tu siembras... que es pasado, te dará los frutos, que es el futuro...”
- 2) Otro de los aspectos fundamentales que se debiese incluir en la enseñanza, es la cosmovisión del pueblo aymara, tal como lo señala L.V. “... la cosmovisión de la cultura aymara, la cosmovisión de los pueblos indígenas, la forma de vida de posesionarse del entorno, de los cultos, cuando realizan sus costumbres a las deidades que son importantes para ellos en la naturaleza... además, ayudaría a fortalecer la identidad.... Respuesta similar nos señala L.F.F., donde coincide que se debiesen

enseñar temáticas relacionadas con la cosmovisión y de cómo perciben ellos el respeto por la naturaleza, en este sentido expresa que: "... se debiese enseñar el respeto por la naturaleza... las costumbres como... la pawa, que es lo más importante, porque tú tienes que darle primero... gracias a la madre tierra, y también a las pachas, al Tata Inti, a los mallkus, a todos ellos para que nos puedan brindar mucho más...".

- 3) Expresan que se debería de enseñar la forma de vida de los antepasados aymara, que los estudiantes "...conozcan... cómo vivían antiguamente, cómo nos dejaron nuestros abuelos, nuestros ancestros antiguamente..." (L.F.F.).
- 4) Y enseñar la historia propia, pero de manera más profunda, donde se incluyan temáticas específicas, como por ejemplo: "lo que pasó en el año 1938, antes que existiese la OEA y las Naciones Unidas, en materia de diplomacia internacional cuando se reunían los cancilleres cada año para ver temas relacionados con el traslado de productos, de personas de un país a otro... en 1938 se reunieron en Perú y tocaron el tema aborígen indio, así es como le llamaban, no existía el término indígena en aquel entonces y ellos plantearon de que la condición de pobreza de los aborígenes era porque eran aborígenes y llegó un diagnóstico con dos puntos bien claros, la condición de los indígena de pobreza eran por dos razones: uno por su condición física y otro por su condición intelectual, ósea en el fondo los indígenas para ellos éramos feos y tontos".
- 5) Enseñar desde el ámbito valórico, fomentando los contenidos transversales de los estudiantes, en este sentido, C.I. expresa que es necesario "... aprender a tolerar, mira... la sociedad occidental trata de homogeneizar, que todos seamos iguales y en ese sentido obliga a las personas a que se parezcan... que no tengan su identidad... entonces la persona tiene que entender... que es un ser único, que tiene una identidad única...".

Para los y las afrodescendientes, rescatar las aportaciones de su cultura afrodescendiente en la enseñanza de las ciencias sociales, es una tarea importante y un desafío, sobre todo cuando se quiere revelar su presencia en Chile, para que todos comprendan y perciban que existen

afrochilenos en el país.

Dentro de este marco, C.C. nos señala que ellos han estado siempre presentes... “ya que estamos... y no es que estemos de ahora... hemos estado siempre”, haciendo alusión a su presencia desde los tiempos coloniales. Pero algunas personas insisten en preguntarles: “ahh usted es de África, no!!!, yo no soy de África, yo soy descendiente de los esclavizados, de las personas esclavizadas de África, pero soy una Ariqueña... yo tengo negro, pero también tengo territorio aquí en Arica...” (A.M.).

Por estas razones, las y los afrodescendientes entrevistados señalan que dar a conocer los verdaderos aportes de su cultura para la enseñanza, es imprescindible y destacan los aspectos que se describen en los siguientes puntos.

- 1) Por ejemplo, lo que nos relata C.C. sobre algunos aspectos primordiales en la enseñanza, aludiendo a que siempre se debe tener presente dos enfoques: el de género y el étnico, sobre todo “cuando hay proyectos educativos en el colegio... siempre debe estar el enfoque de género y también el enfoque étnico, siempre, siempre...”. C.B. resalta que los colegios debiesen “...tener un espacio de libro etnoeducativo... para enseñar que es lo que son los afro...” y “vincular la educación, a la educación inicial de jardines infantiles...”, de la misma forma es que se debe “... valorizar y reconocer a mujeres, especialmente mujeres, abuelas que enseñan...”.
- 2) Se debe incluir la tradición oral en los contenidos escolares relacionados a los afrodescendientes y el colectivo chileno, para que así puedan conocer temáticas específicas culturales. Para A.M.N. “...la transmisión es lo que más... puede mantener nuestra cultura y tratar de que no se pierda..., por ejemplo: la Pascua de negros... yo sin duda pienso, que la transmisión, y la mantención de algunos hitos culturales... tenemos que transmitir...”. En este sentido, R.N. también nos relata “que existe una comunidad afrodescendiente... entonces ese es un elemento, el tema histórico, creo que es un tema y eso va ligado con la memoria también, es decir, son memorias cercanas a lo que estamos hablando del patrimonio cultural y material, estamos hablando entonces también de relevar aquellos testimonios... de gente mayor, no de artistas y en esa amplitud... de toda una raigambre cultural que se tiene

que asociar desde el punto de vista histórico, pero también con el patrimonio” (L.C).

- 3) De igual forma, expresan que se hace necesario el poder trabajar los objetivos transversales en las ciencias sociales, para volver la mirada a una educación más integral y más valórica. Con esa finalidad, P.M. nos relata algunos ejemplos de personajes importantes que podrían ayudar a la formación del estudiantado, como “... cuando uno conoce, por ejemplo... la vida del Dr. Luther King y conoce la vida de Malcolm... que son personas que lucharon por una pelea completamente diferente a la nuestra... que dieron su vida por algo que realmente es justo. Porque todos somos iguales, y creo que todos los niños tienen que entender que entre la diversidad que existe, no hay nadie mejor que otro... y eso es para mí lo más importante, que tiene que estar en el currículum... es importante que sepan que en Chile también hubieron afrodescendientes...”.
- 4) Desde otro punto de vista, las y los líderes afrochilenos expresaron que el ámbito artístico es de igual relevancia y se hace necesario poder enseñar el origen y algunos aportes históricos musicales, como lo expresa C.B. sobre “... la importancia del aporte africano en la cueca... eso no se incluye... incluso folclorista se han negado a decir que la cueca tiene aportes africanos... entonces es un tema que de aquí en adelante se debe trabajar...”.
- 5) Otro aspecto a aportar en la educación es enseñar el origen de algunas palabras comunes que utilizamos en el lenguaje popular, ejemplo: “hacer la cimarra”, es cuando un estudiante se encuentra en la escuela y se arranca antes de su hora de salida, ese concepto proviene según C.B. de lo que llamamos “... los cimarrones, que es el negro que arrancaba de la hacienda... se arrancaba de su amo, y al arrancarse... se transformaba en un negro cimarrón... entonces “hacerte la cimarra” viene del concepto de negro cimarrón...”.
- 6) Y por último, es enseñarles la historia afrodescendiente a los estudiantes. Así nos relata P.M., que es imprescindible que se les enseñe a las y los estudiantes sobre la historia, es muy importante, y sobre todo del pasado de la evolución demográfica,

ejemplo de ello, es que conozcan que “en Arica... el 90% de la población era afrodescendiente, pero muchos creen que era sólo en los valles... pero está el barrio Lumbanga... el casco antiguo... entonces... yo creo que la historia, el entender cómo se llegó... entender el proceso, de lo que fue la esclavitud, es importante”. Asimismo, C.L. comparte el mismo pensamiento que P.M., cuando expresa que la historia es relevante y poder enseñar “todo lo que tiene que ver con la historia... pero la verdad de la historia... enseñar históricamente, ¿qué pasó?, que en verdad, sí llegaron los negros, que se enseñe del proceso de chilenización... las manifestaciones que ocurrieron... y todo eso que derivó después...”

Una cuestión repetida y muy trascendente es que se conozca el porqué de su ausencia en la historia chilena. En este sentido, C.B., lo explica de la siguiente manera: “... cuando éramos esclavos, no se podría perder ni uno, estábamos contaditos, porque si se perdía alguien era plata... costaba caro, pero cuando empezamos a tener libertades, empiezan a invisibilizarnos, a blanquearnos, a mestizarnos y a ocultarnos de las estadísticas... y eso se sabe... como república chilena...”

Sumado a ello, se quiere que aprendan de la historia popular de la región y de cómo los afrochilenos se han destacado por su valor y sacrificio a través del tiempo, ejemplo a destacar es “... cuando... está el tema de la epidemia en Arica, son los negros los que se encargaban de entrar casa por casa buscando los cuerpos moribundos con lepra... o cuando se enfermaba uno de la familia blanca, dejaban a una nana negra a su cargo...” (C.B).

Otro aspecto que se propone enseñar, se encuentra relacionado con la historia actual del afrodescendiente. Bajo este punto, C.L. nos relata que se deben “resaltar los aportes del pueblo, los aportes que tuvieron en la política... en términos de organización... además la historia reciente... lo que pasó el año 2000 en adelante, ¿cómo vinculas ese contexto histórico con la historia de ahora?... enseñarles que hubo una persona, una precursora, que se formó esta idea... y como se empezaron a formar estas organizaciones... y que ya han pasado 18 años y yo creo que ya... dentro de estos 18 años algo de historia que hemos hecho... con todo lo que hemos avanzado, ya que hoy día, tenemos una ley...” (C.L).

En síntesis, tanto las y los líderes aymaras y afrodescendientes expresan algunos puntos en común a destacar, como lo es el rescate de la tradición oral y el resaltar en la educación el ámbito valórico y transversal que se le debe dar a la educación.



## CAPÍTULO IX

### Discusión entre currículums de América Latina

En este capítulo se vuelve sobre el análisis de los datos de los currículums latinoamericanos, con una interpretación algo más detallada del currículum chileno y, además, contraponiendo dos currículums nuevos de dos países que destacan por el tratamiento de sus pueblos originarios en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

1. Aspectos positivos y proyecciones de los currículums de México, Colombia, Brasil, Perú y Chile.
2. Discusión con el currículum chileno y los currículums de Canadá-Ontario y Nueva Zelanda.

En la primera parte se entregarán algunas ventajas que se han considerado entre los diferentes currículum analizados sobre el tratamiento a la enseñanza de las ciencias sociales y la inclusión de las minorías étnicas.

En una segunda parte se entregará una discusión en relación al currículum chileno y se considerarán algunos ejemplos de currículums de otros países ajenos a los latinoamericanos, como el de Canadá – Ontario y Nueva Zelanda.



## 1. Aspectos positivos y proyecciones de los currículums analizados

Del análisis realizado de los documentos oficiales que orientan y entregan lineamientos a las prácticas pedagógicas de las y los docentes, podemos señalar algunas ventajas desde lo prescrito de los distintos enfoques y concepciones curriculares que predominan en los diferentes países.

- La presencia cultural de las minorías étnicas tanto de indígenas como de afrodescendiente, se encuentran más presente y trabajadas en los currículums de los países de Colombia y Brasil.
- Que exista una ley que ampare el trabajo educativo en temáticas relacionadas con las minorías étnicas (pueblos originarios y afrodescendientes), se considera un gran avance para la educación desde el ámbito de la diversidad, la igualdad y las prácticas antirracistas. Por tal razón, destacamos a Brasil donde el currículum se encuentra sujeto a Ley 11.645/08 sobre la obligatoriedad del estudio de la historia y la cultura afrobrasileña y los pueblos indígenas en todos los establecimientos educativos.
- Trabajar a través de competencias como es el caso del currículum del Perú, favorece la autonomía y la toma de decisiones del estudiantado, pudiendo avanzar de manera paulatina en el dominio de los conocimientos y habilidades. Es decir, el Perú ofrece un currículum significativo en términos de las competencias de sus estudiantes.
- Destacamos en el currículum de Colombia que se lleva a cabo mediante las decisiones políticas educativas a nivel nacional y regional, donde se articulan los estándares básicos de aprendizajes, los lineamientos curriculares, las cátedras de estudios afrocolombianos y de etnoeducación, el Proyecto de Educación Institucional con los orientaciones de las Secretarías de Educación Departamentales, Distritales y Municipales. Lo que favorece a centrar la educación en el contexto cultural que se encuentra y sus particularidades.

- En el currículum de México destacamos el trabajo que se realiza en el nivel de Bachillerato, donde prima la valorización de la diversidad étnico-cultural del lugar donde se encuentran, lo que favorece en el reconocimiento desde la historia de los diferentes grupos presentes en el entorno.
- Dentro del programa de estudios de Brasil, destaca la presencia de contenidos relacionados a pueblos indígenas y a la cultura afrobrasileña, las resistencias y sus diversidades en la mayoría de los grados escolares, con consistencia y con una sistematización de las temáticas a trabajar.
- Para el currículum de Chile, se destaca la incorporación de los planes y programas de Formación Ciudadana para los niveles de 3° y 4° medio, lo que nos aporta poder fortalecer la mirada que se tiene “del otro” y también en el buen convivir.

## 2. Discusión con el currículum chileno y los currículums de Canadá-Ontario y Nueva Zelanda.

En el análisis que hemos realizado sobre el currículum actual chileno, compartimos la postura de Mujica-Johnson (2020), donde se interpreta que el enfoque curricular existente, parte de una mirada positivista, denominada pedagogía por objetivos. En la misma línea, otro autor afirma que la arquitectura curricular en Chile se sustenta en un marco de “racionalidad curricular técnica-positivista” (Pascual, 1998).

Este positivismo curricular se centra en que cada asignatura tiene un listado de objetivos de aprendizaje (OA), que se debe desarrollar con el propósito de evaluar los resultados para asignar una nota a cada estudiante (Mujica-Johnson, 2020). Asimismo, Ruz-Fuenzalida (2020), sostiene que lo central es el estándar, el cumplimiento de objetivos previamente determinados y la medición cuantitativa. En el texto de Pagès y Villalón (2015, citando a Levesque, 2010), nos comentan que la enseñanza está centrada en un aprendizaje memorístico, en que el estudiante debe dominar el contenido sustantivo de la historia que se representa en los grandes hechos y hombres de historia nacional.

Por tanto, lo que se evidencia de manera predominante es una orientación más bien técnica del currículum en el país (Ruz-Fuenzalida, 2020). Las investigaciones de Pagès y Villalón (2015) y Marolla (2019b), en torno al currículum técnico o positivista nos señalan que este modelo es el dominante en la historia escolar, donde la diversidad y la diferencia son invisibilizadas.

Si tenemos en cuenta las opiniones expresadas por las personas encuestadas y entrevistadas, el currículum chileno debiese ser más integrador, de esta forma se hace necesario articular los conocimientos, los principios y los valores que deben predominar en nuestra sociedad tal como lo señala Ruz-Fuenzalida (2020).

Los contenidos relacionados con pueblos originarios y afrodescendientes en el currículum, no debiesen ser tan segmentados, ya que impide al estudiante poder desarrollar un pensamiento histórico, en este sentido Chávez y Pagès (2020), señalan que pensar históricamente es comprender la atmósfera del pasado en términos de complejidad, mutabilidad, contextualización e interconexión de la conciencia histórica de las cuatro dimensiones planteadas por Santisteban, González y Pagès (2010), para abordar y trabajar el pensamiento histórico, que incluye: 1) la conciencia histórica temporal; 2) la empatía histórica y el juicio moral; 3) las narraciones históricas ; y, 4) el uso de fuentes y evidencias. Por otro lado, Chávez y Pagès (2020) expresan que el pensamiento histórico es un proceso, una secuencia de operaciones específicas de la historia cuyo propósito es la interpretación del pasado.

En efecto, los problemas mencionados que presenta el currículum por objetivos en Chile, se le sumaría otro problema más de fondo y de carácter epistemológico, ya que debido a la lógica vigente se desconoce, en gran medida, la realidad histórico-cultural de las comunidades educativas, que incluyen a familias, alumnado, profesorado y autoridades de los centros educativos (Mujica-Johnson, 2020).

Por las razones anteriores, el currículum chileno en historia y ciencias sociales debiese estar elaborado bajo una mirada o con un enfoque crítico-pedagógico, donde los contenidos deben ser seleccionados y organizados de acuerdo a su relevancia para las experiencias y vivencias

de las y los estudiantes, así como para la comprensión de su presente (Gazmuri, 2017). Y de acuerdo con Silva (1999, p.30), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de ‘como’ fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo ‘faz’, empregando as estratégias analíticas e interpretativas do método hermenêutico, que realçam a subjetividade escondida nos símbolos e signos” (da Silva, 2006).

En este marco, el currículum chileno debería organizarse temáticamente y contemplar tópicos como la memoria de la comunidad, la desigualdad y la estratificación social, la segregación socio-espacial y la degradación ambiental, así como también los conflictos económicos, sociales y étnicos vivos de la sociedad en distintas escalas (Gazmuri, 2017). No olvidar lo que señala Vygotsky, en que se parte de la idea que cada proceso educativo es único, porque responde a un contexto histórico-cultural concreto (citado en Mujica-Johnson, 2020).

Por su parte, la enseñanza debe considerar estrategias de aprendizaje social y colectivo, llevar los conflictos de la sociedad al aula y ofrecer oportunidades y herramientas para que los propios estudiantes sistematicen la realidad (Gazmuri, 2017).

Para contrastar estas cuestiones expuestas sobre el currículum chileno, en la presente investigación se pretende presentar una mirada desde otros espacios culturales y desde otros países ajenos al contexto latinoamericano. Por este motivo, analizaremos el currículum de Canadá-Ontario, donde destacaremos el tratamiento educativo que se les da a las tradiciones de las Primeras Naciones o First Nation, a los Métis y los Inuit como pueblos indígenas. También analizaremos el currículum de Nueva Zelanda y el tratamiento que se da a los Maoríes.

Canadá se encuentra dividida por provincias dentro de su organización político administrativa, existiendo un plan de estudios estándar, pero cada provincia sigue su propio programa, con el objetivo de rescatar las particularidades propias de su región. Distinguiremos el currículum de la provincia de Toronto (Ontario) lugar donde se concentra un mayor número de personas indígenas.

Un ejemplo de las políticas, estrategias e iniciativas que posee el Ministerio de Ontario es poder apoyar y fortalecer en las escuelas a las Primeras Naciones, a los Métis y los Inuit, desde la equidad, la inclusión, el respeto y la aceptación de la diversidad:

Through the Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework, a key part of the Indigenous education strategy, the ministry is committed to developing strategies to support and strengthen a curriculum that facilitates learning about contemporary and traditional First Nations, Métis, and Inuit cultures, histories, and perspectives among all students (The Ontario Curriculum, 2016, p.3).

Por consiguiente, se puede apreciar el rol importante y el tratamiento que Canadá le entrega a las First Nation, Métis y los Inuit. Sanhueza, González y Pagès (2019), nos explican que la reconciliación entre los miembros de las Primeras Naciones y la sociedad canadiense pasa por la necesaria transformación del sistema educativo nacional:

The Commission believes that to be an effective force for reconciliation, curriculum about residential schools must be part of a broader history education that integrates First Nations, Inuit, and Métis voices, perspectives, and experiences; and builds common ground between Aboriginal and non-Aboriginal peoples. The education system itself must be transformed into one that rejects the racism embedded in colonial systems of education and treats Aboriginal and Euro-Canadian knowledge systems with equal respect. (Truth and Reconciliation Commission of Canada, 2015, p. 290).

Por tanto, los indígenas Primeras Naciones, los Métis y los Inuit se identifican en el currículum de Ontario bajo la perspectiva del fortalecimiento y el rescate de sus conocimientos ancestrales, visiones del mundo, creencias indígenas y las contribuciones realizadas a la sociedad, destacando sus particularidades como pueblos con distintos derechos y libertades específicas.

En general, el plan de estudios que integra a la población indígena, permite que las y los estudiantes puedan trabajar la cultura integrando las distintas disciplinas del programa, con

la finalidad de generar ciudadanía respetuosa con la historia y comprometida con el futuro de Ontario.

The Ontario curriculum promotes active and engaged citizenship, which includes greater awareness of the distinct place and role of Indigenous peoples in our shared heritage and in the future in Ontario.

Es de destacar el diseño del currículum de Ontario, ya que en lo prescrito promueve a que las y los estudiantes aborígenes puedan poner en valor su cultura considerando las contribuciones socioculturales de sus antepasados y comunidades. En este sentido, Beckford y Nahdee (2011, p. 1) comenta lo siguiente:

“For Aboriginal students, the inclusion of indigenous perspectives can help to foster engagement in the learning process through increased relevance to their own experiences and culture, leading to increased self-esteem and better learning outcomes. For other students, indigenous perspectives extend and enrich the educational experience, provide intercultural knowledge and experiences and afford opportunities to explore and appreciate Aboriginal socio-cultural, economic and ecological contributions to Canadian society.”

El trabajo que tienen las escuelas es preparar a todas y a todos los estudiantes para vivir en armonía como ciudadanos responsables, activos y comprensivos en una sociedad multicultural del siglo XXI.

En el caso de Nueva Zelanda, los aborígenes Maoríes establecieron algunos derechos en el Tratado de Waitangi en 1840 (Salahshour, 2020). En este sentido, Lourie (2016) nos señala en el informe publicado en 1986 que:

We do not accept that the Māori is just another one of a number of ethnic groups in our community. It must be remembered that of all minority groups the Māori alone is party to a solemn treaty made with the Crown. None of the other migrant groups who have come to live in this country in recent years can claim the rights that were given to the Māori people by the Treaty of Waitangi. Because of the Treaty Māori New

Zealanders stand on a special footing reinforcing, if reinforcement be needed, their historical position as the original inhabitants, the tangata whenua of New Zealand .... (Waitangi Tribunal 1986, p.37).

En la actualidad, Nueva Zelanda tiene una realidad racial multicultural, pero en términos de políticas de diversidad el país se concibe como bicultural (Hill, 2010), lo que implica la coexistencia de dos culturas completamente diferentes y diversas en un mismo espacio. En este caso, nos referimos a los maoríes y los Pākehā, éstos últimos de origen europeo predominantemente británicos (Salahshour, 2020).

Salahshour (2020), nos señala que el Tratado de Waitangi y la ley del idioma son los pilares fundamentales de la identidad de Nueva Zelanda, dando origen a las políticas de educación bicultural:

“Together, the Treaty of Waitangi and Māori Language Act are the key foundations of the country’s bicultural identity. For precisely this reason, New Zealand’s bicultural paradigms have been prioritized over multicultural paradigms (citando a Lourie, 2006), resulting in bicultural education policies being developed as an acknowledgement of, and response to, the historical injustices inflicted on Māori people by the European colonizers and to address the ongoing challenge of the education underachievement of Māori students in the compulsory schooling sector” (p.6)

En este sentido, los planes de estudio nacionales se basan en el paradigma bicultural manteniendo un sistema dual entre el idioma y la cultura maorí. Así, Salahshour (2020) relata:

Under the country’s bicultural paradigm, New Zealand education policies uphold a dual system. Kura kaupapa Māori provide a primary school education system that immerses children in Māori language and culture (citando a Tocker, 2015). Corresponding to this, two curricula make up the national curriculum, making New Zealand the first country to produce two national curricula that are not merely a direct translation of each other (citando a Powell, 2012).

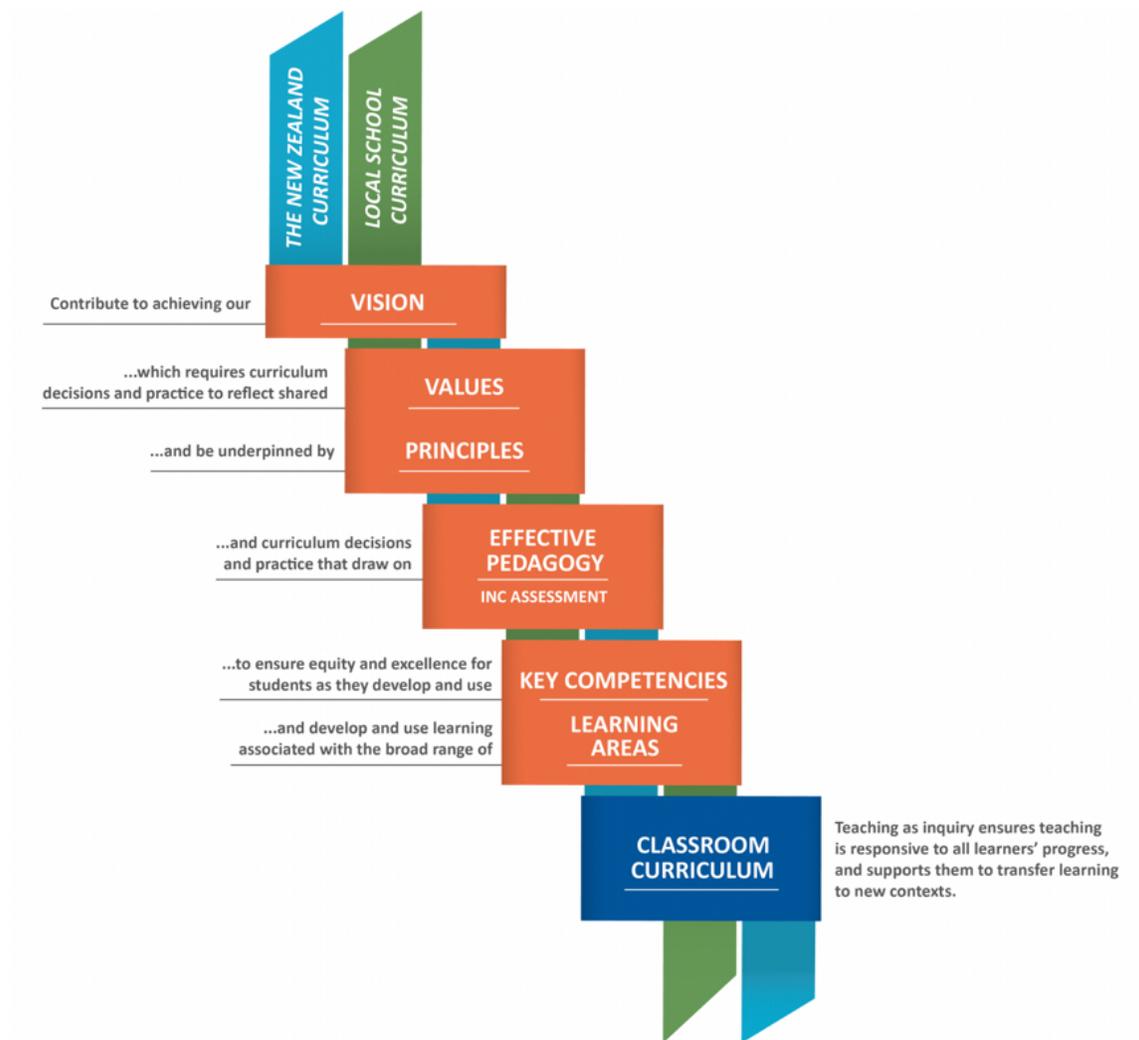
En palabras de Lourie (2016) “the New Zealand Curriculum contains a goal statement in reference to biculturalism which conveys a very clear message about how the two groups of people in the bicultural relationship ought to view one another” (p.7).

Para tal efecto, se han incorporado en el plan de estudios cuatro principios claves (Bailey et al., 2015; Ministerio Educación, 2015):

- 1) Acknowledgement of the Treaty of Waitangi and the bicultural foundations of Aotearoa New Zealand.
- 2) Recognition of New Zealand’s cultural diversity and the histories and traditions of all its people.
- 3) Social inclusion for all social groups.
- 4) Encouragement of community engagement.

Estos cuatro principios, están destinados a garantizar que las personas de diversos orígenes sean reconocidas en el plan de estudio de las escuelas. Para ello se entrega a las y los docentes de estudiantes Pasifikā, Tātaiako y Maoríes un marco de competencias culturales, orientaciones y lineamientos, con el objetivo de enfatizar la importancia de la identidad, la lengua y la cultura. También se resalta la necesidad de que los docentes ayuden a construir las bases lingüísticas y culturales de los estudiantes (Salahshour, 2020).

Figura 12. *Esquema del Currículum de Nueva Zelanda*



*Nota:* Ministry of Education, 2021.

En el área de la historia y las ciencias sociales, a partir del 2022, el currículum local enseñará la historia de Aotearoa en todas las escuelas, con la finalidad de reconocer la importancia que tiene la historia de los maoríes para los neozelandeses.

The curriculum update will include a strong focus on understanding the unique bicultural nature of New Zealand society and recognising that Māori history is the foundational and continuous history of Aotearoa (Ministry of Education, 2021).

Como parte del área de aprendizaje de las ciencias sociales se les animará a las y los estudiantes a ser ciudadanos críticos, aprendiendo sobre el pasado para comprender el presente y prepararse para el futuro, mediante los tres elementos ENTENDER (Understand),

CONOCER (Know) y HACER (Do), para que el aprendizaje de los estudiantes sea profundo y significativo (Ministry of Education, 2021).

Through the social sciences, students explore “how societies work and how they themselves can participate and take action as critical, informed, and responsible citizens” (The New Zealand Curriculum, page, 17). Aotearoa New Zealand’s histories curriculum content supports this focus on critical citizenship – understanding the past to make sense of the present and to inform future decisions and actions. It focuses on stories of interactions across time that connect us to one another and to place. There are three elements to the histories curriculum content: UNDERSTAND, KNOW, and DO. Teachers design learning experiences that weave these elements together so that student learning is deep and meaningful (Ministry of Education, 2021).

## CAPÍTULO X

### Triangulación sobre las representaciones de estudiantes, docentes y líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes

En este capítulo se realizará la triangulación de los datos ya trabajados, a partir de los diferentes protagonistas y aspectos analizados.

1. Las representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes.
2. Las representaciones de las y los líderes aymaras y afrodescendientes.
3. Las representaciones de las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes.
4. La triangulación de las representaciones sociales de las y los participantes.



## 1. Las representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes.

En relación a las representaciones de los docentes aymaras y afrodescendientes, he dividido los resultados en dos apartados, primero todo lo relacionado a su cultura e identidad tanto individual como colectiva. Y, por otro lado, el ámbito educativo desde el currículum y la enseñanza en el presente y en el futuro, destacando el contenido, los recursos y las finalidades que expone el profesorado.

Hemos de señalar que esta división se realizó para enfatizar de mejor manera las percepciones desde el ámbito cultural y, también, desde lo que enseñar de la cultura, y qué y cómo se debiese de enseñar en relación a los aymaras y afrodescendientes.

En el cuestionario contestado por los y las docentes, observamos que se sienten herederos de una cultura distinta a la del resto de la sociedad y, por ello, fundamentan la necesidad de preservarla y transferirla a las nuevas generaciones. En virtud de lo expuesto, en el ámbito personal o individual, los encuestados se identifican con su pueblo y, a la vez, se sienten orgullosos, aunque llama la atención que todos y todas sienten un grado de discriminación por parte de la sociedad, ya sea de índole racista, xenófobo o derivado del clasismo.

Desde lo colectivo y desde su identidad social podemos señalar que los encuestados, por un lado, se sienten valorados a nivel local, ya que se ha revitalizado su cultura. No obstante, existen opiniones opuestas, cuando se siente que su cultura es devaluada si se les folcloriza, es decir, cuando no existe un interés real por parte de la sociedad y, por ignorancia o desconocimiento, se reproduce y se percibe el estigma social.

Pero, a pesar de los problemas de discriminación y de estigmatización social, los encuestados sienten que su cultura los une en diversas actividades, como los festejos o las fiestas patronales, a la vez que se favorece un sentimiento identitario que ayuda a la reivindicación como grupo para sus conquistas sociales.

En lo relacionado con las representaciones de las y los docentes sobre el currículum y la enseñanza, se analizaron las respuestas desde la perspectiva del presente y de las posibilidades del futuro. Desde la perspectiva del presente, el currículum oficial es interpretado por el profesorado de manera crítica, ya que consideran que los contenidos que hacen referencia a la cultura aymara y afrodescendiente está representada de una forma folclorizada, con referencias a personajes alóctonos y con un fuerte grado de exotismo cultural. Al mismo tiempo, se considera que existe un currículum oculto donde se incorporan algunos aspectos de la cultura aymara y afrodescendiente, ya sea por el PEI o sólo en el aula por parte de los docentes.

La enseñanza de contenidos del pueblo aymara muestran un pueblo atrasado tecnológicamente. En el mismo sentido, la población afrodescendiente se muestra como esclavos oprimidos. La metodología que se utiliza parte de textos escolares e intervenciones muchas veces poco sistematizadas o formalizadas. Debe destacarse que uno de los problemas principales que afecta la enseñanza es la formación inicial docente, ya que el profesorado recibe una formación deficitaria desde los programas universitarios. En esta formación inicial las temáticas aymaras y afrodescendientes son trabajadas superficialmente sin analizar en profundidad la evolución histórica y el contexto.

Desde la perspectiva del futuro o desde la prospectiva que desean hacer las y los docentes, sobre el currículum y la enseñanza de la cultura aymara y afrodescendiente, podemos comprobar que las personas encuestadas proyectan la necesidad de un currículum oficial que incluya valores relacionados con la diversidad, la igualdad, la tolerancia. Un currículum descolonizador, que incluya los contenidos sobre la historia y los derechos de los pueblos originarios y afrodescendientes.

Para las y los docentes la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe plantear la interculturalidad y las distintas identidades culturales, con sus relaciones y sus peculiaridades, que contemple la realidad local, pero que se proyecte también al mundo actual, donde la diversidad cultural es una característica de la mayoría de los países. Se plantea una enseñanza de la historia con interrelaciones temporales, y una enseñanza de la

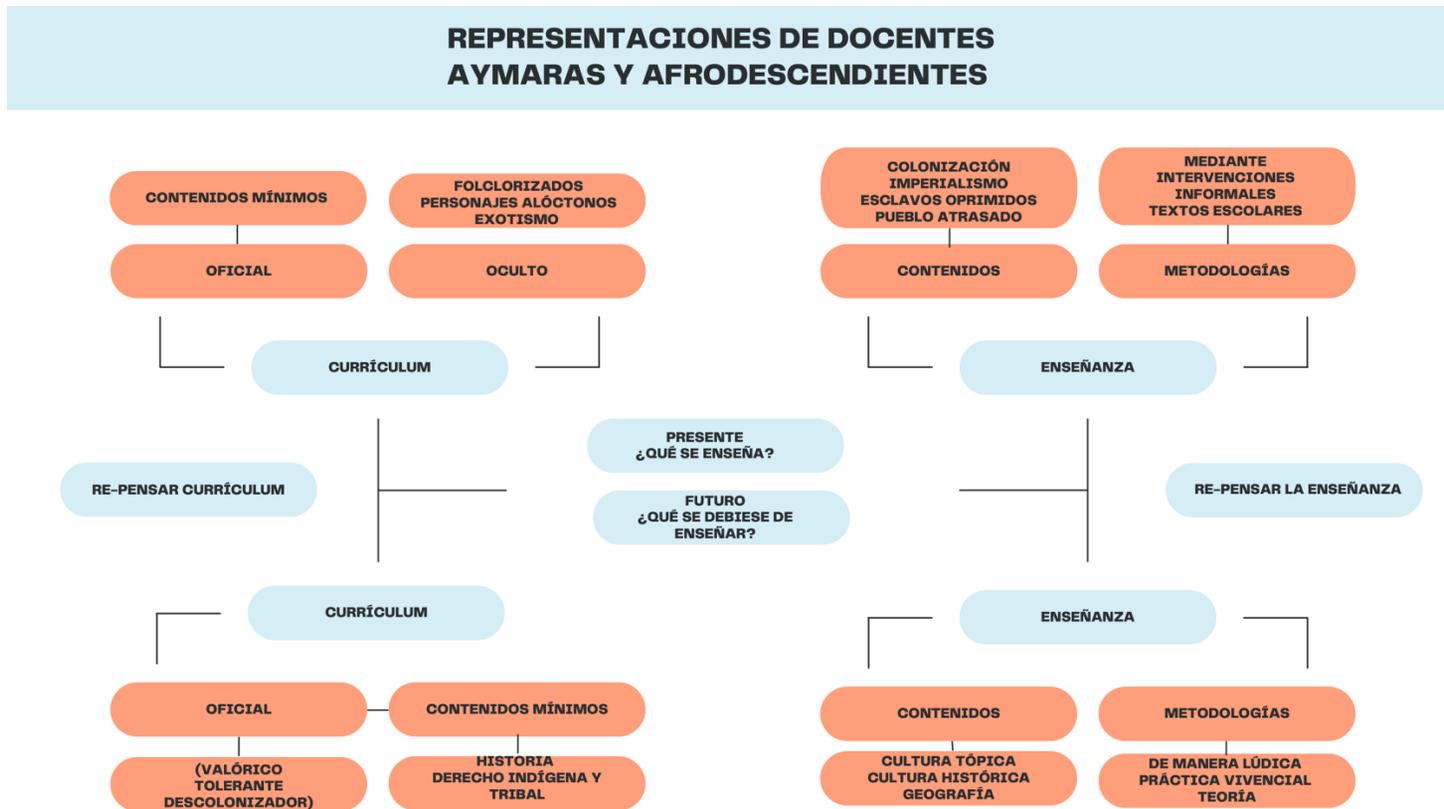
geografía que comprenda la interdependencia territorial. En relación a la metodología, se reclaman más estrategias que contemplen lo vivencial, también más lúdicas, pero sin olvidar la complementariedad de los conocimientos teóricos más importantes. Las finalidades que los profesores consideran como más trascendentes están relacionadas con ofrecer una mirada diferente y alternativa de la historia de su cultura, donde se incluya el pasado, pero también el presente.

Figura 13. Representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes frente a su cultura individual y colectiva.



Nota: Elaboración propia

Figura 14. Representaciones de las y los docentes aymaras y afrodescendientes frente al currículum y la enseñanza



Nota: Elaboración propia

## 2. Las representaciones de los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes

Desde la mirada de las y los líderes aymaras y afrodescendientes, podemos interpretar por sus respuestas dos aspectos relevantes. El primero de ellos, tiene relación a cómo ellos sienten su identidad y las de sus comunidades y colectivos. Y por otro lado, desde la enseñanza nos señalan lo que consideran fundamental para la reproducción y el rescate en la educación de su propia cultura.

Sobre su identidad personal o individual, se destacan entre los y las aymaras, tres representaciones identitarias bien marcadas, como lo son el sentirse aymara, con sus costumbres y tradiciones, por otro lado, sentirse indígena y por último el sentirse chileno/a. Y respecto a las representaciones identitarias de las y los afrodescendientes, declararon sentirse algunos afrochilenos, afroariqueños y afroazapeños.

Desde el punto de vista de sus comunidades, podemos establecer que algunos entrevistados aymaras, expresaron que no todos y todas las personas de su comunidad valoran su origen, y que algunos se sienten más chilenos que arraigados a las tradiciones y costumbres aymaras.

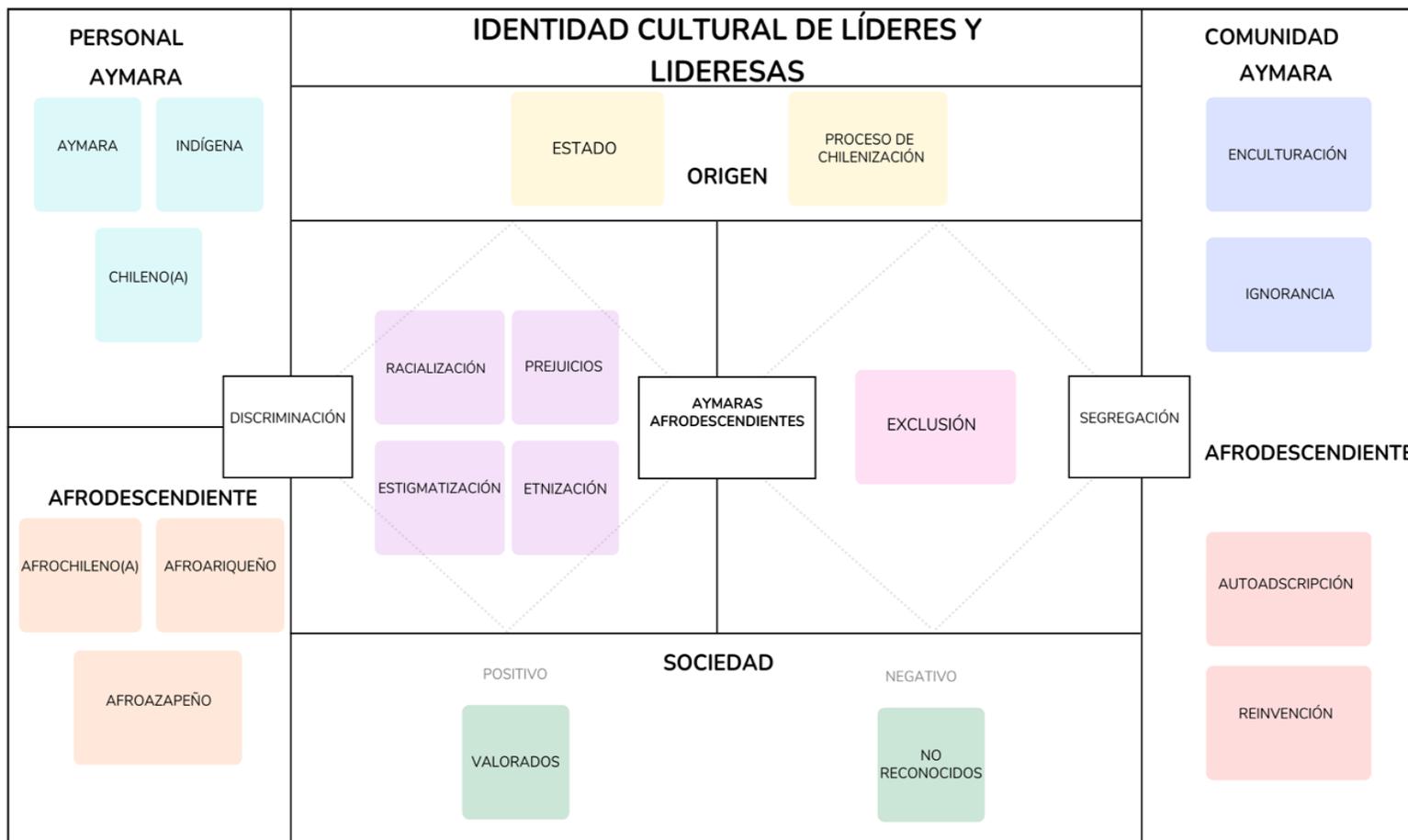
Por otro lado, una situación completamente diferente es el proceso de enculturación que se genera, en donde las y los aymaras con mayor edad, promueven a las nuevas generaciones adoptar las costumbres propias de su cultura. En este sentido, Bartolomé (2006), señala que el proceso de enculturación suele darse cuando el niño o la niña interactúa con otras personas en el contexto donde crece, absorbiendo en su etapa de desarrollo y formación ciertos elementos culturales que lo identificarán.

Tanto los líderes aymaras como los afrodescendientes expresaron que las representaciones identitarias estaban muy influenciadas por la presión ejercida por el Estado y el proceso de chilenización generado en la zona norte de Chile, situación que derivó en una serie de procesos históricos, donde la aplicación del poder a los subalternos (minorías étnicas) era constante.

En cuanto, a la enseñanza de su cultura, podemos establecer que tanto aymaras como afrodescendientes expresaron compartir temáticas afines dentro de su propio contexto cultural, como lo es la profundización en la historia desde el ámbito de la enseñanza de la historia local y cómo afectó el proceso de chilenización a las minorías étnicas de la zona. Por otro lado, comparten el pensamiento que trabajar el ámbito valórico desde la educación integral, con una mirada inclusiva, considerando que todos tenemos una identidad propia o, sin que sea contradictorio, identidades comunes y diferentes. Por último, también se coincide en la necesidad de introducir los relatos de tradición oral que aportan las personas de mayor edad, como parte de la educación histórica.

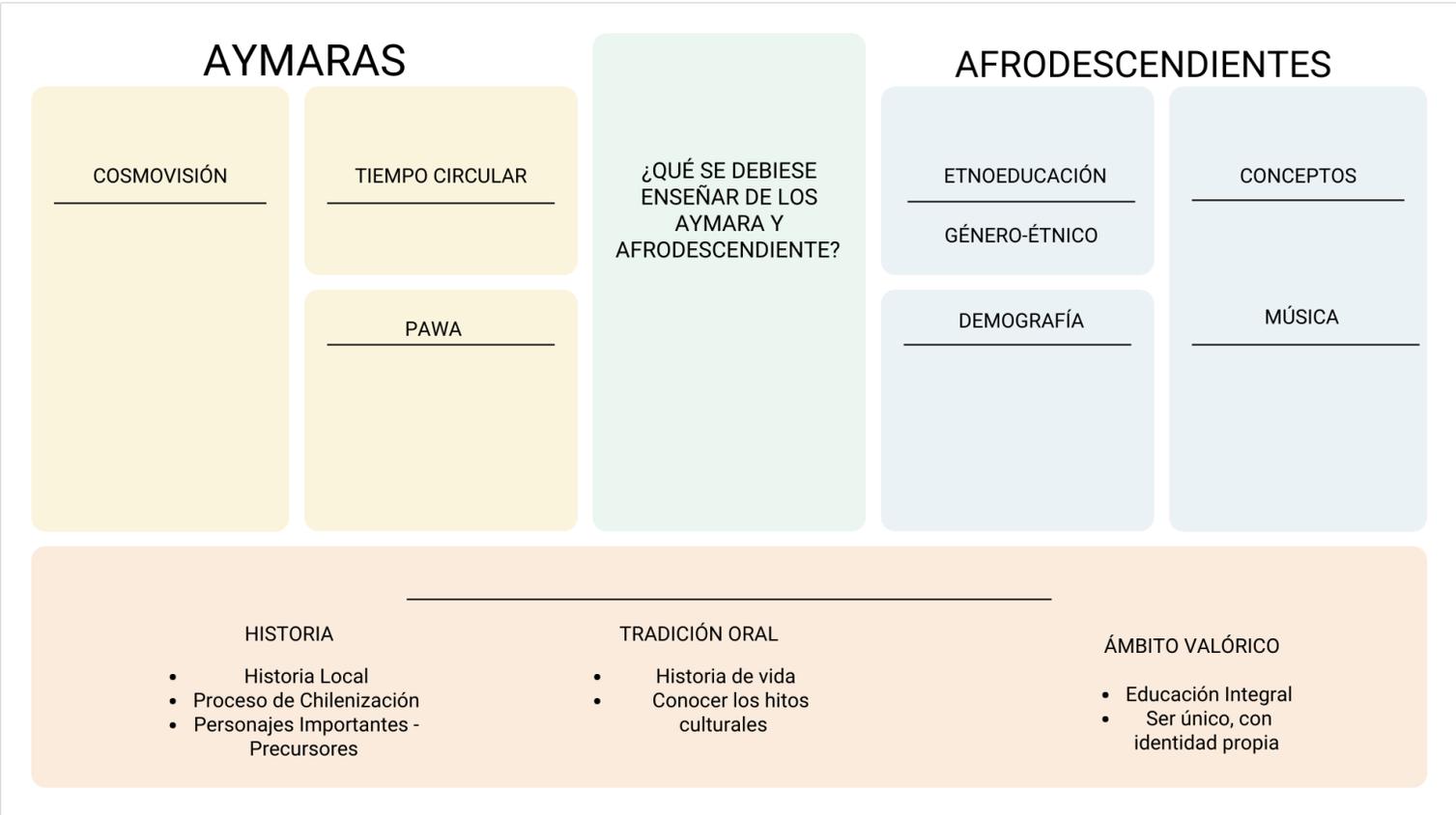
A continuación, se desglosan dos figuras que representan lo ya señalado.

Figura 15. Representaciones de las y los líderes aymaras y afrodescendientes frente a su cultura individual y colectiva.



Nota: Elaboración propia

Figura 16. Representaciones de los líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes frente a la enseñanza



Nota: Elaboración propia.

### 3. Las representaciones de las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes

En relación a los resultados obtenidos de los y las estudiantes, se pueden resumir en dos apartados. Primero, en todo lo relacionado a su cultura e identidad tanto individual como colectiva. Y segundo, todo lo vinculado a la enseñanza desde su presente y de lo que le gustaría que se enseñase para su futuro.

Desde la mirada de la cultura e identidad se pueden visualizar representaciones positivas y neutrales por parte de los y las estudiantes aymaras y afrodescendientes. Desde el punto de vista de las y los aymaras, podemos destacar que algunos se identifican más con ser aymaras que chilenos. En este sentido, entendemos esta identificación como la de aquellas personas que siguen más las costumbres del altiplano andino (que comprende Perú, Bolivia y Chile) que las propias del país.

Por otro lado, encontramos a aquellos estudiantes que se sienten más chilenos que aymaras. Aquí ellos se reconocen pertenecientes a la etnia aymara, pero sus costumbres se encuentran más arraigadas a la cultura chilena. En este sentido, se sienten orgullosos de pertenecer al Estado y son, a la vez, más nacionalistas.

También nos encontramos con estudiantes que se denominan a sí mismos como personas del mundo. Ellos recalcan y hacen hincapié en que todos y todas somos iguales sin divisiones, sin estructuras, sin fronteras y sin razas. Se identifican como solo seres humanos que forman parte del mundo.

Y por último encontramos algunos estudiantes que son indiferentes frente a esta problemática. Ellos no poseen una identidad clara en relación con una determinada cultura, ni tampoco frente al ser o no ser chileno, por tanto, es una temática que no tiene cuestionamientos para estas personas.

En relación a los y las estudiantes afrodescendientes podemos destacar dos categorías. La primera de ellas es la de aquellos que se identifican y se reconocen como afrochilenos. Ellos se sienten herederos de la diáspora africana y, por tal razón, intentan preservar su formación identitaria abiertos a la influencia cultural. La segunda son aquellos estudiantes que se sienten más chilenos que afrochilenos.

Cabe considerar que las y los estudiantes sienten algún tipo de discriminación por parte de la sociedad, por pertenecer a la etnia aymara o afrochilena, reconociendo prejuicios, estereotipos y racialización evidentes en sus representaciones manifestadas, a partir de ejemplos vividos en su vida cotidiana.

A pesar de una realidad de exclusión vivida, las y los estudiantes expresaron el valor dentro de su comunidad de las prácticas comunitarias ancestrales para la conservación de sus costumbres y tradiciones. Por tanto, la comunidad es un espacio donde se sienten identificados y orgullosos con lo que significa realmente ser originario aymara, al igual que el colectivo afrochileno, quienes son el baluarte de los encuentros y las actividades que se desarrollan para la preservación de su cultura.

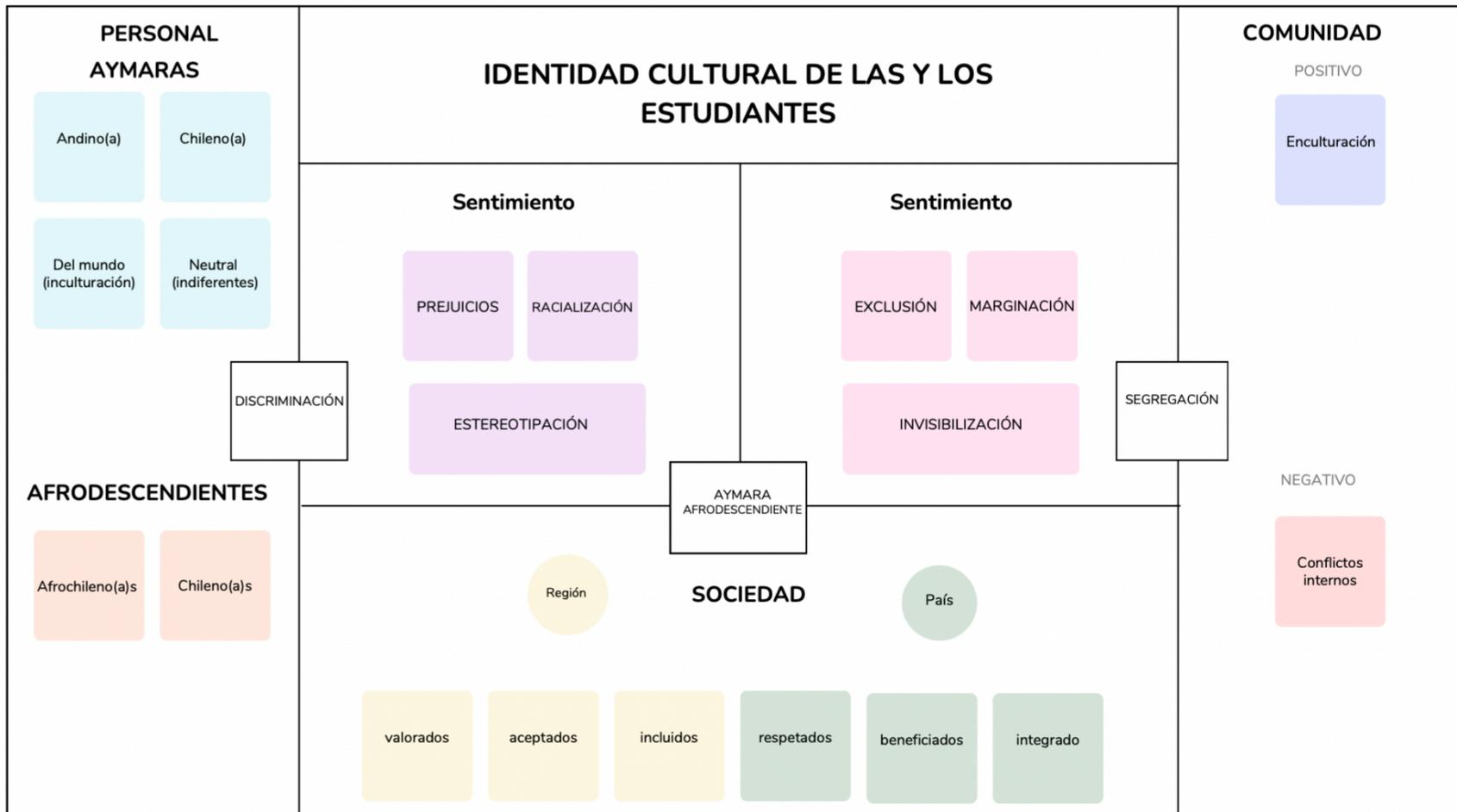
La mayoría de los aymaras y afrodescendientes sienten apoyo, valoración e inclusión a nivel local y nacional, pero existe una minoría significativa que se expresa de manera muy crítica con su sociedad y, este grupo de estudiantes, ofrece testimonios donde han sentido la exclusión e invisibilización de su etnia.

Desde la enseñanza, los estudiantes expresaron ventajas y limitaciones en lo que se refiere a los contenidos actuales, según lo que ellos perciben en su centro educativo. Una de sus ventajas que señalan es la inclusión de la temática de los pueblos originarios y tribales en la educación preescolar. Mientras que las limitaciones u obstáculos se encuentran relacionados con la folclorización, el eurocentrismo y la segregación en algunos de los conocimientos que se abordan.

En relación a lo que esperan del futuro, los estudiantes expresaron que en el futuro les gustaría aprender de su cultura contenidos más actualizados y específicos de su cultura, donde se considere una educación aymara con mayor peso de su historia, su economía, el idioma y los acontecimientos y problemáticas actuales. De la misma forma, los estudiantes afrodescendientes destacan una enseñanza relacionada con sus orígenes, con los procesos migratorios, con su historia desde el punto de vista de los hombres y mujeres, y además de trabajar la resistencia en la lucha por sus derechos, tanto en su pasado como en el presente para ser visibilizados.

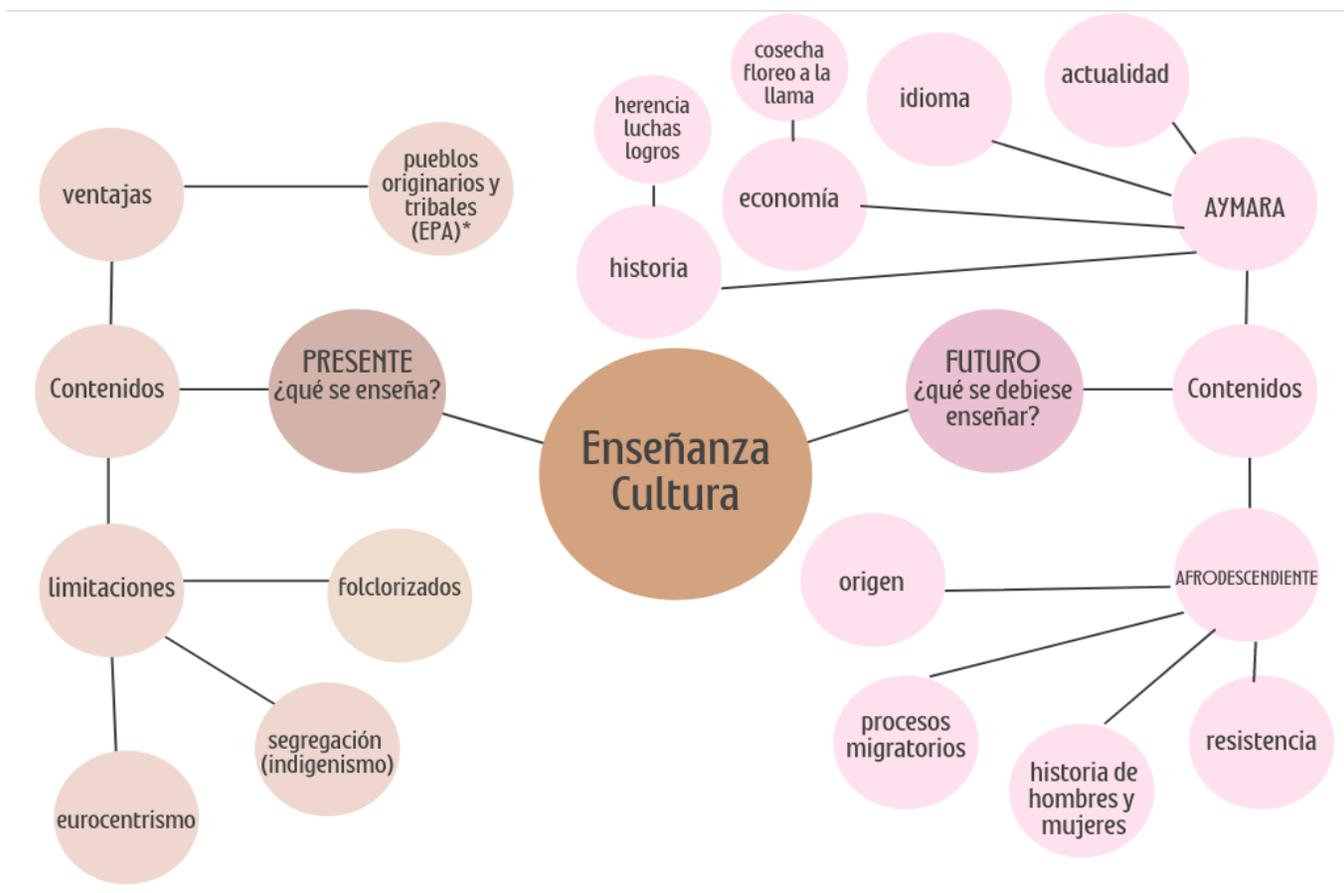
A continuación se pueden ver dos figuras que resumen lo expresado por los y las estudiantes desde su identidad y su enseñanza cultural.

Figura 17. Representaciones de las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes frente a su cultura individual y colectiva.



Nota: Elaboración propia

Figura 18. Representaciones de las y los estudiantes aymaras y afrodescendientes frente a la enseñanza de su cultura.



Nota: Elaboración propia

#### 4. La triangulación de las representaciones sociales de las y los participantes.

Se ha realizado una triangulación de los resultados de la investigación de dos tipos. Por un lado, la triangulación de las personas investigadas, es decir, estudiantes, docentes y líderes y lideresas aymaras y afrodescendientes. Por otro lado, los instrumentos de investigación, es decir, la triangulación de los datos obtenidos a partir de tres instrumentos, el análisis documental de los currículums, las encuestas y las entrevistas a las y los estudiantes, docentes y líderes y lideresas, para conocer sus representaciones sociales sobre la enseñanza de su identidad cultural y sus proyecciones de un futuro deseable.

Las representaciones sociales obtenidas en relación a las identidades culturales nos permiten observar los puntos de vista coincidentes entre las y los participantes de la investigación. Desde sus identidades individuales y colectivas señalamos que se arraigan a un sentimiento de pertenencia cultural. Por otro lado, todos aquellos que colaboraron con este trabajo y se sienten identificados culturalmente, explicitan que existe una fuerte discriminación y segregación por parte de la sociedad, pero no así dentro de sus comunidades.

Entre las representaciones de las y los aymaras declararon explícitamente pertenecer a una población que se identifica como: Andino(a)s, Indígenas, Aymara, Chileno(a), Del mundo y Neutral. En el caso de los afrodescendientes, las representaciones de su identidad para la mayoría va a depender del lugar geográfico donde se encuentren, como ejemplo: si se encuentran en Arica, se identifican como Afroarriqueños, si viven en el Valle de Azapa, como Afroazapeños y otro grupo se identifica como Afrochilenos y chilenos.

Llama la atención que solamente participantes aymaras expresaran sentirse personas del mundo, sin mirar fronteras ni particularidades o, también, neutrales frente a su identidad. En algunos casos podemos interpretar que son sólo personas jóvenes, en este caso estudiantes que lo manifiestan, siendo probable que se deba a una visión más moderna de ver el mundo y sentirse parte de una identidad global, sin diferencias preestablecidas de ningún tipo.

En la siguiente tabla 39, se exponen las representaciones identitarias de las y los participantes de la investigación.

Tabla 39. Representaciones sociales de las y los participantes

Representaciones sociales aymaras y afrodescendientes			
REPRESENTACIONES	ESTUDIANTES	DOCENTES	LÍDERES Y LIDERESAS
ANDINO(A)	✓	✓	
AYMARA			✓
INDÍGENA			✓
CHILENO(A)	✓		✓
DEL MUNDO	✓		
NEUTRAL	✓		
AFROCHILENO(A)	✓	✓	✓
AFROARIQUEÑO			✓
AFROAZAPEÑO			✓
CHILENO(A)	✓		

*Nota:* Elaboración propia

En torno a las comunidades aymaras, establecemos que son los propios protagonistas de la investigación en su mayoría (estudiantes, docentes líderes), los que fortalecen los procesos identitarios personales/familiares, trabajando para la defensa y conservación de su cultura y de sus raíces étnicas. Mientras tanto, en el colectivo afrodescendiente (afrochileno) se manifiesta un esfuerzo general de re-invencción cultural, lo que adquiere un nuevo sentido para la población adscrita, ya sea de reivindicación o de búsqueda del origen afro. Las comunidades o el colectivo son los que generan la interacción cultural.

En cuanto a la enseñanza de la historia se señala la victoria de la Guerra del Pacífico, donde se anexaron nuevos territorios en la zona norte de Chile, territorios que en su origen eran peruanos y bolivianos, por lo que el estado decide realizar el proceso de chilenización y extirpar cualquier manifestación cultural que no fuera la de ser chileno o chilena, y de esta forma homogeneizar a la población y sus costumbres. Pero este proceso de unificación

identitaria no ha impedido que perviva un sentimiento de invisibilización de la diversidad cultural, algo que fue manifestado por todas y todos los participantes de la investigación que, en algún momento, expresaron haber sentido la discriminación, exclusión o trato desigual en distintas formas y en diferentes situaciones.

Los intentos de chilenización no impidieron que se llegara a una crisis en los valores culturales, representados por una sociedad dominante y generando un proceso de menosprecio a todo lo que no sea blanquitud, lo cual ha propiciado durante un extenso periodo de la negación y la exclusión de las minorías étnicas, así como la permanencia en la memoria colectiva del rechazo a ciertas formas culturales originarias o afrodescendientes.

Los prejuicios raciales que existen, tanto para la población aymara como para el colectivo tribal afrochileno, también son consecuencia del proceso de chilenización y de la asimilación cultural, promovida por el Estado-Nación, que históricamente ha generado unas políticas públicas que no han defendido la inclusión de las minorías étnicas como parte del Estado.

Santacruz (2018), explicita que la construcción discursiva de la etnicidad de los movimientos indígenas y negros, muestra un panorama de la etnización como proceso de construcción identitario, en el que lo cultural adquiere forma y relevancia como hecho político (p.71), en este caso, evidenciado en las medidas del estado chileno.

En relación al currículum, existen algunas limitaciones para poder abordar de mejor manera las temáticas de minorías étnicas, debido a que se presentan de manera folclorizada o a partir de imágenes siempre negativas, por ejemplo como esclavos oprimidos en el caso de los afrodescendientes, dominando el contenido eurocentrista (colonialismo e imperialismo). Por tanto, las proyecciones para un futuro deseable de las personas investigadas se orienta a repensar el currículum, para que sea más integrador, abierto y amplio, además de ser un currículum descolonizador.

Sobre la enseñanza, las y los participantes coinciden en algunas críticas a los conocimientos culturales presentes hoy día en las escuelas, que impiden la inclusión efectiva y a nivel de igualdad de las minorías étnicas. Estas barreras se explicitan cuando se hace alusión a los pueblos originarios o afrodescendientes como personas extranjeras, cuando se expone un

sentimiento contrario a lo diferente, cuando se resalta lo exotismo y, de igual modo, se profundiza en personajes alóctonos, sin destacar a indígenas o afrodescendientes que hayan sobresalido en la historia. Por tanto, se invisibiliza o se deja en el olvido a los indígenas y afrodescendientes como actores sociales e históricos.

Dentro de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, las y los participantes declaran que se debiese incluir temas y contenidos que se relacionen con sus forma de vivir y entender su cultura, con las transmisiones de un conocimiento cultural amplio, por ejemplo, sobre sus cultivos, su conocimiento de las plantas, su relación con la naturaleza, además de su reconocimiento como pueblo y otras reivindicaciones. En la siguiente figura 18, se resume lo que se propone que se debiese estudiar de cada una de las dos culturas, teniendo entre ambas puntos comunes como lo es la Historia y el tejido social de la Cultura Tópica.

Figura 19. Enseñanza de las minorías étnicas



Nota: Elaboración Propia.

Muchas voces coinciden que si se concedieran un mayor espacio a la enseñanza de la cultura aymara y afrodescendiente, disminuirían las problemáticas de discriminación, exclusión, segregación, prejuicios y estereotipos que tiene la sociedad. Desde esta perspectiva, se hace necesario el poder construir una educación transformadora y emancipadora. La educación crítica nos invita a reinterpretar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para formar una ciudadanía con conciencia histórica, profundizando en las temáticas y en los saberes propios de cada pueblo.



## PARTE IV: LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN



# CAPÍTULO XI

## Conclusiones de la investigación

En este capítulo, se darán a conocer las conclusiones de la investigación.

1. Los objetivos y los supuestos de la investigación.
  - 1.1. Primer objetivo: sobre los currículums.
  - 1.2. Segundo objetivo: sobre la autorrepresentación.
  - 1.3. Tercer objetivo: sobre las proyecciones de futuro.
2. Valoración de la metodología de la investigación.
  - 2.1. Valoración sobre la metodología del estudio de casos.
  - 2.2. Valoración sobre el diseño.
  - 2.3. Valoración sobre los y las participantes.
  - 1.4. Valoración sobre la recogida de información y el análisis cualitativo.



## 1. Los objetivos y supuestos de la investigación

### 1.1. Primer objetivo: sobre los currículums

Sobre el objetivo 1 (Analizar la presencia cultural de las minorías étnicas del currículum de Chile y el de otros países como México, Colombia, Brasil y Perú), podemos señalar algunos puntos que dan cuenta del desarrollo del objetivo.

- Podemos visualizar que el currículum chileno no tiene un planteamiento inclusivo en lo que respecta al tratamiento de las minorías étnicas. Las temáticas de historia y ciencias sociales no ofrecen la posibilidad a los docentes de pensar secuencias para poder trabajar estas temáticas.
- Existe una evidente desigualdad en los contenidos en los cursos de secundaria y bachillerato. Por un lado, en 1º y 2º medio las materias sobre la temática indígena y afrodescendiente es nula, y en el bachillerato la asignatura de historia y ciencias sociales es optativa, con lo cual la poca información que se podría trabajar no asegura un conocimiento real de estas temáticas.
- Con los contenidos que aborda el currículum oficial escolar resulta difícil desarrollar en el estudiantado una conciencia histórica, donde el pasado de los pueblos originarios y afrodescendientes ayude a entender y valorar el presente, y generar perspectivas y desafíos hacia el futuro.
- La información que se encuentra en el currículum sobre los y las afrodescendientes es poco relevante y en los cursos de primaria es absolutamente nula, lo que invisibiliza al colectivo afrochileno presente en el país.
- Entre el currículum prescrito y analizado en los diferentes países, podemos señalar una heterogeneidad entre ellos, desde el punto de vista de su forma y estructura hasta la profundidad en el tratamiento de los contenidos. Destacamos en este punto, el tratamiento limitado o deficitario que le da el currículum chileno a las temáticas de

minorías étnicas, diversidad y afrodescendientes en comparación con otros países.

Estas ideas pueden ser contrastadas con el supuesto 1 de la investigación: “Es probable que los contenidos presentes en el currículum escolar relacionados con las minorías étnicas presenten de manera superficial debido a la existencia de un currículum homogeneizador en que “el ser chileno y chilena” se interpreta de una única manera que obedece a una concepción nacional dominante: hombre, blanco y de origen europeo. Y, por otro lado, que las identidades culturales y étnicas se plantean de manera folclórica dejando al margen, y en silencio, a los y a las indígenas y a los y las afrodescendientes generando un modelo impuesto por la Independencia”. Este supuesto, se confirma en la investigación.

No existe equidad en el tratamiento de las culturales o de las identidades culturales y lo que se propone es superficial, si atendemos a los contenidos del currículum chileno. Se promueve y se profundiza mucho más sobre la identidad nacional chilena, que no sobre los pueblos originarios y es casi nula la información sobre los afrodescendientes. Por tanto, queda constancia de la concepción nacional dominante y eurocéntrica, a partir de los resultados del análisis realizado.

Asimismo, sobre las identidades culturales y étnicas que plantea el currículum sólo se proponen contenidos como fechas, obras, vestimentas o eventos importantes de los pueblos originarios, en general con un enfoque folclórico, pintoresco y decorativo, dejando de lado la comprensión de la cosmovisión que nos ofrecen estas culturas, lo cual permitiría un mayor conocimiento y respeto de las formas de vida y costumbres de estos pueblos originarios.

Situación similar ocurre con la información relacionada con los afrodescendientes en los contenidos curriculares y en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, donde se les presenta solo como una población víctima del esclavismo en el periodo colonial, sin mayor información o correlación con su historia y su diáspora.

## 1.2. Segundo objetivo: sobre la autorrepresentación

Sobre el objetivo 2 (Describir las representaciones que las y los docentes, líderes, estudiantes aymaras y afrodescendientes tienen de sí mismos y de sus comunidades). En relación a este objetivo podemos destacar que las y los participantes aymaras y afrodescendientes, muestran unas representaciones algo diferentes.

Para las y los aymaras existe una población que se identifica así misma con las siguientes denominaciones.

- Andino(a): lo cual significa que se siente perteneciente a las costumbres que se desarrollan en el altiplano andino de los Andes y que congrega a las comunidades aledañas a la frontera con Perú y Bolivia. En esta zona conocida también como puna, se comparte el mismo sistema económico basado en la agricultura y al pastoreo de camélidos, además de existir tratados internacionales para el intercambio y libre paso entre las comunidades.

- Aymara: se sienten y son aymara, con una leve diferencia si los comparamos con aquellos que se sienten andinos. Esto se debe a que existen aymaras en otros pisos ecológicos de la región y conviven entre ellos.

- Indígena: para aquellas personas que se identifican como pertenecientes a una población originaria del lugar en que habitan, de origen autóctono, oriundo o nativo.

- Chileno(a): nos referimos a aquellas personas que se identifican con las costumbres chilenas provenientes de la conquista, pero a la vez mezclado con el sincretismo religioso y cultural de la zona norte.

- Del mundo: son aquellos que solamente se identifican como seres humanos, iguales entre todos.

- Neutral: es decir, que se sienten indiferentes a cualquier tipo de identidad, no les interesa su origen ni sentirse parte de algún pueblo o comunidad.

Ahora, en relación con las y los afrodescendientes, existe una población bien reconocida que

se identifica como “AFRO”, ya sea afrochileno, afroazapeño o afroariqueño, pero sin lugar a dudas, se sienten descendientes de la diáspora africana. Por otro lado, un pequeño grupo se identifica con las costumbres chilenas. Aunque en muchas ocasiones las personas que se sienten más chilenas de igual forma comparten costumbres de los afrodescendientes.

Observamos cómo el protagonismo en la defensa de la cultura está en los pueblos y comunidades, son ellos quienes mantienen, conservan, promueven y difunden sus tradiciones, para seguir manteniendo vivas sus raíces. Por un lado, el pueblo aymara nutre de su pasado a las nuevas generaciones, el pueblo tribal afrodescendiente trata de reinventarse y reactivar sus tradiciones perdidas en el tiempo. Sin lugar a dudas, son las comunidades las que luchan por sus reivindicaciones, por sus derechos y reconocimiento.

### 1.3. Tercer objetivo: sobre las proyecciones de futuro.

Sobre el objetivo 3 (Averiguar qué creen los docentes, líderes, estudiantes aymara y afrodescendiente que se debería estudiar de sus culturas en los colegios y cómo quieren que se les identifique por parte del resto de chilenos y chilenas), se puede relacionar con el supuesto 2, donde planteaba que: “Frente a los nuevos escenarios sociales, ha surgido en la sociedad un nuevo despertar que antes se mantenía oculto y silente para la sociedad política. Es posible que los aymaras y afrodescendientes creen que es primordial enseñar sobre estas culturas el legado de estos pueblos, sus cosmovisiones respecto a su entorno natural y a su relación e interacción con el medio natural, con su desarrollo y con el manejo tecnológico sustentable de sus recursos. Asimismo, es probable que se quieran incorporar las tradiciones, cosmovisiones y reivindicaciones de cada comunidad con la finalidad de mantener vivas las tradiciones y el acervo cultural”. Este supuesto se confirma en la investigación, debido a los resultados que se sintetizan a continuación.

Los participantes expresaron que se debían evitar los contenidos referidos a temáticas eurocentristas y las de ideas colonialistas e imperialistas, para abordar desde otro prisma la educación. Se plantea el desafío de trabajar descolonizando para ir reconstruyendo y revelando la historia de los pueblos originarios y afrodescendientes en su pasado y en su presente, desde sus reivindicaciones y reconciliaciones, desde la deconstrucción para la

reconstrucción de una nueva educación basada en enfoques indígenas y valoración de las minorías étnicas. Y así se da respuesta a un conjunto de problemáticas históricas, asociadas a la invisibilización de las memorias de comunidades, pueblos y naciones indígenas y afrodescendientes, al desconocimiento de sus historias de lucha, resistencia y rebelión.

También se debe dar respuesta a la necesidad de problematizar concepciones, lineales, evolutivas y eurocéntricas de comprender el desarrollo del tiempo histórico (Amawtay Wasi, 2012; Baronnet, 2012; Cartes 2021). En este sentido, es importante trabajar el tiempo de manera circular (Cabaluz, 2017). Así, Cartes y Nancuante (2021) nos señalan que se debiese trabajar a partir de conceptos asociados a la noción de multitemporalidad, ya que involucra un complejo entramado de conceptos que favorecen la narración temporal para la comprensión de la temporalidad de cada cultura.

Las perspectivas propuestas deben contribuir a la discusión y a la comprensión del otro, no como una construcción occidentalizada, sino más bien como un proceso integrador de reconocimiento de la diversidad cultural de cada territorio. Como señala Cabaluz (2017), es importante cuestionar los saberes des-corporeizados, abstractos y con pretensiones de universalidad, y recoger saberes situados, locales y comunitarios que emanan de los pueblos y naciones indígenas.

Asimismo, rescatar los relatos orales de las comunidades indígenas y de los pueblos tribales afrochilenos para la enseñanza es, además, mantener viva la memoria histórica. Cabaluz (2017) establece que la historia oral, mediante el diálogo y la circulación de la palabra, restablece los puentes entre el pasado y el presente. Por otro lado, Rivera Cusicanqui (2015) expresa que al rescatar los relatos orales se puede aprehender los factores subjetivos de la experiencia histórica y las reflexiones y doctrinas que orientaron la acción, tanto individual como colectiva, de los protagonistas.

Por otro lado, las y los participantes de la investigación, quieren que se les conozca y reconozca como personas con identidades que coexisten, que aportan una parte de la historia a la construcción de una región y un país, es decir, que se les acepte como parte de Chile,

pero de un Chile diverso culturalmente, donde no sientan discriminación racial ni segregadora, donde se les valore dentro de la diferencia y de lo común.

## 2. Valoración de la metodología de la investigación

En el siguiente apartado se valora la pertinencia y desarrollo del marco metodológico de la investigación: 1) el estudio de caso; 2) el diseño de la investigación; 3) la recolección de datos y su análisis; 4) las y los participantes.

### 2.1. Valoración de la aplicación del estudio de casos

La metodología elegida como estudio de casos favoreció la investigación en diversos aspectos.

- Al ser un estudio de caso descriptivo, pudimos identificar, describir y comprender la forma de vida y de ver el mundo que tienen las y los aymaras, y del colectivo afrodescendiente desde su ámbito social y cultural.
- De igual forma, el enfoque interpretativo-crítico nos permitió analizar y establecer un acercamiento a los objetivos planteados. Es necesario señalar que las vivencias de la investigadora sobre esta temática, no eran ajenas, por lo cual, las interpretaciones pueden ser comprendidas también como una construcción relativa.
- Asimismo, el estudio de caso, nos permitió utilizar diversos instrumentos en la investigación, como la aplicación de cuestionarios, entrevistas, grupos focales, que nos permitió ir profundizando en los casos.
- Por otro lado, la saturación en los datos, sobre todo en lo que respecta a los cuestionarios de los estudiantes aymaras, nos permitió asegurar el criterio de rigurosidad y de fiabilidad en la investigación.

En conclusión, en esta investigación el estudio de casos nos permitió profundizar en el pensamiento de las y los protagonistas, para evidenciar problemáticas sociales emergentes, muchas veces silentes en la cotidianidad. Cabe destacar cómo emergieron los testimonios

sobre la discriminación que sufren los grupos étnicos investigados y la necesidad imperante de incluir estas temáticas culturales en las clases de historia y ciencias sociales.

Hemos de tener en cuenta que un estudio de casos no puede generalizarse, por este motivo esta investigación de carácter interpretativo no puede considerarse como un modelo, pero sí que puede ser usada para realizar otras investigaciones en otros contextos y para proponer cambios educativos.

## 2.2. Valoración del diseño de la investigación

El diseño de la investigación siguió las fases que el estudio de casos establece. A partir de una pregunta de investigación los casos fueron investigados para dar respuesta a esta pregunta en un contexto determinado, identificando las peculiaridades de cada caso y sus excepciones. Los resultados se han analizado a partir de los referentes teóricos en interrelación con el análisis documental y los testimonios de los protagonistas.

La construcción de los instrumentos y el trabajo de campo se ajustó a las necesidades y características de los participantes aymaras o afrodescendientes, respetando su anonimato y sus opiniones, con empatía y buscando siempre el propósito del estudio para tener mayor fiabilidad y validez.

Las fases analítica e interpretativa – crítica, nos llevó a comprender y reflexionar en torno a las diversas representaciones que tienen las y los participantes en torno a su cultura y sobre la enseñanza. La riqueza de los datos obtenidos nos ha permitido establecer categorías y comprender los matices de sus representaciones sociales.

Hemos procurado seguir un proceso riguroso tanto en el diseño de la investigación como en la interpretación de los resultados. La gran complejidad de los datos obtenidos en cuanto a las representaciones sobre su cultura, la inclusión o la exclusión social y la enseñanza, nos ha obligado a procurar obtener la máxima de la problemática trabajada. En muchas ocasiones los testimonios de los protagonistas hablan por sí solos, muestran su complementariedad o sus contradicciones, lo cual nos ha provocado muchos problemas en el momento de valorar las respuestas.

### 2.3. Valoración sobre las personas participantes

Para trabajar con las y los estudiantes fue necesaria la autorización de algunos establecimientos educativos, que ante la propuesta de nuestra investigación accedieron sin inconvenientes a abrirnos las puertas centros.

Las y los participantes aymaras tuvieron siempre una buena disposición para colaborar con lo que se les solicitaba, ofreciendo con total libertad sus opiniones y reflexiones que ayudaron sin lugar a dudas a alcanzar los objetivos propuestos. En relación a los estudiantes afrodescendientes, su participación fue menor, debiéndose a factores externos, lo cual se plasmó en especial en los participantes en el focus group.

En relación a las y los docentes aymaras y afrodescendientes destacaron sus aportaciones y sus reflexiones en profundidad, desde su práctica educativa. Además, la temática cultural fue estimulante para ellas y ellos, sobre todo por la oportunidad que se les daba de hacer un análisis crítico y proponer cambios para la mejora de la enseñanza. Es necesario recalcar que la muestra estaba compuesta por docentes de historia y ciencias sociales, pero que, además, debían tener un origen étnico y que ejercieran su trabajo en las regiones de Arica-Parinacota o Tarapacá, lo que en algunos momentos fue un poco difícil encontrar las personas que cumplieran con todos los requisitos.

Por otro lado, las y los líderes siempre demostraron disposición y accesibilidad para contestar a las temáticas propuestas desde la investigación, sin ningún tipo de limitaciones, señalando con precisión y profundidad sus puntos de vista en relación a las problemáticas que han sufrido y sufre su cultura.

En conclusión, es relevante señalar que cada participante es un caso particular, por tanto cada una de sus opiniones y sus representaciones tuvieron un papel propio, particular, pero siempre valioso para comprender el conjunto y el contexto, y para avanzar en los objetivos de la investigación.

#### 2.4. Valoración de la recogida de datos y el análisis cualitativo

Las diferentes técnicas empleadas en la recogida de datos (cuestionarios, entrevistas y grupos focales), permitió tener diferentes perspectivas y miradas de lo que se estaba abordando, facilitando una triangulación imprescindible para asegurar la validez de la investigación, para conocer las representaciones de los participantes en cuanto a su cultura y a la enseñanza de la misma.

La recopilación de la información fue un proceso lento, como consecuencia de que la investigación incluye diferentes lugares geográficos de Chile, es decir, incorpora dos regiones (Arica-Parinacota y Tarapacá), y esto ha generado una planificación compleja, al igual que la búsqueda de los perfiles que se requería trabajar.

La información inicial obtenida más cuantitativa nos permitió establecer resultados preliminares, que trabajamos posteriormente mediante el enfoque interpretativo – crítico, con el resto de instrumentos más heurísticos, en este sentido, se pudo trabajar a través del análisis, la comparación y la triangulación de las reflexiones sobre los problemas propuestos por parte de los actores de las comunidades aymaras y afrodescendientes.

Es evidente que, como cualquier investigación cualitativa, los resultados deben limitarse al contexto investigado, pero las característica de la experiencia aymara y afrodescendiente podría compararse con otras situaciones o realidades del mismo Chile o de otros países latinoamericanos o de otras partes del mundo. Los resultados deberían servir, no para establecer principios, sino para promover la igualdad y la justicia en situaciones de diversidad cultural.



## CAPÍTULO XII

### Sugerencias para el profesorado y futuras investigaciones

En este capítulo, consideraremos algunas recomendaciones relacionadas con la temática de estudio, que tienen relación con los siguientes aspectos.

1. Sugerencias para el profesorado para tener presente a las minorías étnicas en la enseñanza de las ciencias sociales.
2. Sugerencias para futuras investigaciones.
3. Reflexiones finales.



## 1. Sugerencias para el profesorado para tener presente a las minorías étnicas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Antes de comenzar con las sugerencias al profesorado, es necesario indicar lo importante que es el poder incluir en la formación inicial docente estas temáticas relacionadas con las minorías étnicas. En este sentido, las prácticas docentes se desarrollarían mediante un dominio más profundo de los contenidos, sus propósitos y sus finalidades para una enseñanza alternativa.

Por otro lado, se hace necesario que cada docente sea capaz de hacer una lectura crítica del currículum prescrito y, a la vez, sea capaz de plantearse extraer o readecuar contenidos que vayan en directa relación con la inclusión de las minorías étnicas. En este sentido, el trabajo a hacer puede ir en diversas direcciones alternativas.

- La problematización de los pueblos originarios y afrodescendientes, desde el punto de vista del pasado y del presente, donde se cuestione lo que significa ser indígena y afrodescendiente, en vez de presentar los contenidos o el tema tal como aparece en el currículum.
- Todas las culturas son parte de nuestra sociedad, por ende, es necesario enseñar que esta población no es una cultura muerta, sino una cultura viva, que se ha ido transformando y donde se dan diversos tipos de expresiones culturales y diversas formas de patrimonio tangible e intangible.
- Vincular los contenidos a enseñar con los elementos propios de la identidad cultural de los pueblos aymaras y también afrodescendientes. Además de trabajar la alteridad, donde se incluya la identidad y la necesidad del otro, identificando al otro como parte uno mismo y teniendo en cuenta sus creencias e ideologías, y así avanzar en el desarrollo de la comprensión y la valoración de los pueblos originarios y de la comunidad afrochilena.
- No basta con que seamos o se pretenda ser una sociedad tolerante, sino que se hace necesario enseñar desde el conocimiento y entendimiento de nuestros pueblos originarios y afrodescendientes, y así, nuestro estudiantado podrá generar diálogos

fundamentados en el saber, integrar y apoyar de manera consciente la diversidad cultural existente.

- El educar para la justicia social, es decir, enseñar historia desde el respeto cultural y de los derechos humanos, donde no exista el racismo, ni pensamientos estereotipados de las diversas culturas, donde se puedan formar estudiantes para una ciudadanía global, democrática, pluricultural y diversa.
- Trabajar la unión de la interseccionalidad existente para eliminar las injusticias de manera sistémica como lo es la opresión, la dominación o la discriminación.
- Ir deconstruyendo las ideas colonizadoras, eurocentristas e imperialistas que aparecen en los textos y libros escolares para ir reconstruyendo narraciones que promuevan la realidad indígena y afrodescendiente.
- La perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje, donde se incluya la mirada desde los pueblos originarios y afrodescendientes, los diferentes roles de las comunidades, su relación sociocultural y que, además, se trabaje para poder identificar y analizar las diversas prácticas culturales.
- Que las y los docentes incluyan la interpretación de la información sobre las minorías étnicas desde la literacidad crítica, construir contrarelatos frente a los discursos del odio, para visibilizar las identidades de los grupos culturales sin prejuicios.
- Trabajar con las y los estudiantes el pensamiento crítico y la conciencia histórica, y orientarlos a la promoción de una educación intercultural, donde la pluralidad racial y cultural del país sea trabajada como una riqueza, evitando las prácticas de estigmatización y racialización.

Por lo tanto, proponemos que el profesorado reflexione sobre sus prácticas docentes para reorientarlas a una educación para el futuro alternativa, donde prime la valorización hacia nuestra diversidad cultural.

De igual forma, trabajar cooperativamente y colaborativamente, y llevar a la escuela las voces o testimonios de personas indígenas y afrodescendientes, como recurso o fuente primaria que contribuiría a una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales innovadora y transformadora. Es necesario mantener vivos dichos relatos para que no se pierda o no se olviden las memorias de las comunidades.

## 2. Sugerencias para futuras investigaciones

Creo que aún queda mucho trabajo por realizar. En esta investigación sólo se incluyeron a dos grupos étnicos de los muchos que sobreviven en Chile, Latinoamérica y el mundo. Por tanto, aún quedan muchos desafíos por abordar desde la multiculturalidad y la igualdad.

Uno de los aspectos a indagar podría ser ampliar la investigación y trabajar en una educación para la ciudadanía ambiental, donde se incluyan las visiones que poseen los diferentes grupos étnicos desde la perspectiva indígena, sus cosmovisiones y la mirada que tienen de ver, sentir y amar la tierra, con el objetivo de crear consciencia para la conservación y bienestar de nuestro planeta.

También sería necesario complementar estas investigaciones con la incorporación de una educación para la ciudadanía desde el punto de vista de la justicia social, para eliminar los relatos del odio que justifican la discriminación, el racismo y la xenofobia en los pueblos originarios y afrodescendientes, y promover la convivencia en el respeto, valoración y equidad.

Desde la didáctica de las ciencias sociales y la perspectiva de género sería interesante que se investigara a las mujeres de origen étnico en su rol de guardadoras, preservadoras y transmisoras de su cultura, para así avanzar hacia un modelo más democratizador en los roles y las relaciones de género.

Desde la mirada del profesorado de historia y ciencias sociales sugiero el poder trabajar por un cambio en las prácticas docentes desde la investigación-acción participativa, a partir de las teorías descolonizadoras, deconstruyendo los sistemas coloniales (políticos, económicos, religiosos y sociales), para poner en valor otros conocimientos como los saberes de los indígenas y de los pueblos tribales afrodescendientes y sus comunidades, y generar así nuevas

narrativas y diálogos.

Y en la misma línea de mi investigación, sería importante el poder ampliar este trabajo mediante la creación y aplicación de estrategias y materiales didácticos, que incluyan la formación del pensamiento crítico aplicada a la imagen de los pueblos originarios y afrodescendientes, y la defensa de la diversidad cultural desde la realidad de los y las estudiantes y para la formación de su pensamiento crítico.

### 3. Reflexiones finales

Apuntaré aquí algunas reflexiones finales de toda mi etapa en el programa de doctorado, para señalar los principales aprendizajes que me acompañarán en mi vida como investigadora y como docente de historia y ciencias sociales.

- En este proceso de desarrollo académico, profesional y personal he adquirido conocimientos tanto teóricos como metodológicos, donde a la vez he podido fortalecer herramientas, habilidades y actitudes, lo que me permitirá seguir avanzando en el camino de la investigación.
- Espero poder ser un aporte para el capital humano que necesita tan urgentemente Chile y el mundo, considerando que el doctorado en Didáctica de Ciencias Sociales educa para lograr transformaciones educativas, pero también sociales y evitar así las discriminaciones y desigualdades existentes.
- Espero seguir investigando e ir buscando nuevos desafíos y respuestas sobre nuevas temáticas o, de igual forma, continuar trabajando y visibilizando a las minorías étnicas, para evitar el racismo estructural y endémico en que viven los pueblos indígenas o afrodescendientes, y así cultivar el respeto a la diversidad sin estereotipos ni prejuicios.
- Y, por último, quisiera destacar que el proceso doctoral me ha ayudado a poder establecer relaciones con grupos de trabajo, relacionados con la educación en general y con la didáctica de la historia y las ciencias sociales en particular. Uno de estos

logros ha sido ser parte de la Red chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (REDIECS). Así, a partir de mi propia investigación, he podido colaborar y participar junto a otras y otros colegas al fortalecimiento de la investigación y al avance de la innovación para hacer posible una enseñanza de las ciencias sociales que pongo en primer lugar los derechos humanos y la justicia social.



# BIBLIOGRAFÍA

## Referencias

- Abric, J. (1994). *Pratiques sociales et representations*. París: Ed. PUF.
- Albó, X. (2000). Aymaras entre Bolivia, Perú y Chile. *Estudios Atacameños*, 43-73.
- Alarcón, J., Araya, I., & Chávez, N. (2017). *Identidad Negra en tiempos de chilenización: memorias de abuelos y abuelas afrodescendientes de Arica y valle de Azapa*. Santiago de Chile: Ministerio Culturas y Artes.
- Alarcón, L. y Castro, C. (2012). Retos pedagógicos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe Colombiano. *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano*, (6), 69-101.
- Altheide, D. L. y Johnson, J. M. (1998). Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research, en N. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Londres: Sage, p.293-312.
- Amawtay Wasi (2012). *Aprender en sabiduría y el buen vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- Amigo Dürre, R. . (2021). Apuntes sobre la patrimonialización y popularización de la cultura afroarriqueña en Chile contemporáneo. *Revista Páginas*, 14 (34). <https://doi.org/10.35305/rp.v14i34.586>
- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación* (301), 109-126.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo* (ed.). Ediciones Akal.
- Araujo, L. (2007). Habermas y la política del reconocimiento o multiculturalismo. *CUHSO. Cultura-Hombre-Sociedad*, 14 (1), 23-34.

- Araya, J. (2011). Jürgen Habermas, Democracia, Inclusión del otro y Patriotismo Constitucional desde la ética del discurso. *Revista Chile de Derecho y Ciencias Políticas*, 3(1), 85-98.
- Artal V., N. (2012). A(f)rica: Relatos y memorias afrodescendientes en Arica tras la chilenización y el conflicto entre Perú y Chile (1883-1929). *Aletheia*, 2(4). Recuperado de <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/pdfs/Artal-%20ok.pdf>
- Arze, S., Barragan, R., Medinaceli, X., & Escobari, L. (2014). *Etnicidad, economía y simbolismo en los Andes: II Congreso internacional de etnohistoria*. Coroico: Institut français d'études andines. <http://doi.org.10.4000/books.ifea.2274>
- Arriagada, L. (2019). Avatares de la forma en el espacio-tiempo Pacha. *Tópicos del Seminario*, (42), 165-204.
- Astete, F. (2013). *La coya en la organización del Tawantinsuyo*. Perú: CEMHAL.
- Baez, C. (2010). *Lumbanga: Memorias orales de la cultura afrochilena*. Arica: Herco Editores.
- Báez, C. (2012). *Lumbanga. Memorias orales de la cultura afrochilena*. Coquimbo: Centro Mohammed VI para el Diálogo de Civilizaciones.
- Báez, C. (2019). *Relaciones sociales y culturales afroindígenas en el norte de Chile, desde la negación al reconocimiento*. Cambridge: The ALARI First Continental Conference on Afro-Latin American Studies.
- Bailey, J., Blakeney-Williams, M., Carss, W., Cowie, B., Hawera, N., & Taylor, M. (2015). Exploring the front end of New Zealand curriculum in student teacher education: An example from language and mathematics education. *Waikato Journal of Education*, 15 (1), 65–77.
- Banks, J. A. (1975). *Teaching strategies for ethnic studies*. Boston: Allyn & Bacon.

- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. Routledge.
- Banks, J. (2012). *Encyclopedia of diversity in education*. SAGE Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218533>
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacondona de Chiapas, México*. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador.
- Barth, F. (1976). *Los Grupos Étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 7-36.
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, (9), 28-48.
- Bello, Á., & Paixão, M. (2009). Una mirada a la situación de los derechos de los afrodescendientes en América Latina. *En: Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. Santiago: CEPAL, 2009. LC/L. 3045-P. p. 39-85.
- Benavides, M.; Valdivia, N.; & Torero, M. (2007). *Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú*. Lima: GRADE.
- Berger, P., & Luckman, P. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa* (4º edición ed.). Madrid: La Muralla.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la Historia Cultural?* Madrid: Espasa libros.

- Burkett, E. (1985). Las mujeres indígenas y la sociedad blanca: El caso del Perú siglo XVI. Las mujeres latinoamericanas. *Perspectiva Históricas*, 121-152.
- Cabaluz, J.F. (2017). Educación, racismo y descolonización. Reflexiones pedagógicas a partir de Silvia Rivera Casicanqui. En M. E. Tijoux (ed.). *¡Racismos!* (22) (pp.153-174). LOM Ediciones.
- Campos, L. (2017). Los negros no cuentan. Acerca de las demandas de reconocimiento de los afrodescendientes en Chile y la exclusión pigmentocrática. *Antropologías del Sur*, 4 (8), 15-31.
- Casillas, M., Dorantes, J. & Ortiz, C. (coords.) (2021). *Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ* (1era ed.). Veracruz: Dirección Editorial.
- Castro Suarez, C., & Alarcón Meneses, L. (2012). Retos pedagógicos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe colombiano. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (16), 69-101.
- Carrasco Gutiérrez, A. M., & Gavilán Vega, V. (2012). Influencia del proceso de enseñanza escolar fiscal en la socialización de mujeres y hombres aymara de la zona altiplánica del norte de Chile. *Estudios atacameños*, (44), 73-88.
- Cartes, D. (2021). *Las representaciones de la enseñanza y aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cartes, D. & Nancuante, V. (2021). Los tiempos olvidados: las temporalidades del pueblo Aymara y Mapuche. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (49). Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1675>
- CEPAL (2014). *Mujeres Indígenas: Nuevas protagonistas para nuevas políticas*. Santiago.

- CEPAL. (2017). *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Santiago: Impreso en Naciones Unidas.
- Córdova, J., Chacama, J., & Carrasco, A. (2008). *Arica cultura milenaria*. Santiago: Centro Cultural Palacio de la Moneda.
- Chávez, C., Pagès, J., Valencia, L. (2020). *Reflexiones didácticas sobre la investigación, la enseñanza y la formación del pensamiento histórico*. Escuela Normal Superior de Querétaro.
- Cubillos, F. (2016). *Conocimiento territorial ancestral de las comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew: atlas didáctico bilingüe para la enseñanza del territorio Mapuce Bafkehce del Lago Budi*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Da Silva, M. A. (2006). História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_textos\\_historia/Curriculo.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf)
- Del Popolo, F., & Oyarce, A. M. (2006). Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo y de las Metas del Milenio. En: *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas-LC/W* (pp. 35-62). CEPAL.
- Díaz, A., Briones, V., & Sanchez, E. (2013). Afrodescendientes en Arica. Registros coloniales para una historia regional. En A. Díaz, L. Galdames, & R. Ruz, ... y *llegaron con cadenas...* (p. 458). Arica: Universidad de Tarapaca.
- Díaz, A., Díaz, A., & Pizarro, E. (2010). *Arica siglo XX. Historia y Sociedad en el extremo norte de Chile*. Arica: Ediciones Universidad de Tarapacá.
- Díaz, A., & Tapia, M. (2013). Los aymaras del norte de Chile entre los siglos XIX y XX: Un reencuentro histórico. *Atenea* (507), 181-196.

- Díaz Araya, A., & Ruz Zagal, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el período post Guerra del Pacífico (1883-1929). *Polis. Revista Latinoamericana*, vol.8, n.24, pp.311-340.
- Dietz, G; Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Dietz, G., & Cortés, L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. *Educación intercultural perspectivas y propuestas*, 45-66.
- Dietz, G., Cortés, L. S. M., Naranjo, Y. J., & Zuany, G. M. (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y discurso*, 16, 57-67.
- Donoso, C. (2013). Estudio socioeconómico de la población afrodescendiente en Tarapacá (siglos XVI-XIX). En A. Diaz, L. Galdames, & R. Ruz, ... *y llegaron con cadenas...* (p. 458). Arica: Universidad de Tarapaca.
- Donoso, S. (2008). *Chile y el convenio 169 de la OIT: reflexiones sobre un desencuentro*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Temas de la Agenda Pública, 3(16).
- Echeverría, R. G. (1999). *Opciones de inversión en la economía rural de América Latina y el Caribe* Opciones de inversión en la economía rural de América Latina el Caribe. 19 Reunión Ordinaria del Comité Ejecutivo del IICA30 Jul 1999 San José (Costa Rica) (No. IICA-E13 21). IICA, San José (Costa Rica) BID, Washington, DC (EUA) IICA, San José (Costa Rica).

- Eliade, M. (1983). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Labor.
- Espinosa, M. (2015). Afrochilenos en Arica: Identidad, Organización y Territorio. *Revista Antropologías del Sur*, 3, 175-190.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales”, en *Estudios Pedagógicos* 36:2, 333-342.
- Flecha, R. (1992). Educación de personas adultas: Tarea pendiente de la modernidad. En H. Giroux, & R. Flecha (ed.). *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural* (pp. 27-56). Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Flick, U. (2018). *Introducción de la investigación cualitativa* (4ta ed.). Madrid: Morata
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Martínez, A. (2004). *La construcción sociocultural del racismo*. Madrid: Dykinson.
- García Martínez, A. (2008). Identidades y Representaciones Sociales: La construcción de las minorías Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 18 (2).  
[Disponible revistas UCM](#)
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico* 1, 111-134.
- Gavilán, V. (2011). *El pensamiento en Espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Series 40.

- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*. 43(1), p. 157-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. En H. Giroux, & P. Mc Laren, *Sociedad, cultura y educación* (págs. 79-86). Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Giroux, H. (2014). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Gonzalez Cañiulef, E. (2003). La Discriminación en Chile: El caso de las mujeres mapuche. *Working Paper Series*, 23, 1-31.
- González, S. (2002), *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino. 1880 – 1990*. Santiago, Chile: DIBAM
- Guardia, S. B. (2013). *Mujeres peruanas: El otro lado de la Historia*. Lima, Perú: Autora.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimero Sacristán, & A. Perez Gomez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Gundermann, H. (1986). Un ensayo de crítica a los programas educacionales aplicados a los aymaras. *Revista de Tecnología Educativa*, 9(3), 161-181.
- Gunn, S. (2011). *Historia y Teoría Cultural*. Valencia: Publicación de la Universidad de Valencia.
- Guzmán, E. C. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y pedagogía*, 20(52), 15-26.

- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Henríquez Villarroel, D. R. (2017). *Percepción de prejuicio étnico hacia estudiantes Aymaras de la Universidad de Tarapacá, Arica-Chile* [Tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=160333>
- Henríquez-Villarroel, D., & Mondaca-Rojas, C. (2020). Niveles de prejuicio sutil y manifiesto en estudiantes universitarios aymaras y connacionales en la frontera norte de Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp. 13), 79-90.
- Hervé, Y., & Urrejola, A. (2002). *La legislación Indígena en Chile desde la Independencia*. Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato. Grupo Trabajo Derecho.
- Hill, R. S. (2010). Fitting multiculturalism into biculturalism: Māori–pasifika relations in New Zealand from the 1960s. *Ethnohistory*, 57(2), 291–319.
- Hollisch, G. (2014). Las representaciones sociales y las ideas previas de los alumnos. *Congreso Iberoamericano de Ciencias, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires - Argentina.
- Hopenhayn, M. (2000). Transculturidad y diferencia. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, 7, 1.
- INE. (2014). *Estadísticas vitales anuario 2013*. Instituto Nacional de Estadísticas Chile.
- INDH. (2017). Informe anual. Situación de los derechos humanos en Chile. Santiago: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Jaramillo, I. (2014). Una cátedra electiva de estudios Afrocolombianos y Afrolatinoamericanos desde una Facultad de comunicación social para la Paz. *Diálogos Interdisciplinarios*, 3(2), 100-111.

- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las Representaciones Sociales al campo de la Educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación.*, 21, 133-154.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer* (Vol. 1). Peter Lang Primer.
- Kirk, J.L. y Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA. Sage.
- Kymlicka, W. (2008). Los derechos de las minorías en la filosofía y en el derecho internacional. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas.*(22), 46-72.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile* (Vol. 1). Santiago: Imprenta Universitaria.
- Latorre, A., Del Rincon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Lago de Zota, A., Lago de Fernandez, C., & Lago de Vergara, D. (2012). Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: Caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 53-74.
- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.
- Lévi-Strauss, C. (2016). *Raza y Cultura*. Madrid: Cátedra. Grupo Anaya.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación: la necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- Lourie, M. (2016). Bicultural education policy in New Zealand. *Journal of Education Policy*,

31(5), 637-650. <http://dx.doi.org/10.1080/02680929.2016.1159339>

Lozada Pereira, B. (2006). *Cosmovisión, historia y política en los Andes*. La Paz: Cima.

Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la didáctica de las ciencias sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El Futuro del Pasado*, 10, 143-170.

Marolla, J. (2019b). ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos. *REIDICS*, 4, 110-127.

Marolla, J., & Pagès, J. (2018). Los retos desde la didáctica de las ciencias sociales para trabajar e incluir a las mujeres y su historia en la enseñanza: perspectivas de los y las estudiantes chilenos. *Revista História Hoje*, 7(13), 253-271.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 29, 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Márquez, R., & Candau, M. (2014). Las otras mujeres de América: Las esclavas negras en tiempos de la colonia. Un estudio a través de la correspondencia privada. *IV Congreso Internacional Negritud: Estudios Afrolatinoamericanos* (págs. 213-234). Cartagena: Editorial Negritud.

McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Morata.

McCarthy, J., & Holliday, E. L. (2004). Help-seeking and counseling within a traditional male gender role: An examination from a multicultural perspective. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 25-30.

Mc Laren, P., & Puiggros, A. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. AIQUE. Instituto de estudios y acción social.

Mc Millan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (J. Sánchez Baidés Trans.).

Mendoza, J. (2015). *El espejo aymara. Ilusiones ideológicas en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.

MINEDU. (2016). Currículo nacional de la educación básica. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

\_\_\_\_\_. (2016). Programa curricular de educación primaria. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

\_\_\_\_\_. (2016). Programa curricular de educación secundaria. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

MINEDUC. (2016). Planes de estudio 7° y 8° básico. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/>

MINEDUC. (2016b). Planes de estudio de formación general 1° y 2° medio. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/>

MINEDUC. (2018). Planes de estudio de 1° a 6° básico. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/>

MINEDUC. (2019). Plan de estudio de 3° y 4° medio. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/>

MINEDUC. (2020). Priorización curricular de los planes de estudio. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/>

Ministério da Educação. Base Nacional Común Curricular. Educação é a base. Recuperado de: <http://basenacionalcomun.mec.gov.br/abase>

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales. Recuperado de: <http://mineducacion.gov.co/1621/article-116042.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). República de Colombia. Derechos básicos de aprendizaje de ciencias sociales.

Ministry of Education (2021). The New Zealand Curriculum. Retrieved August, from <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Social-sciences>

Ministry of Education. (2016). The Ontario Curriculum, First Nations, métis, and inuit connections.

Ministry of Education. (2018). The Ontario Curriculum, grades 1 to 6 social studies, grades 7<sup>o</sup> and 8<sup>o</sup> history and geography.

Ministry of Education. (2021). Aotearoa New Zealand's histories in the New Zealand curriculum.

Montes Ruiz, F. (1986). La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymaras en la Historia. La Paz: Comisión Episcopal de Educación (CEE)/ Quipus.

Morin, E. (2001). *L'Identité humaine*. Paris: Ed. Seuil.

Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal. (Original de 1961).

- Moscovici, S. (1981). On social representation. Forgas, J.P. (comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Mujica-Johnson, F. (2019). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*. 24(1), 1-14. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Munté, M. Y., & Oller, M. (2015). ¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas. In Hernández-Carretero, A.M., García-Ruiz, C.R. y De la Montaña, J.L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 345-352). Universidad de Extremadura.
- Nancuante, V. (2018). Las aymaras en la práctica docente en las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá. En R. Espinaza, & P. Rivera, *TARAPACÁ: Propuestas y experiencias en Investigación Educativa* (pp. 18-30). Iquique: Subterranis.
- Nancuante, V. (2021). La equidad de género: inclusión de la mujer indígena aymara en la enseñanza de las ciencias sociales. *Nuevas Dimensiones*, 8 (dic. 2021). <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.49>
- Ñanculef, J. (2016). *Tayiñ mapuche kimün Epistemología mapuche - Sabiduría y conocimientos*. Santiago: Universidad de Chile.
- Oliva, E. (2016). Entre lo remoto y lo foráneo: los afrodescendientes en Chile a propósito del libro *Afrochilenos. Una historia oculta*, de Marta Salgado. *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 6, 179-189.

- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social: Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Oller, M., & Pages, J. (1999). La historia de los otros. *Revista Historiar*, 2, 172-187.
- OIT. (2010). *Convenio 169 de la OIT. Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Santiago: Andros Impresiones.
- Orellana, F., & Morelia, M. (2006). Murmullo de agua: Colegio técnico experimental aymara en Putre. Agro/Ganadero/Turismo Patrimonio. *Revista de Urbanismo*, 15.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam y J. Pagès (Edts.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (p. 189- 208). Barcelona ICE/HORSORI
- Pagès, J., Villalón, G., & Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: Los casos chileno y español. *Educação & Realidade*, 42 (1), 161-182.
- Pagès, J., & Villalón, G. (2015). Las representaciones de los y las indígenas en la Enseñanza de la historia en la Educación básica Chilena. El caso de los textos estudio de la Historia de Chile. *Dialogo Andino*, 47, 27-36.
- Parra, J. L. (2018). La visión eurocéntrica sobre la historia y la cultura de los pueblos conquistados. La ciencia como soporte de la dominación. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 88, 1-25.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 23(2), 13-72.

- Patiño, P. E. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Piña, J., & Cuevas, J. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 106, 1-13.
- Qespi, A. E.M, y Eusebio, A. (1994). Pacha: un concepto andino de espacio y tiempo. *Revista española de antropología americana*, 24, 155-189. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/REAA9494110155A>
- Quijano, A. (1995). Raza, etnia y nación en Mariátegui: Cuestiones Abiertas. *Estudios Latinoamericanos*, 2(3), 3-19.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad, modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quilaqueo, D. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Atenea (Concepción)*, (496), 81-103.
- Quilaqueo, D. (2012). "Saberes educativos mapuche: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches". *Revista Atenea*(505), 79-102.
- Quilaqueo, D., & Merino, M. E. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 23(1), 119-135.
- Quilaqueo, D. & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *ALPHA*, 285-300.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara (arica)*, 46(2), 271-284.

- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Ranget, M. (2006). La población afrodescendiente en América Latina y los objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal. En *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: Información sociodemográfica para políticas y programas* (pp.63-84). Santiago: Naciones Unidas.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta y limón Ediciones / Colección Nociones Comunes.
- Rodríguez, M., & Mallo, T. (2012). *Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina*. Madrid: CeALCI.
- Rodríguez, J. (2004). Entramos Negros; salimos Afrodescendientes. *Revista Futuros*, 2(5), 1-9.
- Rogers, G., & Bouey, E. (2005). Participant observation. *Social work: research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*, March, 31, 231-244.
- Rojas, A. (2008). ¿Etnoeducación o Educación Intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, 233-242.
- Rojas Curieux, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, 46, 45-59.
- Rojas Curieux, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 9-34

- Rojas, T, & Becerra, G. B. (2012). Del dicho al hecho hay mucho trecho” o las vicisitudes de la construcción de una sociedad intercultural. *Jangwa Pana*, 11(1), 27-39.
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2020). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio. *Revista Saberes Educativos*, 4, p. 22-36. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>
- Sacavino, S., & Vera, M. (2014). Derechos Humanos, educación, interculturalidad: Construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra-Ximhai*, 10 (2), 205-225.
- Salgado, M. (2012). *Afrochilenos: Una historia oculta*. Arica: Herco Editores.
- Salahshour, N. (2020). *A Critique of New Zealand’s Exclusive Approach to Intercultural Education*. *Journal of Educational Studies*, 56(5), . <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00179-9>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sanhueza, A. (2021). La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y de las Ciencias Sociales en Chile y en Argentina. Un análisis desde la Teoría Fundamentada. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sanhueza, A; Pagès, J. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: la memoria social sobre el malon y el awkán en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspect. educ.* (58), pp.3-22. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.909>

- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Santacruz Benavides, L. (2018). Procesos de comunalización y etnización en la construcción de identidades colectivas de la gente afro del Ecuador. *Estudios Artísticos*, 4(4), 62–74. <https://doi.org/10.14483/25009311.12933>
- Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y educadores*, 19(1), 2.
- Santisteban, A., & Pages, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21, 15-31.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. Rivero, P y Domínguez, P. (cords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Fernando el Católico – Diputación de Zaragoza/AUPDCS.
- Santisteban, A., (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. In Hernández-Carretero, A.M., García-Ruiz, C. R., & de la Montaña, J. L. (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Universidad de Extremadura.
- Santos, M., Etxeberria, F., Minguez, R., Jordan Sierra, J., Lorenzo, M., & Ruiz Roman, C. (2006). Contribución del discurso intercultural a una nueva Teoría de la Educación. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (2), 37-72.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Educación básica y secundaria. Plan y programas de estudio de México. Recuperado de: <http://gob.mx/sep>

- Sedano, A. (2001). Enfoques y modelos de Educación multicultural e intercultural. *Universidad Complutense y Universidad de Manitoba - Canadá, 1*, 81-106.
- Sedano, A. M. (2010). Reseña de "Educación Intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención" de Merino, J.V. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 155-157.
- Shaw, E. (1999). A guide to the qualitative research process: evidence from a small firm study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2(2), 59-70. doi:10.1108/13522759910269973
- Silva Santiago, de, L. A.; Pagès, J.; Carvalho, M. A. (2016). La temática indígena en la enseñanza de la historia: recursos para profesores. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 22, 8-19.
- Silva Santiago, de, L. A.; Pagès, J.; Carvalho, M. A. 2017. América Latina: entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa no ensino de História. *Praxis Educativa* vol. 12, 1. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, S. (2010). Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y subalternidad mapuche en un Chile Multicultural. *TINKUY*, 12, 53-72.
- Soriano, E. (2005). Educación e Interculturalidad. En García-Ruiz, C.R., Gómez, E., Jiménez, M.D., Martínez López, J.M. Moreno, C. (eds.). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. (pp. 279-292). Almería: Imprenta Gutenberg Digital.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stavenhagen, R. (2001). Derechos humanos y derechos culturales en los pueblos indígenas. Los derechos humanos en tierras mayor: Políticas, representaciones y moralidad. *Sociedad Española de Estudios Mayor*, s/n, 373-390.
- Subercaseaux, B. (2002). *Nación y Cultura en América Latina: Diversidad cultural y Globalización*. Santiago: LOM ediciones.
- Tijoux, M. (2016). *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración*. Santiago: Editorial Universitaria de Chile.
- Tijoux, M. (2014). El otro inmigrante "negro" y el nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones. *Boletín Onteaiken*, 17, 1-15.
- Torres-Parodi, C., & Bolis, M. (2007). Evolución del concepto étnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 22, 405-416.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada [TRC]. (2015). Truth and reconciliation commission of Canada: Calls to action. Retrieved from [http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls\\_to\\_Action\\_English2.pdf](http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_English2.pdf)
- Tosar, B., & Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. García-Ruiz, C.R., Arroyo, A. & Andreu, B. (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.674-683). AUPDCS/ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Tubino, A. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Derecho y Sociedad*, 19, 299-311.
- Valdivia, M. (2006). Cosmovisión aymara y su aplicación práctica en un contexto sanitario del Norte de Chile. *Revista de Bioética y Derecho*, 7, 1-5. <https://doi.org/10.1344/rbd2006.7.7870>

- Valdivia, N., Benavides, M., & Torero, M. (2007). Exclusión, identidad étnica y políticos de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente. *Investigación, políticos y desarrollo en el Perú*, 1, 603-667.
- Van Kessel, J. (1989). La cosmovisión aymara. En AAVV. *Etnografía: Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología* (pp.169-187). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Van Kessel, J., & Condori Cruz, D. (1992). *Criar la vida. Trabajo y tecnología en el mundo andino*. Santiago de Chile: Vivarium.
- Van Kessel, J. (2003). *Tecnología aymara: Un enfoque cultural*. Tocopilla: IECTA, Ltda.
- Valls, R. (2005). La multiculturalidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: Los retos del presente y del Futuro inmediato. En García-Ruiz, C.R., Gómez, E., Jiménez, M.D., Martínez López, J.M. Moreno, C. (eds.). *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. (pp. 263-277). Almería: Imprenta Gutenberg Digital.
- Vergara, A. (2012). A(f)rica: Relatos y memorias afrodescendientes en Arica tras la chilenuzación y el conflicto entre Perú y Chile (1883-1929). *Revista Aletheia*, 2(4), 1-16.
- Viera, P. (2017). Bárbaro o “buen salvaje”. La construcción del *otro* indígena en la validación del despojo capitalista. En M. E. Tijoux (Ed.) *¡Racismos!* 22, p. 31-51. LOM Ediciones.
- Waitangi Tribunal. (1986). Report of the Waitangi Tribunal on the Te Reo Māori Claim (Wai 11). [www.waitangi-tribunal.govt.nz](http://www.waitangi-tribunal.govt.nz).
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en latinoamérica*. Quito-Ecuador: Editorial ABYA-YALA.
- Wormald Cruz, A. (1963?). *Frontera norte*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 219-234.
- Zapata, J. (2010). *Espacio y territorio sagrado. Lógica del “ordenamiento” territorial indígena*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.