

UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Artes
Departamento de Danza

**Interculturalidad en la danza educativa.
Reflexiones y proposiciones para una pedagogía en danza con pertinencia
cultural.**

Memoria para optar al Título de Profesor Especializado en Danza

Lisette A. Schwerter Vera
Profesor Guía: Carlos L. Delgado Lizama

Santiago, Chile
2013

Qampa umachaykiwan,
ñuqapa umachallaywan;
hukllata pinsaykuspa,
hakuya chimpachisun.

Qampa makichaykiwan,
ñuqapa makichallaywan:
chakata ruwaykuspa,
qakuya chimpachisun.

.....

Juntando tu cabeza,
y mi cabeza,
con un solo pensamiento
vamos a hacerles cruzar.

Con tus manos
y mis manos,
construyamos un puente
para que puedan cruzar

(Extracto poema tradicional aymara)

Agradecimientos

A Héctor por compartir conmigo este viaje.

A mi padre por sus palabras de aliento, contención y afecto. A mi madre por creer desde siempre en este sueño. A mi hermana por su presencia constante y paciente.

A Carlos Delgado por las conversaciones orientadoras y la guía en el proceso.

A Álvaro por estar siempre.

A todos quienes han sido parte de mi formación, en el más amplio sentido de la palabra...

Tabla de contenidos

RESUMEN.....	9
I. INTRODUCCIÓN.....	10
Objetivos, metodología.....	11
II. CAPÍTULOS	
CAPÍTULO 1	
Relato vivencial.....	13
1.1 Nuestro viaje.....	13
1.1.1. Los cerros.....	14
1.1.2 La chacra.....	16
1.1.3 La casa.....	17
1.1.4 El telar.....	17
1.1.5 Silencio.....	18
1.1.6 Espacio educativo.....	19
1.2 Proyectos de Artes en Camiña 2011-2012.....	20
1.2.1 Comitiva Cultural 2011.....	21
1.2.2 Residencia Artística 2012.....	22
CAPÍTULO 2	
Particularidades del mundo aymara.....	24
2.1 Breve historia del Valle de Camiña.....	24
2.2 Cosmovisión andina.....	29
2.2.1 Saberes y conocimientos aymara.....	33
2.2.1.1 Religiosidad y creencias ancestrales.....	34
2.2.1.2 La palabra.....	42
2.2.1.3 La crianza y la familia.....	44
2.2.1.4 Agricultura.....	48
2.2.1.5 Danza y música tradicional.....	49

CAPÍTULO 3

Educación Intercultural en Chile.....	54
3.1 Identidad y Cultura.....	54
3.2 Interculturalidad, sus alcances en educación.....	58
3.2.1 Realidad de la Educación intercultural en Chile: Propuestas y experiencias.....	60
3.2.1.1 Educación Intercultural Bilingüe. Programa Orígenes....	60
3.2.1.2 Jardines interculturales de la JUNJI.....	65
3.2.1.3 Jardines Fundación Integra.....	66

CAPÍTULO 4

Reflexiones sobre la danza educativa para el nivel parvulario en contextos interculturales.....	68
4.1 Educación parvularia intercultural.....	68
4.1.1 Realidad de la educación preescolar en la Comuna de Camiña...69	
4.1.2 Reflexiones en base a “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”.....	73
4.2 Danza educativa en la educación parvularia.....	77
4.2.1 Ámbito: Formación personal y social.....	80
4.2.1.1 Núcleo Autonomía.....	80
4.2.1.2 Núcleo Identidad.....	83
4.2.1.3 Núcleo Convivencia.....	85
4.2.2 Ámbito: Comunicación.....	88
4.2.2.1 Núcleo Lenguaje verbal.....	88
4.1.2.2 Núcleo Lenguajes artísticos.....	89
4.2.3 Ámbito: Relación con el medio natural y cultural.....	91
4.1.3.1 Núcleo Seres vivos y su entorno.....	91
4.1.3.2 Núcleo Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.....	92
4.1.3.3 Núcleo Relaciones lógico- matemáticas y cuantificación.....	93

CAPÍTULO 5

Propuestas para el diseño e implementación de un proyecto de danza educativa para educación parvularia en contextos interculturales.....95

5.1 Características generales.....95

5.2 Consideraciones para el diseño de proyecto.....96

5.2.1 Antecedentes histórico, sociales y culturales del lugar.....96

5.2.2 Consideración de las Bases Curriculares para la Educación

Parvularia, Segundo Ciclo.....99

5.2.3 Conocimiento de las características del establecimiento y su funcionamiento interno. Relación con la docente.....99

5.2.4 Otros apoyos profesionales e institucionales para la preparación del trabajo a realizar..... 101

5.3 Implementación..... 101

5.4 Tabla resumen..... 103

CAPÍTULO 6

Conclusiones y reflexiones finales.....107

III. GLOSARIO.....111

V. ANEXOS.....112

Anexo 1. Comitivas Culturales (extracto del documento Requerimientos temáticos por comuna para Comitivas Culturales 2º semestre 2011)..... 112

Anexo 2. Requerimientos temáticos Comitivas Culturales 2011..... 114

Anexo 3. Láminas del texto “Nueva Primer Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala”, relacionadas con los ciclos de la agricultura..... 116

Anexo 4. Entrevista Educadora Fanny Rodríguez, directora Jardín Infantil Caranguitos..... 119

Anexo 5. Entrevista don Máximo Challapa. Referencias al Proyecto Hablante Aymara en Camiña..... 122

IV. BIBLIOGRAFÍA..... 124

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y CUADROS.

Fig. 1. Cuadro informativo de superficie y población de la Comuna de Camiña, Censo 2002	25
Fig. 2. Distribución Geográfica de los caseríos de la Región de Tarapacá, Censo 2002.....	26
Cuadro 1. Regiones y territorios del Tahuantinsuyu.....	28
Fig. 3. Mapa de territorio que comprendía el Tawantinsuyu.....	28
Fig. 4. Lógica trivalente en la Cosmovisión andina.....	31
Fig. 5. Lógica trivalente en las relaciones de matrimonio.....	31
Fig. 6. Unidad trivalente del tiempo y espacio.....	32
Fig. 7. Lógica trivalente de la autoridad aymara originaria.	33
Fig. 8. Lámina 03. Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala.....	35
Fig. 9. Láminas 19-20-21. Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala.....	36
Fig. 10. Láminas 230, 245. Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala.....	36
Fig. 11. Láminas 250, 257. Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala.....	37
Fig. 12. Láminas 234, 242. Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala.....	37
Fig. 13. Láminas 323, 326. Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala.....	38
Fig. 14. Lámina 272. Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala.....	38
Fig. 15. Lámina 330. Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala.....	39
Cuadro 2. Tabla con las Festividades religiosas de la Comuna de Camiña.	41
Cuadro 3. Tabla denominación según edad y desarrollo en la crianza aymara.....	45
Fig. 16. Porcentajes de personas que se consideran pertenecientes a algún pueblo indígena. Censo 2012.....	59

Fig. 17. Población de 5 años o más que pertenece a un grupo étnico.....	64
Fig. 18. Engranajes de la educación parvularia intercultural.....	76
Fig. 19. Componentes estructurales de las Bases Curriculares.....	79
Fig. 20. Diagrama de interrelación entre ámbitos de las B CEP.....	82
Cuadro 4. Tabla relacional aspectos de diseño: Características generales del proyecto.....	103
Cuadro 5. Propuesta de relación entre aprendizajes esperados.....	105
Cuadro 6. Tabla propuesta aspectos de diseño.....	106
Fig. 33. Engranaje entre educación parvularia, danza educativa y educación intercultural.....	107

Resumen.

El presente estudio corresponde a una elaboración de orientaciones generales para ser consideradas al momento de diseñar e implementar un proyecto de danza educativa en comunidades con gran tradición cultural local, particularmente para aquellas que poseen una alta población adscrita a un pueblo originario en nuestro país.

Las preguntas que dan inicio al estudio surgen a partir de las experiencias pedagógico- artísticas en las comunidades aymaras Yala-Yala, Apamilca y Camiña, todas pertenecientes a la Quebrada de Camiña, Región de Tarapacá, entre los años 2011-2012, y se relacionan con la necesidad de ejercer la pedagogía en artes, particularmente en danza, con pertinencia cultural.

Es a través de la documentación, revisión y análisis de las experiencias mencionadas y mediante revisión bibliográfica, que se exponen los diversos ámbitos de la cultura aymara en el sector precordillerano andino de Chile, la realidad de la educación intercultural en Chile, y el análisis de las Bases Curriculares para la educación parvularia desde la danza educativa y la interculturalidad; obteniendo finalmente las proposiciones de los aspectos a considerar para el diseño e implementación de un proyecto de danza educativa con pertinencia cultural, en contextos de interculturalidad relacionados con pueblos originarios en Chile. Estos consideran para el proceso de diseño ámbitos tales como los antecedentes histórico, sociales y culturales de la comunidad, la consideración de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia para Segundo Ciclo, el conocimiento de las características del establecimiento educacional y su funcionamiento interno; mientras que para el período de implementación se propone la consideración de la inclusión de la familia, la relación con la institución educativa, y las expectativas y logros del proyecto educativo.

Introducción

Este estudio tiene como primera referencia y punto de partida, las experiencias vividas en localidades de la comuna de Camiña, las que fueron parte central de dos proyectos educativos impulsados entre el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y la Fundación para la Superación de la Pobreza. Ambas experiencias realizadas entre los años 2011-2012, generan cuestionamientos respecto del rol del profesor de danza inserto en comunidades que cultivan expresiones artísticas y culturales tradicionales, reflexiones que en su desarrollo demandan la elaboración de propuestas y orientaciones generales a tener en consideración al momento de diseñar e implementar un proyecto educativo con pertinencia cultural en contextos con gran acervo cultural tradicional, particularmente para aquellos con gran población identificada con pueblos originarios del país.

Es imperante el desarrollar reflexiones sobre el cuerpo como un lugar de encuentro y de integración entre las diversas culturas que componen nuestra sociedad, donde la danza educativa y las experiencias del cuerpo a partir de múltiples expresiones culturales tradicionales pueden contribuir grandemente a la generación de un diálogo armónico entre las culturas y sus tradiciones que coexisten hoy en Chile, particularmente en el trabajo con niños en edad preescolar (3 a 6 años), por estar ellos en una “etapa clave y decisiva en la generación de aprendizajes potenciadores del desarrollo humano, enfatizado lo relevante que resulta el medio ambiente socio-afectivo en la formación y el desarrollo del pensamiento, del lenguaje y las formas sociales”¹, siendo actores sociales de gran relevancia para la futura preservación y desarrollo de la cultura de su comunidad, en tolerancia y respeto.

La danza es una práctica artística con grandes posibilidades de incidir en la revaloración de las expresiones artísticas propias de cada comunidad, el rescate de tradiciones postergadas, y la profundización en el estudio práctico de estas, pudiendo aportar así a la conservación y construcción dinámica de la identidad de cada sujeto y su comunidad. Por ello es que se cuestiona y analiza en este estudio el lugar del educador de danza con su historicidad personal como parte del diálogo,

¹ Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio T. “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”, Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Universidad de Valparaíso. 2009. P. 25

y la realidad cultural a través de múltiples factores que determinan la construcción de un cuerpo particular, favoreciendo así una práctica docente en ejercicio respetuoso y responsable frente a culturas y tradiciones que construyen dinámicamente nuestra identidad cultural.

Objetivos

General:

1. Proponer orientaciones generales para el ejercicio de la pedagogía en danza con pertinencia cultural en las fases de diseño y ejecución de proyectos de danza educativa que se inserten en comunidades que cultivan tradiciones locales, implementando aspectos de la educación intercultural.

Específicos:

1. Relevar los factores del contexto sociocultural necesarios de tener en consideración en un proceso de enseñanza-aprendizaje de danza inserto en comunidades con gran acervo cultural tradicional, teniendo como referente directo la experiencia artístico-pedagógica en la localidad de Camiña.
2. Conocer y reflexionar sobre los proyectos educacionales actuales en Chile relacionados con educación intercultural y educación artística para el nivel parvulario.
3. Vincular propuestas de educación intercultural con la práctica de la pedagogía en danza con pertinencia cultural, particularmente para el segundo nivel de transición en la educación parvularia.

Metodología.

Este documento es inductivo en su desarrollo, por cuanto a partir de la descripción y análisis del caso particular de Camiña en sus aspectos culturales, sociales y educativos, se generan reflexiones y conclusiones extrapolables a otras comunidades con características similares. Se realiza primero un relato en primera persona de las experiencias pedagógico-artísticas en Camiña, ello por la necesidad de relevar la experiencia como un lugar sensible a partir del cual se releven las preguntas y se van desprendiendo aspectos y ámbitos de la cultura local, que luego permitirán una presentación de los aspectos más relevantes de la cultura andina

aymara en Chile, apoyado con referencias bibliográficas, complementando el relato vivencial.

Se consideran los conceptos de cultura e identidad con sus variadas acepciones y miradas, y los proyectos educacionales actuales en Chile sobre educación intercultural en sus niveles parvulario, básico y media, para luego a partir de textos orientadores analizar propuestas de educación intercultural para la educación parvularia vinculados con las Bases curriculares para la educación parvularia.

Se revisan de la información recogida en las dos visitas a Camiña (2011-2012), sobretudo las entrevistas de tipo mixtas realizadas a la directora del Jardín Infantil *Caranguitos* en Camiña, Sra Fanny Rodríguez; y a don Máximo Challapa, monitor del Proyecto hablante Aymara del Ministerio de Educación, para luego generar reflexiones y propuestas para las etapas de diseño e implementación de proyectos de danza educativa para nivel parvulario en comunidades con alta población adscrita a pueblos originarios en nuestro país.

CAPÍTULO 1:

Relato vivencial

Inicio con un relato personal puesto que la experiencia humana vivida es la generadora de preguntas para esta memoria, situación que se va luego extrapolando hacia aspectos más generales y teóricos, pero recuperando constantemente la importancia de la revaloración del ser humano como sujeto parte de una comunidad con cultura e identidad propia, en este caso una cultura aymara viva, deseosa de permanecer dinámica en su pueblo, con un sinfín de saberes ancestrales movilizados en cada uno de sus espacios y labores, y merecedora de ser considerada y respetada al momento de realizarse un proceso educativo, particularmente en este caso artístico y de danza.

1.1 Nuestro viaje.

Lo desconocido. Amplias llanuras que de pronto se transformaron en escabrosos cerros, de intrincadas vueltas. Un viaje desde la ciudad de Santiago, hacia la ciudad de Iquique, marcando ya un cambio en el paisaje que nos hacía sentir fuertemente la lejanía de nuestro lugar de origen, un tránsito breve por el interior de la ciudad para luego emprender por una carretera que parecía infinita, con remolinos de viento a los lados del camino, sino realmente un encuentro con lo nuevo de la planicie.

Esporádicas apariciones de montones de colores en el camino, pequeños cementerios solo con flores y artículos de plástico. El paso por un camino de ripio, y la entrada a los cerros, camino a la Cordillera de los Andes; el peligro constante contrastado con la tranquilidad de nuestro guía y chofer, la aparición de valles y caseríos en el camino, de plantaciones y vertientes de agua. La llegada al Valle de Camiña, más amplio y organizado, el pueblo con sus plazas y calles vacías y el sol sobre nuestras cabezas nos daban la bienvenida.

Parecía ser un presagio de nuestro propio viaje en relación a las experiencias y encuentros humanos. Un lugar que nos pareció llano en un principio, y del que fuimos intuyendo su complejidad en el camino. Una riqueza que sospechábamos pero que sentimos ya una vez adentrados en el territorio, en las conversaciones con la gente, en la intimidad de su hogar, de su chacra, de su telar. Pasaban los

días y comprendía la variedad de colores en el cerro, así como la complejidad de sus creencias ancestrales, y como estas se fundían con la religión católica.

Lo simple y lo complejo rozándose tan de cerca que pareciera no haber diferencia entre lo uno y lo otro. Ver la riqueza de su cultura y su desaparición, en pugna permanente. El interés de la gente mayor por sostener las tradiciones y la preocupación que nos expresaban por su desaparición, a la vez que en las casas no se habla a los niños en aymara sino solo entre los mayores. Terrenos a los que nos era difícil acceder, en que parecía nos perderíamos en su inmensidad. Sensación compartida en relación al espacio natural y a la inmensidad humana del lugar.

Viaje que tuvo una ida con retorno, un deber volver relacionado con el compromiso humano, con la necesidad instalada de acercarse a aquello que se intuía e insinuaba ante nosotros pero no alcanzábamos a ver. Ya de regreso, solo dos de nosotros, tuvimos acceso a aspectos más íntimos de la vida en el lugar. Se confirmaba para ellos y para nosotros que existía un compromiso humano más allá del trabajo, generándose una valoración de las experiencias de cada uno, compartiendo el espacio y el tiempo con menos apremio, con más confianza

Se restituye un orden más natural, donde la relación es siempre desde el compartir experiencias como una posibilidad de aprendizaje constante, que demanda sus propios tiempos y lenguajes, y que en este caso, se enmarca dentro de los cerros del Valle de Camiña.

1.1.1 Los cerros

“...Desde 1065 metros de elevación sobre el mar, altura de Agua Santa, ascendimos hasta más de 1200 en el límite de la llanura con los primeros cerros del Oriente i antes de bajar a la quebrada de Camiña.

Su plan en el punto en que se desciende, tendrá unos doscientos metros de desnivel con los bordes superiores. En el fondo corre una mezquina cantidad de agua que se absorbe completamente un poco más abajo.

Sin embargo, desde ese punto hacia arriba, o sea remontando el curso del arroyo, el agua aumenta i permite cultivar el terreno en casi toda la extensión de ese angosto valle

... La segunda jornada se hace hasta Camiña, aldea que da el nombre al valle i que está situada casi en su cabecera.

... El corte formado por el valle, que geológicamente no es sino una grieta producida a través de los tiempos, por el paso continuo de las aguas, está compuesto de terreno de acarreo desde que descendimos a él hasta más allá de Catalambo.

... Todo el camino en este valle se hace por laderas labradas en los cerros que lo limitan, que si bien se prestan mucho al estudio de suelo, son en algunos puntos resbaladizas, estrechas i peligrosas.

... Mucho conozco los Andes, mucho los ehe recorrido: pero no hai nada comparable a lo difícil i escabroso de esto que se llama camino”.²

Si se mira desde el cerro, lo que se ve es difícil de describir, es más fácil de sentir. La cantidad de pequeños espacios configurando un todo que conecta entre si por los colores, sus accidentes naturales, donde la intervención de las personas se hace presente y se funde con el entorno natural, como si el cambio del espacio se hubiera forjado en muchísimos años de habitar el lugar.

Un cerro que, si estamos en el valle, pareciera estar casi sobre nosotros imponente pero no amenazante; que determina la cantidad de luz de manera absoluta y ofrece cambios en sus colores durante todo el día, que es testigo vivo y dinámico del paso del tiempo en esta relación del sol y la luminosidad con la tierra y el cerro.

Si se camina entre ellos, se puede viajar de pueblo en pueblo, cada uno con menos casas y habitantes según uno más se aleja de la capital comunal; pequeños caseríos en los bordes del cerro, destruidas en su mayoría por el último aluvión, pero que vuelven a ser construidas en el mismo lugar, como si pertenecieran a allí. La conjunción de las lluvias con la materia del cerro en el verano 2012, se llevó gran cantidad de las casas y las siembras de la gente de Camiña, Yala-Yala, Chapiquiltá, Francia, Moquella y Apamilca, llenándose algunas con material que se deslizó por los cerros y que se solidificó ocupando para siempre las casas. Otras que pudieron ser limpiadas, muestran los rastros en las paredes de la altura a la

² Orrego Salas, Augusto. "En las cordilleras". Imprenta Cervantes, Santiago de Chile, 1911. P. 31-33.

que llegó la materia arrastrada del aluvión dentro de sus casas. Pese a esto, las personas no demuestran temor ni relatan las historias acongojadas, sino con un dejo de nostalgia y resignación...culturalmente parecen saber relacionarse mejor con estos fenómenos que en otros sectores del país.

Volviendo al camino, pasa una camioneta de tanto en vez que lleva de pueblo en pueblo a quienes encuentra en él, sino, todos caminan acarreado productos, a visitar a sus difuntos, o de regreso a casa luego del colegio, los niños corcoveando por el camino, las señoras a paso lento agachadas bajo el sol, usualmente solas y en silencio...

Se vive entre los cerros y en los cerros, relacionándose constantemente con la geografía, los colores y accidentes propios del lugar, sin sufrir sus embates o aprovechando sus posibilidades, sino escuchando y conviviendo con él.

1.1.2 La chacra.

El espacio se divide sin que deje de ser en esencia comunitario. El tránsito es libre por entre ellos. Pequeños cuadrantes de siembras diversas que dan color y vitalidad al valle, que lo organizan en una estructura que pareciera no enfrentarse a el entorno sino compensarlo de manera natural. El sonido murmurante del agua que sostiene y nutre cada espacio, siendo suavemente encauzada por entre las tierras en un flujo continuo aunque conducido.

Un espacio vulnerable. Que se asienta, mira y escucha los cerros que lo contienen, los seres que lo caminan. Tranquilo pero alerta. Avasallado por los grandes roqueríos que luego de una gran lluvia se deslizan por los cerros, y acaban con su orden, su productividad, su tranquilidad. Entonces el ser humano con paciencia despeja el terreno de los roqueríos, y reinicia el trabajo de recobrar la organización natural de ese espacio de planicie y siembra.

Cuando la plaza parece desierta, resulta ser que si se agudiza la vista se les ve desperdigados en estos espacios de trabajo silente, absortos e inclinados hacia la tierra en una labor constante, de esfuerzo sostenido, concentrando su quehacer en un pequeño lugar o atravesando el espacio cargando en sus espaldas aquello de importancia.

Los espacios, las cosechas, los cuerpos, y lo comunitario, se abren ante nuestros ojos como una manera de organización humana y natural difícil de

comprender, lo que nos llama a una acercamiento más sensitivo que del concepto, y a vivir la experiencia desde el lugar de cada uno, con respeto y atención.

1.1.3 La casa.

Ya cuando pudimos ingresar a las casas de algunas personas en Camiña, éstas eran solo de reemplazo de la anterior. Las originales estaban o aún llenas de barro y rocas, o destruidas por dentro y por fuera, con las marcas de hasta donde había ingresado la materia arrastrada por el aluvión del verano anterior. Eran lugares entonces más bien impersonales, en una relación del habitante con la casa difícil de comprender, tal vez muy diferente a mi experiencia y por ello lejana a mi entendimiento. Parecían siempre más cómodos o más habituados al exterior, a los espacios abiertos y de trabajo.

No parecía ser un lugar de reunión, aún cuando solo ingresamos a hogares de personas mayores, sin niños, tal vez ahí sea diferente no lo sabemos. De todas formas es probable que el desastre natural que dejó a tantos sin casa, cause esa primera impresión de desapego, de desafección, quizás porque en su manera de vivir se desprendía la idea de no lamentarse por lo ocurrido, sino trabajar con lo que se tenga y agradecerlo. Como si lo más importante fuese el día a día sin perder noción del pasado ni el futuro pero en el hoy, en la chacra y el telar.

1.1.4 El telar

La señora Cecilia y la señora Juana, me permitieron conocer como funciona y como viven el tejido. La primera en su casa y organizadas en la Asociación *Sumamarka*, la segunda asociada también pero con quién pudimos conocer su labor en su patio, un espacio al lado de la casa como metido en el cerro, donde tenía instalado ocupando todo el espacio, el telar.

La perseverancia, la paciencia, el amor por el trabajo, lo complejo nuevamente en lo simple, la reiteración sin perder novedad, ninguna trama es igual a la otra, la pureza y prolijidad, toda la vida de práctica. La tristeza de saber que a la descendencia no le interesa la preservación de estos saberes, la alegría de sentir interés de otros, la preocupación por saber que no estamos de paso por vez única, que el interés trasciende a la casualidad.

La extensión del espacio ocupado, firme y seguro.

La asimilación de y con la tierra, es parte de lo que se hace, si molesta se sacude, sino se convive con ella. Los pies bien puestos en la tierra.

Pareciera desde una óptica occidentalista que no supieran el valor del trabajo, de la cultura, de sus saberes, sin embargo con el paso de los días, caemos en cuenta que más bien nosotros somos quienes no comprendemos la profundidad, enraizamiento y valoración que estas prácticas, saberes y conocimientos tienen en y para la comunidad.

1.1.5 Silencio

La inmensidad del silencio, la sensación de distancia. El sonido que se amplía entre los cerros, como si se proyectara en el rebote con las murallas contenedoras de roca. El sonido del agua se entremezcla con el viento de vez en cuando en las caminatas. Entre las ramas, o entre las chacras, corren hilos de agua contenida en unos casos y de manera libre en otras, que enriquece la sensación auditiva, pero la sostiene con la misma cualidad constante y permanente.

La palabra, como un lugar desconocido en su manera de decir y su significado. El español notoriamente no es su lengua originaria sino el aymara, tan lejano de nosotros y tan propio de ellos.

El lenguaje marcando las diferencias, entre el lugareño y el extranjero, entre los mayores y los jóvenes...ahí es donde la comunicación y la comunidad pareciese conectarse en el silencio, en el sonido y en el movimiento. A nosotros, la palabra nos embelesa y provoca una curiosidad respetuosa; entre ellos, recriminación si reniegas de ella; vergüenza y negación en otros. Los chicos en el colegio prefieren aprender inglés...

Como si el silencio fuera constante e imposible a la vez, como la contención y la amplitud.

En su aparición los instrumentos no irrumpen en el silencio sino que parecieran acoplarse a él, resuenan lejos primero, luego varían sus distancias, hasta que un día vemos los rostros y cuerpos de quienes hacen sonar el silencio. Un sonido circular igual que sus figuras en el espacio, constante y reiterativo pero profundo, simple pero de difícil acceso. Que se sostiene por el grupo, donde el soplido y el sonido se cruzan y acompañan, al mismo tiempo que un tambor marca el ritmo sincopado que marca el paso al cual se baila, donde todos quienes lo desean

participan llevando el ritmo en pasos cortos y formando círculos con, y por fuera de los sikuris, en una trayectoria ondulante y acompañada con un pequeño gesto circular de las manos tomadas con el compañero del lado.

La irrupción de los bronces en la fiesta, que en la procesión parecieran comerse en el sonido a los sikuris, sin molestarlos aparentemente, turnándose ya en la fiesta misma para tocar. Los sikuris nunca entran a la iglesia, se quedan tocando afuera, mientras que los bronces ingresan inundando el recinto con la vibración de la banda, repitiendo los motivos sonoros, en una reiteración más que en la sensación de constante. Sonidos que impulsan, que levantan, buscan de hecho a las personas casa por casa con la banda de bronces para el rompimiento del alba a la mañana siguiente de la procesión para comer/desayunar Calapurka.

El silencio en todas sus manifestaciones, es uno de los aspectos más entrañables de la estancia en Camiña...

1.1.6 Espacio educativo.

Los espacios educativos eran parte importante de la arquitectura del pueblo, distribuyéndose en diferentes zonas el liceo, el colegio, el jardín y la sala cuna, éstos últimos más pequeños y menos visibles desde el espacio público.

Nuestro trabajo se concentró principalmente en el Jardín Caranguitos, el único de Camiña, a cargo de la docente Fanny Rodríguez, quien se mostró desde nuestra llegada muy interesada y abierta a compartir sus experiencias con nosotros y conocer nuestra propuesta; ella junto a la manipuladora de alimentos y a Don Máximo Challapa monitor del proyecto Hablante Aymara, eran los tres adultos que usualmente estaban en el Jardín.

Los niños nos acogieron con simpleza y ello transformó rápidamente este espacio en determinante en relación a la manera de acercarnos al mundo aymara. Relataban con energía sus experiencias cotidianas, dejándonos ver la cultura en sus vidas y sus realidades diversas pero cruzadas por lo andino aymara. Supimos entonces, que aquel espacio era importante de ser visto y valorado como un lugar de prevailecimiento de los saberes y conocimientos propios de su cultura, preguntándonos de qué manera podía esta necesidad dialogar de manera armónica con las necesidades y estándares impuestos por la educación formal occidentalista.

Recogimos entonces las apreciaciones e inquietudes de la Sra. Fanny, Don Máximo, y algunas de las madres de los niños, coincidiendo todos en la importancia de preservar y revitalizar las expresiones artísticas y culturales propias, además del desarrollo de los niños insertos en el mundo actual. Sin embargo, el espacio nos demostraba que la occidentalización en la educación tenía gran terreno ocupado, los espacios dentro del jardín no hacían acoso de recibo de pertinencia, y los planes y programas propuestos no eran dialogantes con la cultura aymara. Las personas a cargo de la educación de los niños, se esforzaban a diario por adecuar las experiencias a la realidad cultural local, sin embargo, la tarea se hacía difícil en un contexto de resultados esperados estandarizados.

Los niños sin embargo, vivían su cultura en todos lados sin distinción, situación que nos cuestionamos debiese ser reforzada en la etapa preescolar para que al acceder a niveles superiores de educación, donde lo multicultural está presente en el cotidiano pero no es parte de la concepción de los planes y programas, sus buenos cimientos no permitan su pérdida con el paso del tiempo. Para y por ello es que el quehacer artístico cobra gran relevancia al permitirles expresar su mundo interno, configurando su identidad con la incorporación activa de su cultura tradicional.

1.2 Proyectos de Artes en Camiña 2011-2012

Nuestra experiencia en Camiña, -y digo nuestra porque el trabajo fue siempre realizado en equipo- surgió a raíz de una convocatoria extendida por el Consejo de la Cultura y las Artes en colaboración con la Fundación para la Superación de la Pobreza, realizada en el mes de septiembre del año 2011, en la cual se invitaba a artistas de diversas áreas disciplinares a presentar proyectos para ser implementados en las comunas que eran propuestas en la convocatoria, la mayoría rurales, ubicadas a lo largo del país.

Las Comitivas Culturales³, como se llamaban estos equipos de trabajo convocados, eran grupos de 4 artistas que pudiesen responder al requerimiento de una de las comunidades en las que se estaba implementando el Programa de Servicio País perteneciente a la Fundación, a través del cual se realiza una intervención territorial de parte de un equipo de profesionales jóvenes de diferentes

³ Ir a anexo 1

áreas del conocimiento, en comunidades vulneradas socialmente y en estado de pobreza.

En este sentido es que las artes y la cultura eran consideradas como parte del programa, teniendo un espacio posible de intervención de 10 a 15 días en la comunidad, por entender que el no tener acceso a bienes y servicios culturales, o el no poder cultivar sus propias prácticas culturales y artísticas viéndose en desmedro la conservación de sus tradiciones y acervo cultural, es una situación considerada dentro de los ámbitos de la pobreza, entendida como “un fenómeno multifactorial en sus causas, multidimensional en sus manifestaciones, multiarquetípico en sus expresiones socioculturales⁴”.

Es así como conformamos un equipo de dos profesionales del área de la música y dos profesionales del área de la danza, para cubrir el requerimiento particular de la Comuna de Camiña⁵, elaborándose a partir de éste un proyecto de 10 días de implementación, diseñado en base a las necesidades de la comunidad relevadas y descritas por los profesionales de Servicio País Cultura, viajando el equipo entre los días 14 al 23 de noviembre de 2011, a implementar el primer proyecto de Comitivas Culturales.

1.2.1 Comitiva Cultural 2011

Esta primera experiencia desata una serie de cuestionamientos en relación sobretodo al lugar del docente desde el cual se aborda un proyecto de estas características, en este caso particular, solo teniendo conocimiento bibliográfico y audiovisual del lugar y la cultura en la que se inserta el proyecto, y en ese sentido, elaborado desde una parcialidad del conocimiento no experiencial y por tanto ajeno a la realidad cultural de la comunidad.

Esta situación se hizo más clara con el paso de los días ya en terreno, sintiendo e intuyendo que existía una complejidad cultural que se insinuaba ante nosotros y con la cual no nos podíamos conectar por ser la primera visita. Para esto fue de gran importancia el poder trabajar con niños en edad preescolar -una de las tantas modificaciones que una vez en el lugar hubo que hacerle al proyecto-, que desde su inocencia y vivencia transparente del mundo nos permitió acercarnos a su

⁴ Extraído de <http://www.fundacionpobreza.cl/corporativo.php?tipo=4>

⁵ Ir a anexo 2

cotidiano particular. La buena aceptación además de la Directora del Jardín Infantil Caranguitos, la Sra. Fanny Rodríguez, donde estuvimos trabajando de lunes a viernes en la jornada de la mañana, también nos permitió conocer aristas de su manera particular de entender y vivir el mundo.

Ya en los últimos días del proyecto, y concluyendo con la muestra final del trabajo con los niños del Jardín y de enseñanza básica, la relación con las familias de los niños y la alta asistencia al evento fue sorpresa tanto para nosotros como para los profesionales que trabajaban en terreno de manera permanente. La buena recepción y las expresiones de gratitud y llamados a regresar, fueron factores que nos impulsaron a volver ya con algo más de conocimiento de causa y un alto compromiso humano, sin saber aún en que se traduciría, pero mucho más abiertos a conocer y aprender tanto como entregar.

1.2.2 Residencia Artística 2012

Este segundo proyecto estaba propuesto como la continuidad de las Comitivas culturales pero implementado solo por un artista residente, situación que fue discutida y que permitió la incorporación de un segundo artista de manera de cubrir las dos áreas disciplinarias trabajadas anteriormente.

Se implementó entre los días 4 y 13 de junio de 2012, y fue elaborado también desde Santiago pero sobre la base del trabajo realizado, con la idea de fortalecer el trabajo iniciado y enfrentar las problemáticas vividas en la primera experiencia.

En relación a esto, el trabajo en el Jardín Infantil tuvo muy buena continuidad potenciando los lazos con la docente, las familias de los niños, y el conocimiento de la situación de la incorporación de la cultura aymara en su proyecto educativo con más profundidad. No tuvimos oportunidad de continuar el trabajo con los chicos estudiantes de enseñanza básica por falta de autorización del director del establecimiento, pero sí surgió un gran interés -impulsado por los nuevos profesionales en terreno de Servicio País Cultura- de parte del liceo de la Comuna, invitándonos a dictar un taller de danza y música tradicional con 1º y 2º medio, oportunidad que nos permitió crear y estrechar lazos con los jóvenes de la comuna, y acercarnos a la comprensión del fenómeno de la migración a la ciudad de este rango etario y la negación muchas veces de su raíz cultural.

Esta segunda visita fue determinante también, pues nuestro regreso al parecer generó mayor confianza en la comunidad y nos abrió puertas a instancias más íntimas de algunas personas del lugar, conociendo sus chacras, casas y oficios de manera directa, además de sus necesidades y preocupaciones relacionadas con la pérdida o disminución del interés de los jóvenes por preservar sus tradiciones. Estas reflexiones recogidas de los Camiñanos, son las que en definitiva configuran las preguntas sobre la importancia y el aporte de la danza educativa frente a estas problemáticas, y que se debiesen tener en consideración para ser implementadas con pertinencia cultural.

CAPÍTULO 2:

Particularidades del mundo aymara.

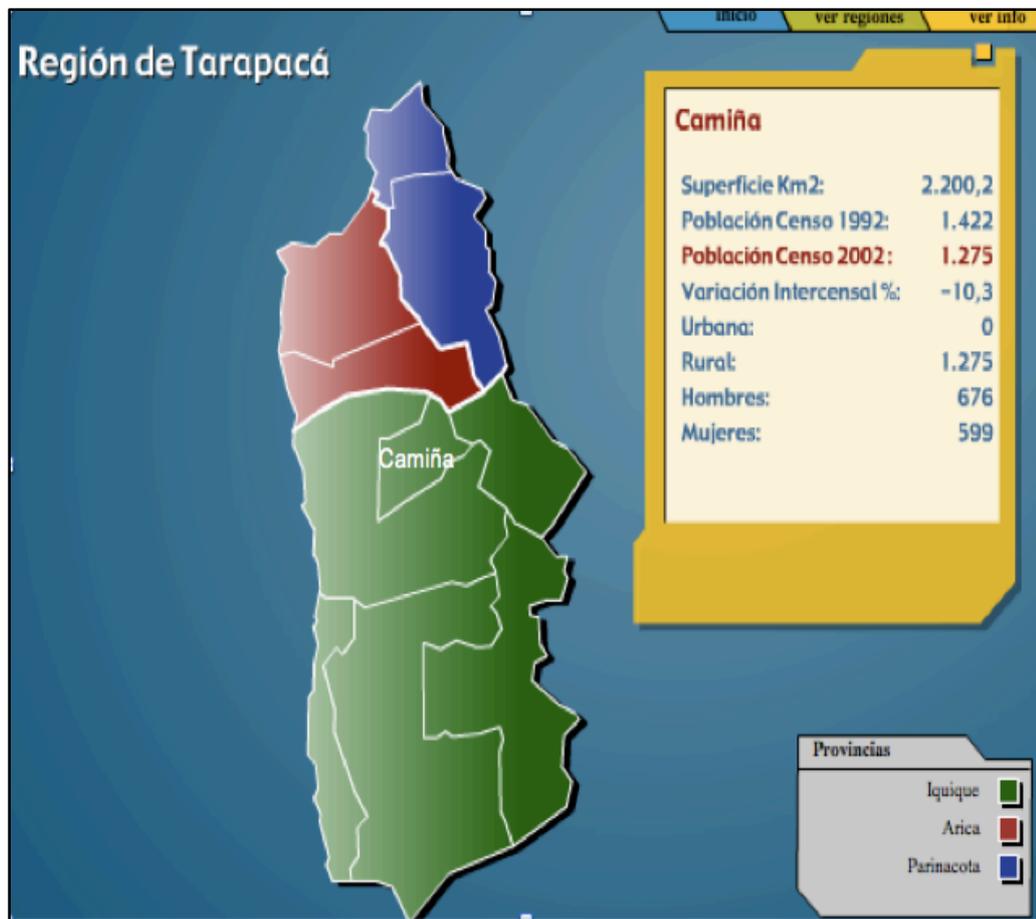
A continuación se presentarán diversos ámbitos de la cultura andina y en particular de la cultura aymara presente en nuestro país, relevados a partir de una revisión principalmente bibliográfica, los que nos servirán de orientación central para las propuestas de este estudio. Considero relevante el valorar la cultura tradicional local desde donde surgen las preguntas que motivan este estudio, considerando además que la información expuesta puede ser útil para quienes decidan implementar proyectos educativos en las numerosas comunidades aymaras del territorio chileno, y otras comunidades de características similares en tanto presenten alta población adscrita a pueblos originarios

3.1 Breve historia del Valle de Camiña.

Camiña, es una Comuna ubicada en la Región de Tarapacá, Provincia del Tamarugal, a 200 Km. de distancia de Iquique aproximadamente. Su territorio que hoy comprende la Quebrada de Camiña en la Precordillera de los Andes, pasó a ser parte de la definición territorial que hoy conocemos entre los años 1879 y 1883, luego de los conflictos bélicos entre Chile, Perú y Bolivia.

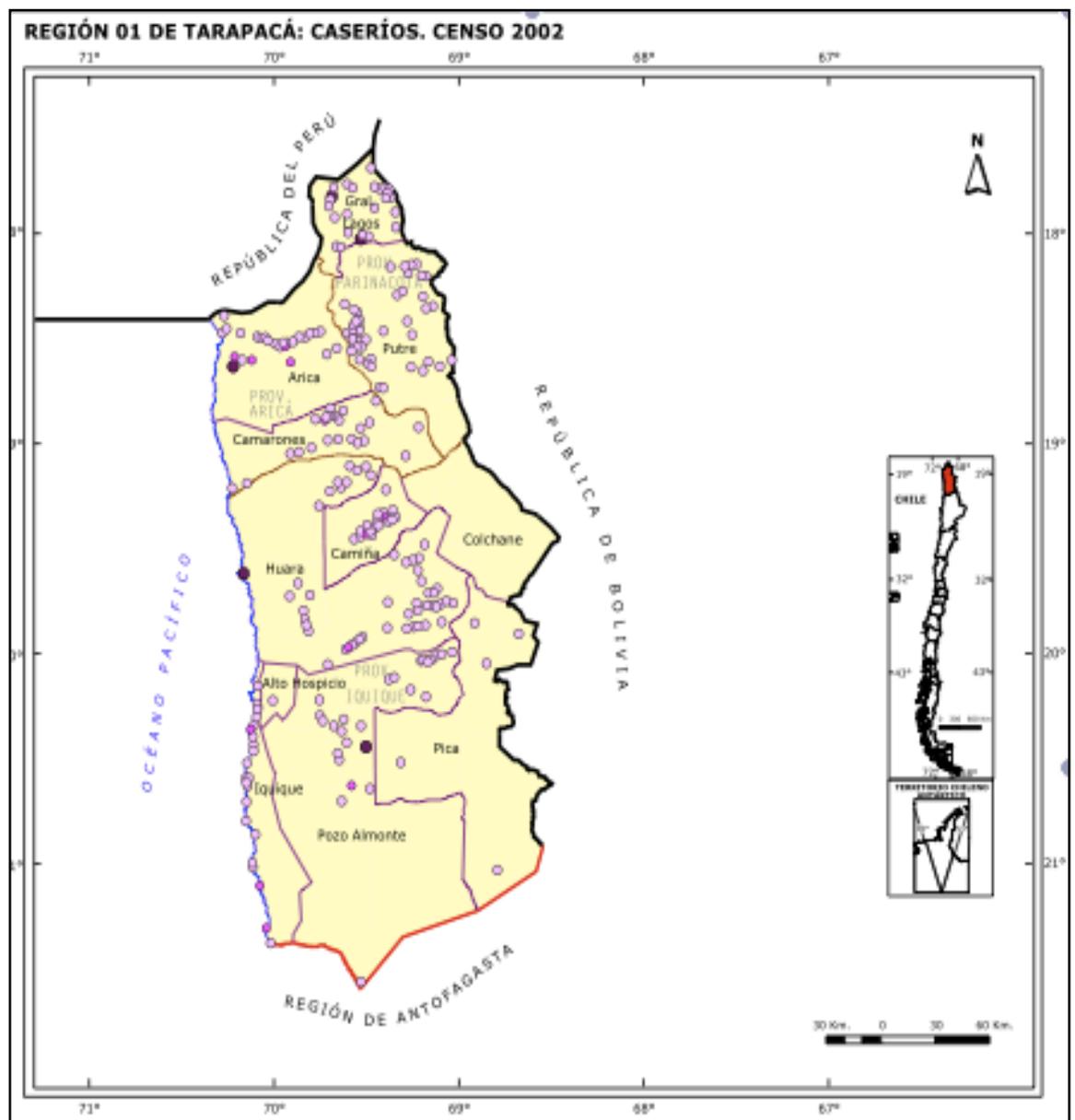
La Comuna de Camiña está compuesta por una serie de caseríos cada uno de no más de 200 habitantes, instalados en las faldas de los cerros y los valles, entre ellos Altuza, Apamilca, Calatambo, Chapiquila, Chillaiza, Cuisama, Francia, Moquella, Nama, Quistagama, Saiña y Yala Yala, y fue creada como comuna por la Ley N° 17325 el 8 de septiembre de 1970 como parte del Departamento de Pisagua. Su superficie y población se detallan en los siguientes cuadros según datos del Censo 2002:

Fig. 1. Cuadro informativo de superficie y población de la Comuna de Camiña, Censo 2002 ⁶



⁶ Imagen tomada del sitio http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/censos_poblacion_vivienda/censo2002/mapa_interactivo/mapa_interactivo.htm

Fig. 2. Distribución Geográfica de los caseríos de la Región de Tarapacá, Censo 2002⁷



⁷ Imagen tomada de "CHILE : CIUDADES, PUEBLOS, ALDEAS y CASERÍOS". Instituto Nacional de estadísticas. Junio de 2005. P. 24

La cultura andina es percibida y tratada hoy como residual y condenada a una asimilación cultural, lejana mayormente a los idearios nacionales como son entendidos desde el centro político del País. Pareciera entonces que la población indígena aymara ha sufrido un empobrecimiento y desintegración de sus estructuras sociopolíticas autóctonas debido a la imposición y dominio de las formas de manejo económico, modelos de producción, y pérdida de autoridades locales por otras impuestas.

Esta problemática relacionada directamente con la pérdida de identidad y memoria histórica del pueblo, que se observa mayormente en la población joven en las comunidades aymaras, se remonta a la invasión española al estado confederado de las culturas andinas *Tawantinsuyu* hace ya más de 500 años, iniciándose desde entonces una progresiva pérdida de autoestima y autoimagen del pueblo andino indígena, que hace un par de décadas se está buscando revertir a través de políticas culturales, sociales y educacionales, como lo refiere Cornelio Chipana, en su libro “Aymara Markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo Aymara”, como pudimos percibir en la experiencia artístico pedagógica antes descrita mediante conversaciones dentro y fuera de las actividades formales.

En este mismo documento encontramos referencias a la historia de los pueblos aymaras, dentro de estas informaciones, que son originarios de la meseta centro sur andina, habitando principalmente los cordones montañosos de América del Sur desde hace 10.000 a 8.000 años atrás. Ya para la conformación del *Tawantinsuyu* entre 1.220 y 1.500 D.C, los pueblos andinos entre los que se considera el aymara se extendían desde Colombia hasta el Río Maule en Chile, denominándose de manera genérica a la cultura aymara como *Qullas* o *Collas*, llamándose el territorio que ocupaban *Collasuyu*.⁸

⁸ Datos extraídos de “Aymara Markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo Aymara.” CORNELIO CHIPANA. Programa de educación cultural bilingüe. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. P. 31-32

Cuadro 1. Regiones y territorios del Tahuantinsuyu⁹

Suyus (regiones)	Actuales territorios
- CHINCHASUYU Corresponde principalmente a pueblos Quechuas y serranos de los sectores vallunos	Zona norte de Cuzco, actual sur de Bogotá en Colombia, Ecuador y norte de Perú.
- QULLASUYU Corresponde a los pueblos del estado que formaron Tiwanaku y los que se incorporaron por el sur.	Al sur del Cuzco, actuales Bolivia, norte de Argentina, centro sur de Chile, hasta el Río Bío-Bío.
- ANTISUYU Pueblos amazónicos del Oriente, sector de la selva y los Yungas.	Zona oriental de los Andes que bordea la selva amazónica, es decir, las tierras de ceja de selva desde Bolivia hasta Colombia
- KUNTISUYU Pueblos del desierto costero del Pacífico	Zona Poniente del Cuzco, es decir, la costa del Perú hasta el Río Moquegua

Fig. 3. Mapa de territorio que comprendía el Tawantinsuyu.¹⁰



⁹ Tabla extraída del libro “Aymara Markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo Aymara.” CORNELIO CHIPANA. Programa de educación cultural bilingüe. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. P. 37

¹⁰ Imagen tomada del sitio <http://www.unique-southamerica-travel-experience.com/civilizacion-inca.html>

Los aymaras de la región fueron sometidos al Virreinato del Perú (aprox. en 1540) mediante la administración de encomiendas, la cual cobraba impuestos y explotaba como mano de obra a la población indígena, sin ocupar en forma práctica los territorios de la hoy Región de Tarapacá. Sin embargo, el nivel de abuso fue en aumento durante los siglos XVII y XVIII, desatándose el levantamiento andino en 1780 liderado por Tupak Katari, del pueblo aymara; y Tupac Amaru, del pueblo quechua, el cual fue reprimido violentamente.

Ya en el año 1825 con el nacimiento de las repúblicas en la región, los aymaras de la hoy Región de Tarapacá pasan a formar parte de la República del Perú por 59 años, y luego de la República de Chile como producto de la Guerra del Pacífico en 1879. Trabajaron desde entonces como mano de obra, y arrieros que abastecían de pasto, carne y agua principalmente a las salitreras en su emergencia, auge y decadencia, teniendo gran relevancia en estos procesos la fuerza laboral indígena. Al caer la industria del salitre entre el 50' y los 70', tiene su apogeo el Puerto Libre de Arica, y al decaer éste, emerge la Zona Franca de Iquique (ZOFRI). Estos últimos cambios han propiciado la migración de gran población aymara del campo a la ciudad en busca de mejoras económicas y de calidad de vida, concentrándose hasta hoy la mayor población indígena aymara en centros urbanos.

Si bien es importante tener en consideración en este estudio la memoria histórica del pueblo y su cultura, su exposición aquí no será en extremo detallada en tanto no es nuestro interés central, como sí lo es la proposición de ciertos tópicos a ser considerados como imprescindibles y relevantes en la implementación de la educación intercultural artística, donde la historia del pueblo ocupa un lugar de importancia. La riqueza y el detalle de la organización y dinámicas del pueblo aymara es inmensa, por lo que su tratamiento será solo introductorio.

2.2 Cosmovisión andina

La manera de vivir el mundo, de ser parte de él, involucra en la cultura aymara todos los sentidos: el conocimiento de las cosas y la integración de ellas, comprende el haber sentido, tocado, intuido y observado el mundo circundante, llegándose a definir el hombre andino como “tierra que piensa”. Su racionalidad es esencialmente relacional, a diferencia de la racionalidad occidental que busca comprender la realidad principalmente desde las ideas y el intelecto, conceptualizando sus experiencias.

Según el profesor Juan Álvarez¹¹, “la cultura aymara es la cultura de un mundo vivo y vivificante, late al ritmo de los ciclos cósmicos y de los ciclos telúricos, que es el ritmo de la vida; su tiempo, por lo tanto, es un tiempo cíclico”. Su vivencia y entendimiento del tiempo, el espacio, y las relaciones entre los elementos del mundo, se desprenden desde la existencia de la *Pacha*, elemento relacionador y contenedor de la vida. Está compuesta por dos unidades vitales: Inti Tatitu (Padre Sol) y la Pachamama (Madre Tierra), unidas ambas al espacio tiempo; la Pacha es entonces tiempo y espacio en permanente vitalidad sexual.

Virgilio Roe, refiriéndose a la Pachamama señala: “Todo lo que existe es parte de ella. El pasado ha generado el presente (por lo tanto también es futuro); de esta manera, Pachamama unifica el pasado con el presente y el futuro. Así mismo, los muertos, que en su momento fueron gestados por Pachamama, vuelven a ella y, en su seno, retornan a la vida (y por tanto, no mueren); pero pachamama contiene en su seno a los seres del pasado y los seres del futuro, al mismo tiempo que protege y cuida a los vivos...”¹²

La relación del hombre con la naturaleza, es vivenciada desde un lugar donde el ser humano es parte del entramado de la vida, donde todo lo que constituye el mundo tiene vida y merece por tanto respeto; es por esta conciencia que los seres sagrados para el mundo aymara están simbolizados en elementos de la naturaleza: montañas, ríos, vertientes, tierra, sol, etc.

Esta manera particular de comprender y vivenciar el mundo, holística, trivalente y de opuestos complementarios, se proyecta hacia múltiples ámbitos de la cultura aymara. En ella, toda existencia y forma de organización se origina en un centro del que se desprenden dos parcialidades, siendo el ser humano parte de ese entramado. Como primer ejemplo, la relación hombre-mujer para constituir matrimonio y generar descendencia, es una proyección de los opuestos sexuales y complementarios del ciclo de la vida proveniente de la Pachamama, esta relación queda claramente graficada en las siguientes ilustraciones¹³:

¹¹ Citado en “Aymara Markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo Aymara”. CORNELIO CHIPANA. Programa de educación cultural bilingüe. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. P. 20

¹² Ibid. P. 21

¹³ Gráficos extraídos de “Aymara Markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo Aymara”. CORNELIO CHIPANA. Programa de educación cultural bilingüe. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. P. 22-23

Fig. 4. Lógica trivalente en la Cosmovisión andina.

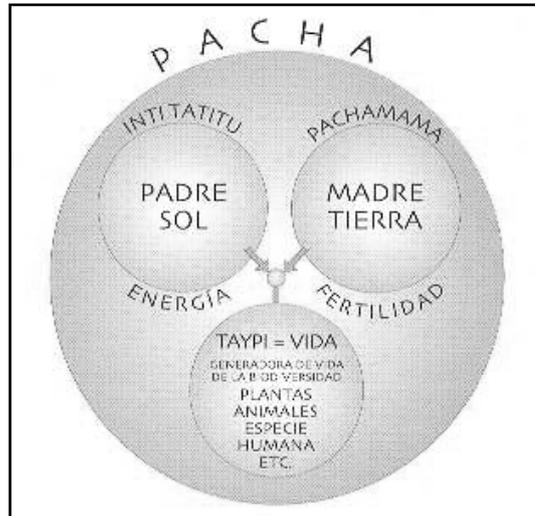
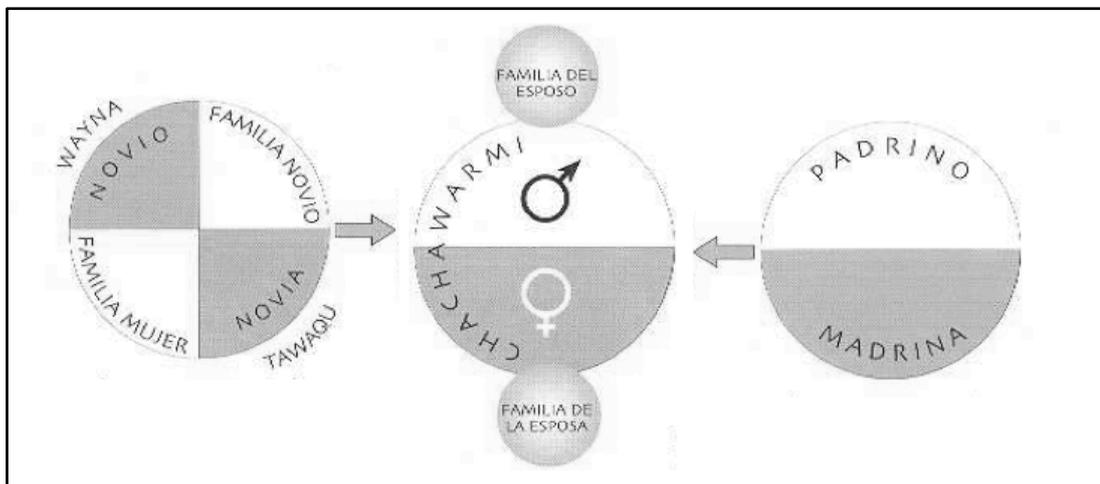


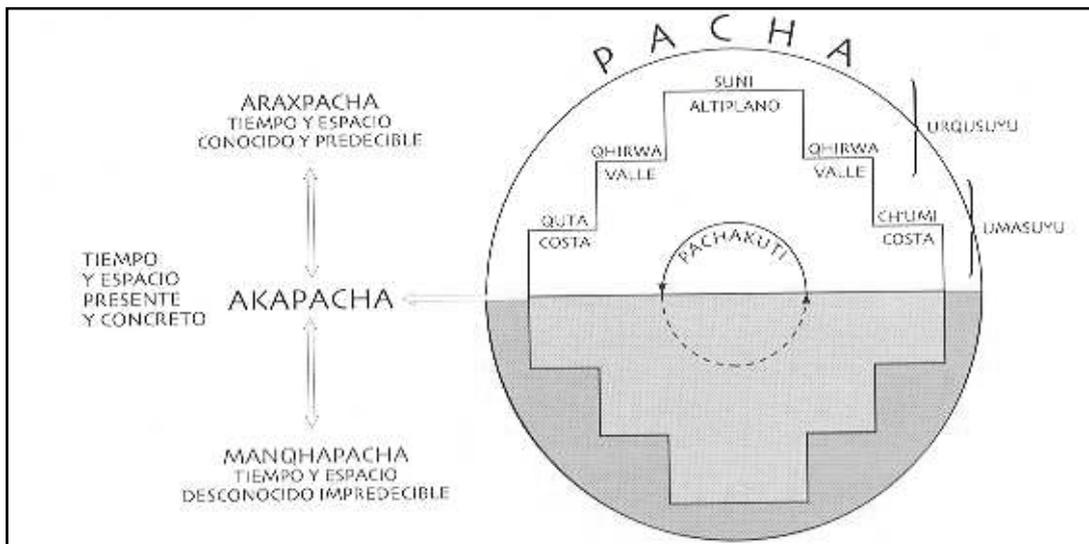
Fig. 5. Lógica trivalente en las relaciones de matrimonio.



La concepción del espacio y el tiempo en la cultura aymara, también se comprende desde la lógica trivalente, donde el ser se ubica en *akapacha*, el tiempo y espacio concreto y presente, relacionándose desde ese lugar con lo conocido y predecible, el *araxpacha*, y con lo desconocido e impredecible ubicado en el *manquapacha*. Podríamos a primera vista relacionar cada uno de estos universos duales con lo que en el mundo accidental llamamos pasado y presente, pero estas

designaciones son solo concernientes al tiempo; en su inclusión del espacio, hay una asimilación de posibles espacios por conocer u otros conocidos difíciles de nombrar, y a los que se tiene acceso a través de esta relación sensible perceptiva con el mundo.

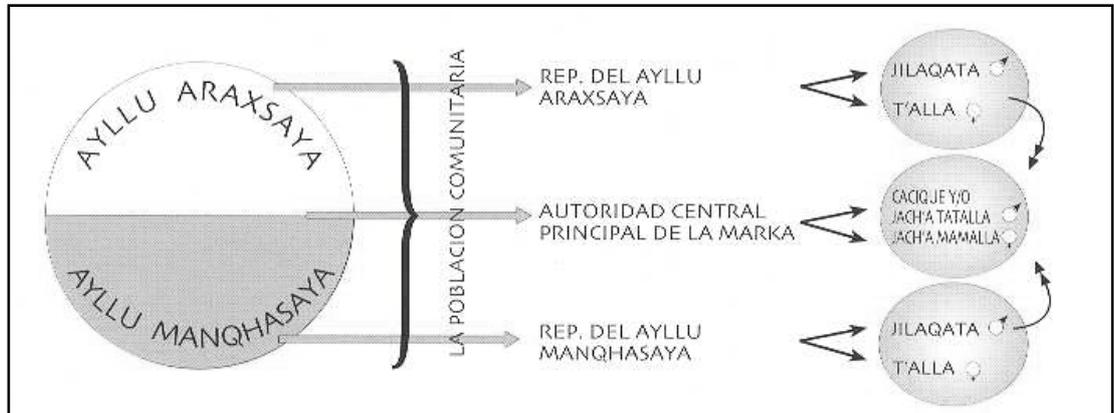
Fig. 6. Unidad trivalente del tiempo y espacio.



Ya en términos de relaciones sociales, la reciprocidad toma un lugar central junto a la complementariedad, donde el dar y el recibir deben ir siempre juntos. Esta práctica se extiende más allá de las relaciones entre miembros de la comunidad, llegando a la relación con la naturaleza y lo divino. Para comprender algunas de las prácticas aún vigentes en comunidades aymaras relacionadas con su estructura social, debemos saber que *ayllu*, es toda unidad básica en la organización de la sociedad aymara, y en particular en esta relación, un conjunto de familias de un sector de la *Marka* (pueblo aymara). Se divide esta la población comunitaria en dos parcialidades: *ayllu Araxsaya* y *Ayllu Manqhasaya*, designándose de cada parcialidad dos representantes, uno de cada género, más dos representantes de la *Marka*.

¹⁴ Gráfico extraídos de “Aymara Markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo Aymara”. CORNELIO CHIPANA. Programa de educación cultural bilingüe. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. P 24

Fig. 7. Lógica trivalente de la autoridad aymara originaria.¹⁵



2.2.1 Saberes y conocimientos aymara.

Inserto en la Cosmovisión andina aymara, nos encontramos con una serie de saberes y conocimientos de su cultura aplicados a aspectos cotidianos, relacionados sobretudo con la agricultura y relación con el medio ambiente, la crianza de los niños, y el idioma aymara.

La cultura aymara entiende el saber como un cúmulo de experiencias de vida que se transforman permanentemente en cultura, constituyéndose estos desde el compartir y convivir con la comunidad y no en los esfuerzos personales como hechos aislados. El saber en las culturas de pueblos originarios se relaciona generalmente con la sabiduría, y comprende la serie de conocimientos que surgen de una racionalidad intelectual individual o colectiva. Lo interesante e importante de los saberes es que estos son dinámicos y que se movilizan de manera permanente en una comunidad para que permanezcan vigentes y activos, traspasándose generacionalmente de manera oral.

¹⁵ Gráfico extraídos de “Aymara Markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo Aymara”. CORNELIO CHIPANA. Programa de educación cultural bilingüe. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. P 25

2.2.1.1 Religiosidad y creencias ancestrales.

“El cuerpo se concibe como se concibe a Dios”¹⁶

“Todo enfoque del cuerpo implica una elección filosófica y hasta teológica y viceversa”¹⁷

Considerando y compartiendo estas afirmaciones, es que creo que es de gran importancia escudriñar las creencias propias y vigentes de esta comunidad aymara, y acercarnos así a comprender un poco más de cerca su manera de vivir el mundo. Luego de los aspectos ya expuestos en capítulos y apartados anteriores sabemos que la dimensión espiritual está presente en todos los ámbitos de su vida, sin embargo, esta sección será dedicada a exponer y reflexionar de manera general sobre el proceso de hibridación entre la cultura y creencias ancestrales del pueblo aymara con las prácticas y doctrina católica principalmente. El caso de la inserción de las religiones protestantes en comunidades aymara no será parte de esta memoria, al interesarnos el fenómeno de sincretismo religioso, más allá de sí mismo, por las implicancias que tiene en el desarrollo e instalación de fiestas patronales y otras celebraciones y conmemoraciones que han generado expresiones artísticas particulares y propias de cada comunidad, con las cuales las religiones protestantes no poseen vinculación marginándose en la práctica de estas expresiones.

Para acercarnos a comprender en alguna medida esta hibridación en las creencias, nos remitiremos a la “Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno” (1612-1615) de Felipe Guaman Poma de Ayala, autor y cronista indígena de ascendencia quechua y también hablante aymara¹⁸. Su crónica posee alrededor de 1.200 páginas y 388 ilustraciones elaboradas por Guaman Poma que buscan, según la traducción de la Kongelige Bibliotek¹⁹, ser un instructivo religioso de utilidad para la comunidad religiosa y la sociedad colonial de su época.

Guaman Poma vuelca en las ilustraciones de su crónica todo el sincretismo religioso generado por la suma de “la religiosidad del mundo indígena absorbida durante su formación familiar temprana, pero penetrada por el pensamiento

¹⁶ Citado en “El cuerpo” de Bernard, Michael. Ediciones Paidós, 1985, España. P. 12.

¹⁷ Ibid. P. 12

¹⁸ http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtual/Publicaciones/Alma_Mater/1998_n15/textos_aimaras.htm

¹⁹ <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/1/es/text/?open=id3083606>

cristiano católico de su época”²⁰. Es necesario remitirse a esta época por ser reflejo del occidentalismo ya inserto en la cultura andina dando cimientos a muchas de las expresiones religiosas que hoy se practican en la precordillera y altiplano andinos.

Las ilustraciones o láminas de este texto, son consideradas por sus estudiosos como un “sujeto dialogante”²¹ que se relaciona de manera dinámica con el lector-observador. Bajo esta premisa es que el análisis de factores como la lateralidad y sus simbolismos se definen desde la perspectiva de la página al lector. Esta consideración es relevante en tanto los aspectos de lateralidad nos develan indicios de jerarquización de elementos propios de la cultura indígena y de las doctrinas católicas, situando según su valor de representación, siendo el arriba (sector positivo o Hanan) por sobre el abajo (mundo inferior o Hurín), el primero relacionado a su vez con el lado derecho y el segundo al izquierdo, siempre vistos desde la lámina hacia el lector.

A continuación algunas imágenes tomadas de diversas series del “Primer Nueva Crónica y Buen Consejo”, con algunos alcances sobre sus significancias en materia de creencias y religiosidad:

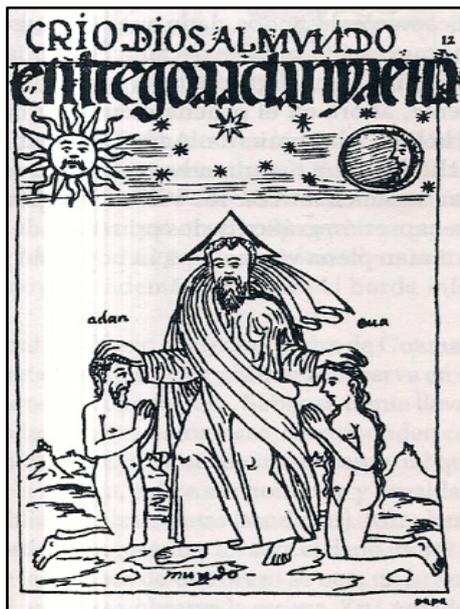


Fig. 8. Lámina 03. Pág. 53. En esta lámina se representa la creación del mundo, reuniendo la imagen occidental de Dios al centro y Adán y Eva bajo sus manos, con la presencia de las deidades andinas del Sol (Inti) y la Luna, su contraparte femenina. La imagen está enmarcada en un lugar con características andinas también. Las nociones de lateralidad están presentes claramente en la lámina, ubicando al sol y al hombre al lado derecho de la lámina, mientras que a la luna y la mujer en el lado izquierdo de esta, con las deidades en la zona superior y al centro de ésta.

²⁰ González, C; Rosati, H; Sánchez, F. “Guaman Poma. Testigo del mundo andino”. LOM Ediciones. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002, Chile. P. 36.

²¹ González, C; Rosati, H; Sánchez, F. “Guaman Poma. Testigo del mundo andino”. LOM Ediciones. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002, Chile. P. 596



Fig. 9. Láminas 19-20-21. Págs. 77-82. En esta serie de tres láminas consecutivas, se observa una especie de evolución según Guaman Poma de la población indígena, la que se devela gracias a la relación con la divinidad representada por el sol, y el nivel de perfección de técnicas textiles y de construcción propias.



Fig. 10. Láminas 230, 245. Págs. 369, 389. En estas dos láminas es posible contraponer dos visiones de una misma autoridad religiosa occidental católica, en situación primero de casar a la fuerza a una pareja de indígenas, y en la siguiente lámina en la misma acción pero convenida por la pareja, ilustrando a los segundos como de mayor nivel educacional por su atuendo y actitud.

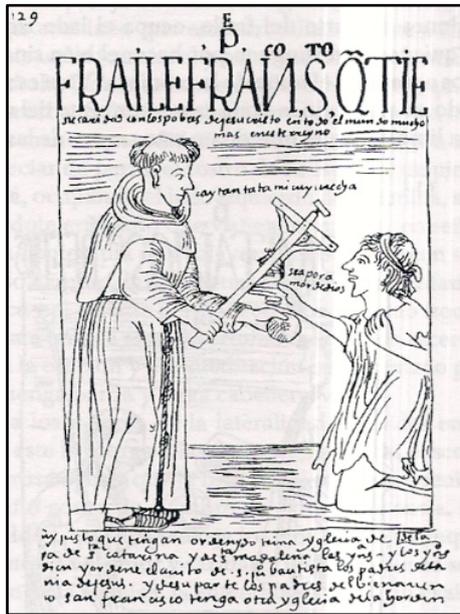


Fig. 11. Láminas 250, 257. Págs. 395, 405. Estas ilustraciones nos muestran la figura del fraile como transmisor de salvación y paz en la primera, y luego en circunstancias de abuso con una mujer indígena. Es interesante la develación de una doble postura de la iglesia en el trato con la comunidad indígena, lo que determina la postura de ésta para con la iglesia y sus representantes.

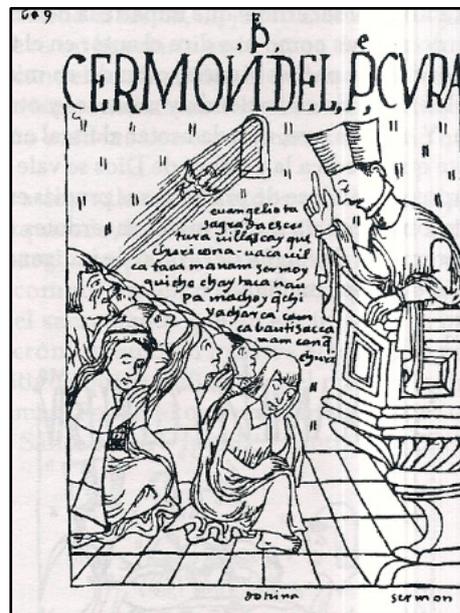
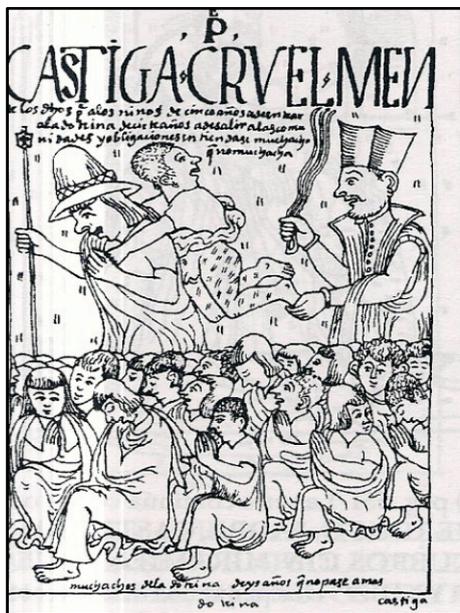


Fig. 12. Láminas 234, 242. Págs. 374, 385. Aquí se observa también una posible comparación en las actitudes tomadas de parte de una autoridad religiosa católica frente a un grupo de niños, en ambos casos el grupo mayor reza en conjunto, diferenciándose pues en el primero se castiga severamente a uno de los pequeños, mientras en la segunda los niños solo son bendecidos por la entrada del que podría ser el espíritu santo (paloma). La autoridad además se ubica en ambos casos a la izquierda de la lámina, restándole importancia.



Fig. 13. Láminas 323, 326. Págs. 496, 500. Estas láminas son ambas una crítica a los malos hábitos adquiridos por la población indígena luego de la llegada de los españoles, en la primera la borrachera, y en la segunda la pereza.

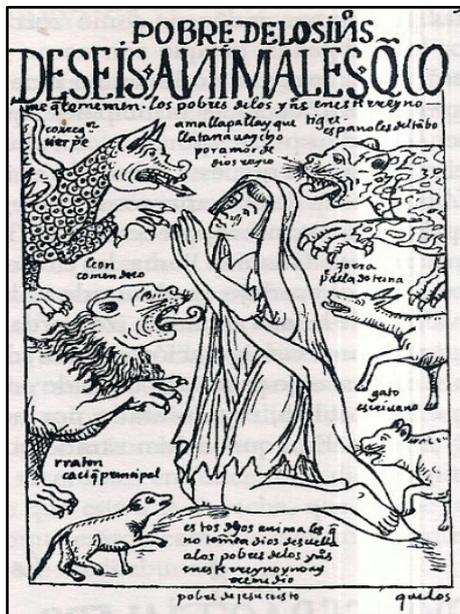


Fig. 14. Lámina 272. Pág. 427. En esta lámina, un indígena llora e implora misericordia en actitud de oración, mientras se ve acosado por seis animales que son representaciones de autoridades tanto españolas como indígenas, que el autor define como: "Corregidor, cierpe", "león, comendero", "ratón, cacique principal", "tigre, españoles del tanbo (mesón)", "zorra, padre de la doctrina", y "gato, escrivano". Anota además para cerrar "pobre de Jesucristo". Se representa al mundo indígena acosado y angustiado como consecuencia en gran medida de la conquista española.



Fig. 15. Lámina 330. Pág. 506. En esta lámina, se presenta centrado y engrandecido en su tamaño a un indígena caminando por territorios andinos, que domina la sabiduría ancestral de leer los signos de la naturaleza y los cálculos, esto por el encabezado de “astrólogo” y por el quipu en su mano. Camina hacia la derecha concordando con la posición de los astros. Se revela el respeto y admiración por la cultura ancestral.

Se desprende a mi parecer, de las ilustraciones presentadas, un fuerte respeto por la cultura tradicional andina y sus saberes ancestrales, valorando a su vez la “salvación” traída por la religión católica en contraste con la violencia y abuso de parte de las autoridades católicas y españolas. Esta realidad del mundo andino de hace más de 500 años, pueden darnos un indicio sobre la actual situación de la relación entre las comunidades andinas en el norte de Chile, en particular de aquellas en la precordillera en la Región de Tarapacá, con la iglesia católica.

Al igual que en el fenómeno que hoy se observa en la educación, en lo religioso ocurre con la llegada de los españoles una occidentalización de las prácticas religiosas, insertándose conceptos como el pecado y la culpa y considerando todo culto ajeno al catolicismo como cultos idólatras, con su consiguiente persecución. Ello contrario a las prácticas de las comunidades andinas del entonces Tawantinsuyu, donde incluso los Incas incorporan a las religiosidades locales sus dioses y algunas prácticas, pero respetando los cultos regionales.

Según el estudio de Victoria Castro²², el dominico Bartolomé de las Casas en su texto “La Apologética” considera a la idolatría como un fenómeno natural, no fundamentalmente demoníaco, sino una emanación de la religiosidad natural de los

²² Castro, V. “De ídolos a santos. Evangelización y religión andina en los Andes del sur.” Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, archivos y museos. Chile. 2009.

americanos, en particular del mundo andino, desviada en su profunda necesidad de adoración. En contraposición a esta mirada, el jesuita José de Acosta considera diabólica y no natural las expresiones idólatras de las comunidades andinas, atacando y pervirtiendo completamente las virtudes del alma.

A partir de lo observado y considerando los antecedentes recabados, es que se puede afirmar que al menos en las comunidades de la comuna de Camiña, se sostiene una relación de respeto e inclusión de las ambas miradas accidental católica y la ancestral andina. Uno de los ejemplos es que en Camiña, capital comunal, se encuentra la iglesia más grande de la comuna, donde el sacerdote a cargo sostiene una relación de gran cercanía con la comunidad, haciendo propias la causa de evangelización y educación de ésta con respeto y valoración de su historia y tradición. Esto se revela en acciones tales como impartir la misa y oficios en lengua aymara, y estar actualmente transcribiendo la Biblia a este mismo idioma.

Actualmente en la Comuna de Camiña, se practican tanto celebraciones propias de la cultura aymara (Machaq Mara o año nuevo aymara; festividades de culto al agua, entre otras), como numerosas fiestas patronales en toda la comuna, cada una con sus rituales propios, las que se detallan a continuación:

Cuadro 2. Tabla con las Festividades religiosas de la Comuna de Camiña. ²³

Festividad	Fecha	Localidad	Comuna	Zona
Pastores	06 de enero	Camiña	Camiña	Precordillera
Candelaria	02 de febrero	Apamilca	Camiña	Precordillera
Lourdes	11 de febrero	Francia	Camiña	Precordillera
Semana Santa	Variable	Camiña	Camiña	Precordillera
Santa Cruz	03 de mayo	Chapiquilta	Camiña	Precordillera
Pentecostés	Variable	Nama	Camiña	Precordillera
Corpus Christi	15 de junio	Camiña	Camiña	Precordillera
San Santiago	25 de julio	Camiña	Camiña	Precordillera
San Francisco	04 de octubre	Yala-Yala	Camiña	Precordillera
Virgen del Rosario	07 de octubre	Moquella	Camiña	Precordillera
Difuntos	02 de noviembre	Camiña	Camiña	Precordillera
Santo Tomás	21 de diciembre	Camiña	Camiña	Precordillera

²³ Información extraída de http://www.iglesiadeiquique.cl/p_diocesana/areas_pastorales/piedad/pd_piedad3-4.html

2.2.1.2 La palabra

“Toda manifestación de la vida espiritual humana puede ser concebida como una especie de lenguaje y esta concepción plantea –como todo método verdadero– múltiples problemas nuevos. (...) Lenguaje significa en este contexto el principio encaminado a la comunicación de contenidos espirituales en los objetos en cuestión: en la técnica, en el arte, en la justicia o en la religión. En resumen, toda comunicación de contenidos espirituales es lenguaje.”²⁴

Entender el lenguaje como un todo que involucra dimensiones espirituales, y donde no se diferencian tipos de lenguaje (poético, filosófico, científico, etc.) es una buena manera de acercarse a lo que implica la lengua aymara. Ésta encierra en sí misma una manera de vivir en el mundo desde la cual se configura el lenguaje y al revés, la manera de decir y referirse al mundo, determina a su vez la manera de estar y ser parte de él.

Por esto pareciera que un habitante originario aymara no puede expresarse de manera fluida en castellano, pues sus ideas están organizadas “en aymara”, y muchas veces el proceso de traducción no alcanza a traspasar al español el significado íntegro de lo que se quiere decir. Ello además de la diferencia en la sintaxis lo que dificulta muchas veces la comprensión del “no hablante” de lo que se quiere comunicar.

La lengua –según el acercamiento que nos propone Benjamin en el análisis de Elizabeth Collingwood-Selby–, es el medio de la comunicación y no un medio a través del cual se comunica algo, un contenido. “El ser espiritual se comunica en y no a través de una lengua²⁵”, por tanto, lo que se comunica en la lengua es la lengua misma, dificultando y tal vez volviendo imposible la idea de traducción o entendimiento del contenido de un algo que se comunica inicialmente en una lengua y se trata de comprender a través de otra. Por ello es que la conservación de la lengua originaria, en este caso aymara, es de vital importancia para la continuidad de la cosmovisión en su origen concebida desde este lenguaje, e imposible de comprender de manera cabal si no se vivencia desde esta manera de concebir y comprender el mundo.

²⁴ Citado en: Collingwood-Selby Elizabeth. “Walter Benjamin. La lengua del exilio”. LOM Ediciones, 1º edición, 1997. Chile. P. 23

²⁵ Ibid. P. 27

Su traspaso generacional entonces es vital para mantener viva la cultura de pueblos originarios en Chile, por ello en gran medida es que los programas de educación cultural en nuestro país son construidos con gran énfasis en su dimensión bilingüe, ello muchas veces en desmedro de las otras dimensiones constituyentes de una cultura, entre ellas, el cuerpo expresivo como lugar fundamental en la práctica de expresiones artísticas locales.

El desarrollo y vigencia de las lenguas indígenas en Chile, y en particular del aymara, se ha visto menoscabado en múltiples contextos entre ellos en la educación formal, debido principalmente a la inserción de escuelas en los territorios andinos con políticas homogeneizantes que implementan programas de estudio ajenos a su realidad, además de factores como la migración indígena constante y en aumento hacia las ciudades cercanas, y la incorporación del servicio militar para todos.

Según el documento “Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos” del Gobierno de Chile, Ministerio de Educación²⁶ las razones del desequilibrio y desigualdad en la situación diglósica de muchas comunidades de nuestro país, se debe a características propias de las lenguas indígenas, entre ellas su poco uso escrito; su marginación en léxico de lo referido a avances del mundo contemporáneo y *empobrecimiento lexical* por tener principalmente usos rituales y familiares; su modificación de estructuras y sustitución de fonemas y palabras por el idioma dominante; y la fragmentación dialectal por estar al margen de los procesos de estandarización y normalización de la lengua.

La propuesta de los programas del Ministerio de Educación, están relacionadas con cambiar de un bilingüismo sustractivo, pérdida gradual de la lengua materna, a un bilingüismo aditivo, que aspira a desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas a través de la incorporación de una segunda lengua, permitiéndole a los estudiantes desenvolverse con propiedad en ambos idiomas. Para este estudio, no se maneja información suficiente para evaluar si este modelo se implementa a cabalidad o si funciona en su práctica, sin embargo se conoce en terreno, que al

²⁶ Tomado de Cañulef, E; Fernández, E; Galdames, E; Hernández, A; Quidel, J; Ticona, E. “Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos”. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. P. 43-44.

menos en la Comuna de Camiña, su implementación es incipiente y solo en educación preescolar.

Con el fin de sobrepasar las barreras descritas en uno de los párrafos anteriores sobre particularidades de las lenguas de pueblos originarios que han ido en perjuicio de su desarrollo y conservación, es que se han realizado múltiples estudios, entre ellos, el “Aymara, Compendio de estructura fonológica y gramatical” de Martha J. Hardman, Juana Vásquez, Juan de Dios Yapita y otros, según el cual existen hoy cerca de tres millones de hablantes aymara, idioma de la familia *jaqi* junto al *jaqaru* y el *kawki*, los tres en vigencia mayormente en las comunidades aymara de Bolivia y Perú.

Haciendo referencia a los estudios anteriores al Compendio mencionado, los autores de este señalan las principales dificultades y errores al realizar un estudio sobre la gramática del aymara, centrándose en la falla propia del intento de explicar una gramática no indo-europea bajo esta misma lógica, sufriendo los defectos de considerar y tratar de entender al aymara como una lengua derivada del latín. La ventaja que van adquiriendo estudios más actuales, es que son realizados al menos en parte por hablantes aymara nativos, quienes velan con gran prolijidad que no se incorpore “falso aymara”.

Es importante entonces tener en consideración que desde el lugar del pedagogo en artes no perteneciente a la cultura en cuestión, las posibilidades se centrarían en conocer las generalidades de la lengua aymara en este caso, la vivencia particular de la lengua en el lugar, y establecer y sostener un trabajo conjunto con el docente a cargo de la enseñanza del idioma en la comunidad escolar.

2.2.1.3 La crianza y la familia.

La crianza aymara posee particularidades importantes de considerar sobre todo para la educación preescolar, edad importante en la distinción de roles de género y aprendizaje de labores domésticas, determinando las capacidades y limitaciones esperadas en el contexto familiar y social a través del juego en una imitación dirigida. Las consideraciones que se expondrán es este apartado, están relacionadas a las creencias y prácticas del mundo aymara que se viven en zonas rurales del altiplano y la precordillera del norte de Chile.

En la cultura aymara, se nombra de manera diferenciada al ser humano según su edad. Para relacionarnos de mejor manera con estos términos se exponen en el cuadro a continuación²⁷:

Cuadro 3. Tabla denominación según edad y desarrollo en la crianza aymara.

CUADRO 9: TERMINOLOGÍA CICLO VITAL AYMARA			
Terminología ciclo vital ⁽³⁾			
Masculino		Femenino	
Sullu	Antes de nacer. Desde la fecundación hasta antes de nacer	Sullu	Desde la gestación hasta antes de nacer
Asuwawa	Recién nacido, puede ser hasta seis meses o quizás menos	Asuwawa	Recién nacida, puede ser hasta seis meses, quizás menos
Wawa	Hasta cuando baja de la espalda, cuando comienza a andar	Wawa	Hasta cuando baja de la espalda, cuando comienza a andar
Wawa yuqalla	Niño, cuando comienza a andar, hasta 3-4 años	Wawa imilla	Niña, cuando comienza a andar hasta 3-4 años
Jisk'a yuqalla	Pequeño yuqalla	Disk'a imilla	Pequeña imilla
Yuqalla	Niño (púber)	Imilla	Niña (púber)
Jach'a yoqalla	Yuqalla mayor. Hasta los 14-15 socialmente deja de serlo	Jach'a imilla	Imilla mayor hasta los 14-15 deja de serlo. Cuando su cuerpo toma forma de mujercita
Wayna	Aproximadamente a partir de los 15 años. No es exacto. Lo es hasta que se casa	Tawaqu	Aprox. A partir de los 15 años, hasta que se casa
Chacha	Esposo, también alude al sexo masculino	Warmi	Esposa, alude al sexo femenino
Auki	Padre. Varón maduro	Tayka	Madre. Dama madura
Ancha auki	Muy viejo	Ancha tayka	Muy vieja
Jiwata	Muerto	Jiwata	Muerta
Amaya	Concepto más general para aludir a todos los muertos	Amaya	Concepto más general para aludir a todos los muertos

Para los aymaras, el ciclo vital del ser humano se relaciona directamente con los ciclos naturales del mundo y su organización, entendiéndolo como una reencarnación constante, donde en una primera etapa de gestación, son los antepasados aymaras o *chullpas*, quienes se reencarnan en el vientre de la madre, transformándose mediante los ritos de separación y bautismo en cristianos. Esta creencia se relaciona con el mito del “tránsito de la edad de los antepasados lunares o chullpas a la edad del sol inca y cristiano como un acontecimiento

²⁷ Pautas de crianza aymara. Estudio “Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años”. Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación. P. 31

traumático”²⁸. Sobretudo en esta etapa, el peligro y la muerte parecen estar presentes de manera constante, siendo el parto un momento de batalla de la mujer por la vida.

La etapa de la gestación fetal y el parto se relacionan también con la actividad de hilar, torcer y tejer: la sangre se tuerce como lana hilada, y los hilos se aglutinan para dar forma al bebé en la gestación, y ya en el parto el vientre se contrae como se tuerce la lana. Sin embargo no se ejercen estas actividades durante el embarazo pues se cree que el feto o *sullu* se puede enredar en el cordón umbilical, aún cuando hay diferencias en esta creencia respecto de los tiempos y el tipo de labor.

La mayoría de las madres aymara camina mucho durante su embarazo y algunas trabajan hasta el último día cuidando de no cargar mucho peso. Se alimentan preferentemente de cosas cálidas, y no andan en espacios abiertos desde que el sol comienza a ocultarse por temor a seres sobrenaturales que se llevan los *sullus*. Siguen prefiriendo el parto en la casa, con el marido y los parientes presentes pero sin niños, usualmente en la cocina y con asistencia de una partera. Aunque en la actualidad se acude con mayor frecuencia a los hospitales, se prefiere el parto en casa por la poca comunicación que se permite con los familiares a la madre y el recién nacido en el recinto médico, y los bajos niveles de dificultades detectados en el parto en domicilio.

Ya nacido, el *asuwawa* no se alimenta de leche materna sino hasta el tercer día, rito de separación a través del cual el “infante andino aprendería que solo puede sobrevivir en el mundo cristiano controlando su hambre y que la privación de hoy seguirá a la abundancia de mañana”²⁹, alimentando al bebé con mates de hierbas hasta entonces.

Durante la primera semana de nacido el *asuwawa* no puede salir al campo; luego de ese tiempo debe acompañar siempre a la madre, llevando con ella agua con sal o agua bendita para que los malos espíritus no la molesten, incluso les ponen conchitas o elementos del mar. Recién con el bautizo es que se inicia el rito hacia ser persona, antes de eso el bebé está más cerca del mundo de los gentiles o

²⁸ Pautas de crianza aymara. Estudio “Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años”. Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación. P. 32

²⁹ Ibid. P. 37

chullpa, por lo que estos quieren llevárselos. El primer *bautizo de agua* lo puede realizar un pariente o cercano con agua con sal, y ya el *bautizo de óleo* lo realiza un cura en la iglesia o fiesta patronal, el que se festeja con la familia y convierte al pequeño en cristiano.

Los niños acompañan su madre en todas las labores domésticas, de agricultura y tejido, siendo cargados en la espalda mientras sus madres cocinan, hacen compras en el centro del pueblo, y trabajan en las chacras. Están envueltos y atados a la madre por una tela amplia llamada *yilya*, tejida con lana de llamo o alpaca, generalmente mediante una técnica antigua llamada de 4 estacas³⁰.

Se espera para dar prosperidad y unidad doméstica a la familia, que el hijo primogénito sea mujer, mientras que es deseable que los hijos siguientes sean en su mayoría hombres para preservar el apellido del padre.

Entre los cuatro meses y un año el niño ya es *wawa*, y es un período marcado por bajarlo de la espalda de la cuidadora, madre o abuela generalmente. Comienzan a hablar con mayor fluidez y a caminar, aunque las madres continúan transportando al niño en sus espaldas de manera intermitente hasta los dos años como promedio. Es en esta fase que se realiza el mencionado *bautizo de óleo*, siendo más relevante la búsqueda y elección de padrinos, escogiendo quienes puedan ser ejemplos en su vida familiar y tengan reconocimiento social por ello.

Ya cuando los niños dejan los pañales, dejan de ser amamantados, y demuestran mayor autosuficiencia para comer y jugar en compañía de sus hermanos/as o primos/as, se les llama *wawa yuqalla* o *wawa imilla* según el género. Se determinan en esta etapa variadas conductas esperadas según el género, las niñas acompañan a la madre, aprenden labores textiles y domésticas mediante la imitación en el juego, y adoptar una conducta de mayor seriedad que el varón, mientras éste tiene mayor libertad para salir de la casa, visitar parientes y amigos, jugar, etc. El aprendizaje se produce a través de juegos que imitan las tareas correspondientes a cada rol tanto en los quehaceres como en las relaciones al interior de la familia y con el entorno social, elementos importantes que se

³⁰ Peters, Carlos; Nuñez, Sobé. "Artesanías de Chile. Un reencuentro con las tradiciones." Fondo de desarrollo de las Artes y la Cultura, Ministerio de Educación, 1999. Págs. 13-14

describirán en detalle luego al ser incorporados en el modelo de danza educativa propuesto.

Madre y padre instruyen a los niños por igual cuando pequeños, inclinándose con el tiempo cada uno a hacerse más cargo de la enseñanza del hijo de su género. Desde los tres años del niño los cariños comienzan a ser menos “gratuitos” y a ser “ganados” por el niño, ya que progresivamente debe comenzar a ser “útil”; dejan de ser angelitos y comienzan a reflexionar y enfrentarse a la vida tal y como es. Ya desde los cinco años aproximadamente, en la edad de *jisk’a yukalla* o *jisk’a imilla*, comienzan a colaborar en tareas domésticas diferenciadas: las niñas buscan agua, buscan leña, cocinan, cuidan de sus hermanos, y aprenden textilería; mientras los varones se preocupan más del trabajo con los animales, cargar objetos más pesados y trenzar lazo, además de aprender sobre ceremonias y rituales propios de cada comunidad.

El castigo y las reprimendas se relacionan con el incumplimiento de alguna tarea o deber, y no se acostumbra golpear a los niños sino dar tareas más duras (ej. buscar agua más lejos) mientras que las acciones bien realizadas se premian con mayor afecto, alimentos, regalos, etc. En general se observan maneras de relacionarse muy poco violentas de padres a hijos y en general en estas comunidades; aún cuando debe haber excepciones, el clima general es calmo.

La crianza y el desarrollo de los niños ocurre principalmente en espacios al aire libre, salvo por los períodos de escuela o jardín. Incluso en el caso del Jardín Infantil Caranguitos (JUNJI), manejaban un espacio junto al establecimiento con plantaciones de maíz donde los niños acudían para realizar actividades de aprendizaje.

Creo posible entonces que la manera en que el niño se relaciona con el espacio y su propia corporalidad, está determinada en gran medida por este modelo de crianza aymara, que aún con sus variantes en cada sector y según el nivel educacional de sus habitantes, se replica en sus rasgos generales.

2.2.1.4 Agricultura y medio ambiente.

Los conocimientos y saberes del pueblo aymara relacionados al quehacer agrícola, y en particular lo que se observa en la Comuna de Camiña, son extensos y variados y les permiten cultivar la tierra de manera eficiente y organizada. Sin

embargo, es interesante que este análisis es desde ya hecho occidentalmente, pues según su cosmovisión la manera de relacionarse con la tierra no es desde la productividad solamente sino desde el principio de reciprocidad y respeto.

Hecho el alcance, considero este aspecto importante de mencionar pues es la principal ocupación de los habitantes de la comuna junto al pastoreo, y sus particularidades son parte importante de la educación que se entrega a los niños en el contexto familiar para dar continuidad a la actividad. Este tipo de conocimientos se trabajaban también en el programa que se implementaba hace algunos años en el jardín de la comuna, práctica que desapareció con los años y sobre la que se profundizará más adelante.

Dentro de los conocimientos que aplica el agricultor aymara, encontramos el manejo de los recursos hídricos como central, generándose los sistemas de regadíos por eras, potreros, camellones, por inundación, surco, entre otros, utilizándose en Camiña la canalización de las aguas y los sistemas por inundación y por surcos. Conocen y maneja las posibilidades de cada tierra y particularidades de cada siembra, que en Camiña principalmente consiste en ajos, zanahorias y maíz; los tipos de abono que mejor hacen a cada tierra y siembra, y sus modos de cultivo y tiempos de cosecha. Administran además sus propios productos conociendo los mercados y organizando incluso la Feria Agrícola de Camiña FARCAM, todos los meses de noviembre, recibiendo cuantiosas visitas de la región principalmente y trayendo danzas y música tradicional junto al intercambio de productos agrícolas.

Es interesante de estos saberes además de los conocimientos que contienen, el que se transmiten oralmente de generación en generación y que son altamente complejos, desde sus sistemas de riego que optimizan el uso del recurso hídrico, pasando por los tejidos, la medicina andina, y hasta su música y danza tradicionales; prácticas dinámicas pero trascendentes a la vez.³¹

2.2.1.5 Danza y música tradicional

La música y la danza tradicional en la cultura andina son expresiones que forman parte de los hechos culturales que la constituyen, relacionándose directamente con todos los ámbitos mencionados anteriormente: la palabra en

³¹ Para mayor ilustración sobre las actividades agrícolas desarrolladas por mes, ir a anexo 3.

cuanto es expresión de su cosmogonía no “traducible” a otro lenguaje, la agricultura por ser parte de los rituales propios de cada época, la crianza en su transmisión generacional y parte del cotidiano de la comunidad, y la religiosidad como parte de los ritos y creencias vigentes en cada comunidad.

Estas expresiones, entre ellas la música y la danza, no pueden ser vistas escindidas de la cultura andina o aymara particularmente, sino entendidas como parte de la vivencia dinámica de una forma de ver y vivir el mundo. Desde esta mirada, los instrumentos andinos, su sonoridad particular, y las maneras propias de acompañar con movimiento estas manifestaciones se relacionan en su contenido y su forma directamente con la organización cosmogónica del mundo andino. La música en particular, es considerada como “un elemento unificador entre el ser humano y la naturaleza”³², viviéndola como un “medio de continuidad del sistema andino, en la que se enlaza el pasado y el presente a través de ritos y ceremonias”³³ y que según las palabras del investigador Manuel Mamani permite mantener “incólume en gran parte la cultura andina en el continente Suramericano”³⁴.

Para la cultura aymara, la música está relacionada directamente con el mundo acuático, siendo los instrumentos musicales “altamente simbolizados como entes acuáticos”³⁵ y que permiten relacionar en los ritos y ceremonias al mundo sobrenatural con la vida presente en la tierra, reforzando y actualizando la estructura social aymara. Dentro de los ritos vigentes en la cultura andina y en particular en comunidades aymara en el territorio chileno, en el *pachallampi* (siembra de la papa) o en el *uywa k'illpaña* (marca de animales), la música es un elemento insustituible “facilitando el desarrollo y la eficacia del proceso”³⁶.

Se presentará descrita más en profundidad la última ceremonia mencionada, el *uywa k'illpaña*, por estar vigente en la mayoría de las comunidades rurales del territorio andino chileno, representando uno de los aspectos ceremoniales en que la música y la danza están presentes como un elemento más pero indispensable para su realización.

³² Mamani, M. “El simbolismo, la reproducción y la música en el ritual” En: BAUMANN M. “Cosmología y Música en los Andes”. Alemania. Editado por Dietrich Briesemeister. 1996. P. 221

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid. P. 225

³⁶ Ibid.

El *uywa k'illpaña* o floreo de animales, es una ceremonia ritual que se realiza entre los meses de enero y febrero cada dos o tres años, data de tiempos precolombinos y “tiene como finalidad fundamental el recuento anual y la reafirmación de la propiedad individual de los miembros de un matrimonio”³⁷. Tiene un vasto número de melodías, cantos y danzas según el género y especie de animales que se marque, expresiones que restringen su uso solo a las ceremonias relacionadas con el ganado.

El ritual en la ceremonia, está marcado por la presencia de tres elementos simbólicos de la naturaleza:

1. Uywiri: Figura del criador, deidades protectoras del ganado como cerros, montañas y montículos, que se presentan en estas formas físicamente visibles ante el ser humano y a su vez son simbólicos representando entes abstractos. Es interesante que a estas deidades visibles se les atribuyen características relacionadas directamente con la música, por ejemplo la denominación *phusiri qullu* que se da a ciertos cerros, conjuga la palabra *phusaña* (soplar) y la une a *qullu* (cerro), pudiendo entenderse la expresión como “cerro soplador”.
2. Awatiri: Figura del cuidador donde se distinguen dos naturalezas, una humana referida a los pastores (yerno/nuera), otra sobrenatural dividida en los elementos de la Tierra representada por un felino (*titi*), y el Agua representada por un ave acuática (*chullumpi*).
3. Samiri: Figura del productor, es la deidad del manantial y se le relaciona directamente con la reproducción de los animales además de considerarse en general al mundo acuático como “de gran importancia en la comunicación simbólica andina”³⁸.

El ritual de marcación de animales en la cultura aymara, mantiene un esquema de tres partes fundamentales:

1. Apertura: En la víspera, se realizan actividades preparatorias y de apertura del ritual, en las que se rinde culto a los *uywiri* generalmente en los mismos corrales de

³⁷ Mamani, M. “El simbolismo, la reproducción y la música en el ritual” En: BAUMANN M. “Cosmología y Música en los Andes”. Alemania. Editado por Dietrich Briesemeister. 1996. P. 222

³⁸ Ibid. P. 224

los animales, con el fin de requerir la presencia de las deidades en la ceremonia del floreo. Solo asisten personajes rituales y propietarios.

2. Desarrollo: Comprende los tres días centrales del ritual, siendo en el primer día marcadas y floreadas las llamas y alpacas hembras, el segundo día los llamos y alpacas machos (*urku tama*) y el tercer día las ovejas y vacas (*ywaka tama*). Los tres días se sigue la misma estructura de ritos en la ceremonia: se reúnen los animales por los *awatiris* y se ubican delante del mesón ceremonial a los animales guías o delanteros, los que son adornados y marcados con gran solemnidad. Luego, el canto y la danza acompañado con el porte de elementos simbólicos como el *titi*, el *chullumpi*, y la *whipala* simbolizan lo central de la ceremonia, parte que se prolonga hasta entradas horas de la tarde de cada uno de los días. En cada día se realizan cantos y danzas diferentes según la especie que se marca, y cada una de ellas tiene formas diversas en su estructura y manera de ejecutarse, donde usualmente el hombre ejecuta instrumentos y las mujeres cantan, aunque en la canción de desplazamiento "*wisita, wisita*" por ejemplo, el cantor varón inicia con las coplas y es seguido en coro por las mujeres.

Finalizado el ritual central, los animales son enviados desde el corral hacia el exterior mientras los asistentes vociferan expresiones de regocijo: ¡*Wijway!*!. Se regresa entonces a la casa ritual para finalizar con una comida ritual llamada *wintisyuna* (bendición), concluyendo las actividades del día.

3. Clausura: Último y cuarto día, se realiza el rito de *Samayaña*, se recuenta el ganado y se cierra el ritual.

En las invitaciones a estas ceremonias rituales, se encuentra implícito el sistema tradicional de *ayni* o principio de reciprocidad en el trabajo, debiendo estar presente el *yatiri* y los músicos tradicionales de cada comunidad, concedores y ejecutores de las melodías rituales de cada ceremonia. Los cantos son mayormente colectivos, produciéndose a veces diálogos entre los cantores y la repetición del canto por la comunidad. Los principales instrumentos en la ejecución de las ceremonias rituales son el charango, la tarqa, el pinkillu, y el bombo o tambor, usados diferenciadamente dependiendo de la fase de cada ceremonia ritual.

La aparición de la danza está directamente relacionada con la música. En las comunidades aymara de la precordillera de los Andes chileno, principalmente

danzas tradicionales y rituales, sin mayor influencia occidental, que se realizan de manera conjunta, en grupos numerosos, basadas en una serie de pasos más bien caminados o como pequeño trote, con movimientos circulares de manos en algunos casos, y realizados en rondas. Ejemplo de esto es lo visto y recopilado en la fiesta patronal de Camiña a Santo Tomás, donde los sikuris realizan su ritual de música y movimiento, siendo en algunas instancias de la celebración acompañados por la comunidad pero realizando esta una ronda independiente a la de los sikuris. No se aprecia en esta zona con fuerza la presencia de danzas con mayor destreza física o de carnaval, sino en general más bien ritual. Hay presencia importante si, de la banda de bronces que participa de las festividades y ceremonias de la zona, sin ser acompañados necesariamente por danzas.

El cuerpo en movimiento en estos contextos se corresponde fielmente con lo observado en el cotidiano de la comunidad, aspecto que puede ser interesante de relevar a la hora de proponer un trabajo desde el cuerpo y su movimiento expresivo inserto en esta cultura particular o en otro contexto que demande pertenencia cultural en relación con culturas indígenas.

CAPÍTULO 3:

Educación Intercultural en Chile.

3.1 Identidad y Cultura.

Desde una mirada antropológica, se considera que el ser humano hace su historia a través de su propia práctica social, siendo a la misma vez producto de este proceso. Sus costumbres y tradiciones, así como las prácticas artísticas de cada comunidad, revelan una relación permanente entre la cultura producida por un sujeto que es parte de una comunidad y como esta lo condiciona y transforma a la vez. La configuración de cuerpo entendido desde un punto de vista holístico es dinámica y permanente, permeada constantemente por las condiciones y particularidades de las prácticas sociales de la comunidad.

Kröeber define a la antropología³⁹ como el estudio del hombre y sus obras. Desde este lugar se entiende por *cultura* a todo lo creado por la acción del Hombre que no proviene de la naturaleza tal cual está hecho, sino que requiere un procedimiento. Se configuran además en este marco, una serie de estructuras más o menos coherentes de conceptos, sentimientos y valores, que determinan lo aceptado socialmente dentro del comportamiento humano de cada comunidad, y que en gran medida aportan a sus particularidades, las que nos interesa observar y tener en consideración por ser factores de gran relevancia en la comprensión y vivencia del cuerpo desde sus múltiples acepciones.

Es interesante mencionar la dificultad histórica que ha tenido la comprensión y uso de los términos identidad y cultura, confundiéndose muchas veces en su uso y en otros casos dando por sentado su definición sin exponerla y menos profundizar en ella. En este caso hablaremos particularmente de identidad étnica, relacionando elementos objetivos como la lengua, ropa y rasgos físicos, con las interacciones sociales propias de una comunidad, aspectos que según el sociólogo francés Pierre Bourdieu se contienen y explican mutuamente. Para él, es el proceso de “naturalización”⁴⁰ de las estructuras sociales el que va determinando las conductas

³⁹ <http://www.ub.edu/penal/docs/definiciones.htm>

⁴⁰ Según Bourdieu, proceso en el cual la identidad se internaliza a través del *habitus*, condicionamiento asociado a una clase particular de existencia. Citado en “Etnicidad y ciudadanía en América Latina”. BELLO, ÁLVARO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2004. P. 30

de una comunidad, elaborando a partir de ello símbolos y sentidos relacionados directamente con los contextos y las prácticas cotidianas de las personas.

Se entiende entonces identidad étnica, como “un conjunto de repertorios culturales interiorizados, valorizados y relativamente estabilizados, por medio de los cuales los actores sociales se reconocen entre sí, demarcan sus fronteras, y se distinguen de los demás actores dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado”⁴¹

Según los autores Bourdieu y Giddens⁴², la identidad se produce en el mismo momento en que se reproducen los contextos particulares de esa identidad (la cotidianeidad de los habitantes de la comunidad) de manera cíclica y dinámica mediante el proceso de “naturalización” antes mencionado, junto a la vivencia de otros niveles de identidad (de género, individual, etc.). Se pertenece a una identidad étnica cuando hay una auto-adscrición o adscrición por otros, ello determinado generalmente por el lugar de origen y aspectos de la formación de la persona.

El carácter cultural de las comunidades indígenas, tiene entonces directa relación con su vivencia del cotidiano. Para acercarnos a este aspecto, se expondrán a continuación una serie de definiciones de cultura:

Algunas definiciones de cultura:

“Cultura es lo que los hombres hacen de sí mismos y de su mundo, y lo que ellos piensan y hablan a este respecto.”⁴³

Eugenio Maurer Ávalos

“Una cultura incluye todas las expectativas, modos de ver, creencias o acuerdos que influyenen el comportamiento de los miembros de un grupo humano. No es necesario que estas ideas compartidas sean conscientes, pero siempre se transmiten por medio del aprendizaje social y constituyen un conjunto de soluciones

⁴¹ Giménez, 2002. Citado en “Etnicidad y ciudadanía en América Latina”. BELLO, ÁLVARO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2004. P. 31

⁴² Citado en “Etnicidad y ciudadanía en América Latina”. BELLO, ÁLVARO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2004. P. 31

⁴³ Citado en: Bertolini, Marisa; Langon, Mauricio. “Diversidad cultural e interculturalidad”. Ediciones novedades educativas. Argentina, 2009. P. 37

para resolver los problemas de adaptación a que se enfrenta toda sociedad humana”⁴⁴

Phillip Bock

“La cultura está constituida por patrones explícitos de y para el comportamiento, adquiridos y transmitidos mediante símbolos que se constituye como el trazo distintivo de los grupos humanos. Hay que incluir también la expresión de estos símbolos en los artefactos. El núcleo esencial de la cultura se encuentra en las ideas transmitidas y seleccionadas con la tradición y especialmente en los valores a ellos unidos. Los sistemas culturales pueden ser considerados como producto de la acción o como elementos condicionantes de futuras acciones.”⁴⁵

Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn

De las múltiples definiciones encontradas, quise exponer aquí la más particular a mi juicio y que resuena más directamente con el tipo de experiencia vivida:

“Quisiera hablarles del amigo más culto que yo conozco. El amigo más culto que yo conozco se llama Don Valentín Espinoza, y no sabe leer. Pero es culto, profundamente culto porque la cultura es transformar la naturaleza. Cuando los hombres aparecieron en el mundo, por cualquiera de los caminos que ustedes quieran, encontraron animales, montañas, viento, otros hombres, encontraron el mar, las nubes. Todo eso incluidos los otros hombres, eso es la naturaleza. Lo que el hombre no encontró, lo que el hombre agregó, lo que el hombre inventó, lo que el hombre puso en el mundo que el encontró, eso es la cultura. Desde pulir una piedra hasta una nave cósmica que va a llegar a Marte, eso es la cultura. Contar un cuento que no existía en la naturaleza es la cultura. Y Don Valentín Espinoza es el mejor cosechador de maíz que hay en la región. Por lo tanto, Don Valentín Espinoza es un hombre que está transformando la naturaleza y arranca raíz de tierras malas y saca grandes cosechas de tierras buenas y tiene la sonrisa y tiene la alegría y va entregando sus mazorcas a la gente como entrega también sus cuentos. Así pues, que si él es capaz de transformar el mundo, si él es capaz de agregar algo al mundo, Don Valentín es profundamente culto...”

⁴⁴ Citado en: Bertolini, Marisa; Langon, Mauricio. “Diversidad cultural e interculturalidad”. Ediciones novedades educativas. Argentina, 2009. P.

⁴⁵ Ibid. P. 38

Don Valentín Espinoza pues, no sabe leer. Bueno, yo digo mal, yo me corrijo Don Valentín Espinoza lee todo, fuera de los libros, lee todo. Porque Don Valentín Espinoza, por ejemplo, sabe leer en las nubes, sabe leer en las aguas del río, sabe leer en los ojos de las muchachas, sabe leer en los sueños, sabe leer en los movimientos de las hojas de los árboles, sabe leer en la forma en que se mueve el trigo en el viento, sabe leer en las risas de los niños, sabe leer las fotografías de los periódicos. En fin, fuera de los libros, Don Valentín lee en todos lados...⁴⁶

Es interesante mencionar, y haciendo referencia a la última definición expuesta, que la palabra cultura proviene de *colere*, que en latín significa cultivar, siendo un hombre culto quien se ha cultivado o instruido. Esta clase de sabiduría la que se aprecia con mayor facilidad en los primeros acercamientos a los integrantes de las comunidades aymaras de la Comuna de Camiña, región de Tarapacá. Los agricultores, las tejedoras, los músicos y profesores, todos se relacionaban con su identidad y el conocimiento a través de experiencias propias y de sus ancestros, valorando la tradición como una fuente de saberes de gran importancia y practicidad en su vida, siendo además de sus principales preocupaciones, el decadente interés de las generaciones jóvenes por ser parte y preservar los conocimientos, prácticas y creencias de su pueblo originario.

En relación además a la responsabilidad que se debe tener en el quehacer pedagógico donde es necesario tomar conciencia de las diferencias culturales para que puedan ser abordadas y utilizadas en beneficio del trabajo y el crecimiento personal, *Walter Goldschmidt* se refiere a la antropología cultural:

“La importancia central de entrar en mundos ajenos al nuestro, y por ende la de la antropología misma yace en el hecho de que la experiencia nos lleva a comprender que también nuestro propio mundo es una elaboración cultural. Experimentando otros mundos podemos, entonces, ubicar el nuestro en su valor justo y de ese modo capacitarnos para ver fugazmente como debe ser, de hecho, el mundo real, aquel entre nuestra propia estructura cultural y esos otros mundos.”⁴⁷

⁴⁶ Bertolini, Marisa; Langdon, Mauricio. “Diversidad cultural e interculturalidad”. Ediciones novedades educativas. Argentina, 2009. P.30

⁴⁷ Ibid. P. 42

3.2 Interculturalidad, sus alcances en educación

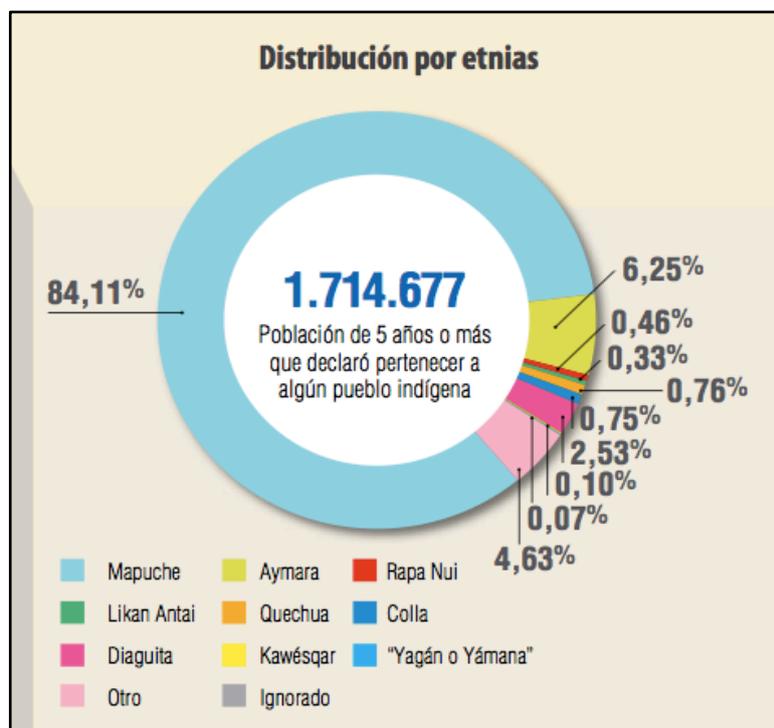
El origen de la Educación Intercultural como propuesta pedagógica, nace en Estados Unidos en la década de los 60' como respuesta a los movimientos sociales de las minorías étnicas de ese país, quienes se levantaron en demandas por derechos civiles, los cuales dieron paso a la necesidad de repensar la realidad del modelo educativo; ello ante la inminente multiculturalidad presente en la sociedad y por consiguiente en el ámbito de la educación formal.

Hay que diferenciar los análisis y propuestas en relación a la educación intercultural a partir de la fuerte migración entre países, acrecentando su multiculturalidad, de la situación de comunidades indígenas que se han visto insertas en la educación formal occidental. Este ámbito es en el que nos centraremos, por ser atingente al caso particular de las comunidades aymaras en la Comuna de Camiña, y por continuar siendo la realidad a nivel intercultural predominante en nuestro país, aún cuando en las últimas décadas la población de inmigrantes a Chile ha subido considerablemente.

Para comprender esta realidad de mejor manera, se presenta a continuación el gráfico de resultado relacionado con la adscripción a algún pueblo indígena de las personas mayores de 5 años consultadas en el Censo 2012⁴⁸, considerando como marco general que el 11,11% de la población total mayor de 5 años consultada, adscribe a uno de los pueblos indígenas que se mencionan:

⁴⁸ http://www.censo.cl/contenido/sintesis_resultados_censo_2012.pdf. P.11

Fig. 15. Porcentajes de personas que se consideran pertenecientes a algún pueblo indígena. Censo 2012.



Desde el reconocimiento de la pluralidad cultural en la sociedad y en particular en las aulas, es que se debe avanzar hacia la interculturalidad. En los primeros acercamientos a esta postura se entremezclan los usos de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, diferenciados en que la interculturalidad propone una coexistencia armónica entre dos o más culturas, sosteniendo una relación basada en el respeto y la valoración de la diferencia; ello mientras que la multiculturalidad o pluralidad cultural solo implica compartir un espacio geográfico sin que necesariamente haya un enfoque relacional en su cohabitar juntos.

La problemática planteada demanda entonces a nivel educacional, el generar climas educativos “que contribuyan a facilitar, por un lado, los enraizamientos legítimos en la propia comunidad, y por otro lado, la evitación de los encapsulamientos cerrados”⁴⁹; y la finalidad en términos generales, tendría relación con lograr que los estudiantes desarrollen competencias culturales que les permitan el mencionado enraizamiento al mismo tiempo que conocer otras perspectivas culturales.

⁴⁹ JORDÁN, José. “Propuestas de educación intercultural para profesores”. Ediciones Ceac, 1996. España. P. 15

La información que será expuesta a continuación sobre el Programa de Educación Intercultural Bilingüe⁵⁰ del Ministerio de Educación⁵¹, y los Jardines Interculturales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles⁵², buscan contextualizar la realidad de la educación intercultural en Chile y tener en conocimiento y consideración dichos factores para la elaboración de reflexiones y vinculaciones con el caso particular de la educación formal intercultural que se implementa en Camiña.

3.2.1 Realidad de la Educación intercultural en Chile: Propuestas y experiencias.

En Chile, la educación Intercultural está presente desde la década de los 90', atravesando múltiples procesos e impulsando programas de desarrollo e implementación principalmente en la Educación básica por parte del Ministerio de Educación a través del Programa Orígenes, y en la Educación preescolar con los jardines Interculturales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Ambas iniciativas buscan de manera transversal una adaptación del marco curricular de cada nivel educacional, al contexto y realidad sociocultural en comunas que posean altos porcentajes (generalmente que supere el 50%) de habitantes de pueblos originarios en Chile matriculados en los establecimientos. También se implementan programas multiculturales que integran a niños inmigrantes a la educación formal, pero para el interés de este estudio, nos centraremos en el primer fenómeno descrito.

Es importante señalar la importancia que tiene para este estudio conocer las propuestas y la situación actual del país en relación a la educación intercultural, puesto que son estas junto a las propuestas curriculares particularmente para la educación parvularia, las que relacionaremos directamente con la inserción de la danza educativa en esta red educacional.

3.2.1.1 Educación Intercultural Bilingüe. Programa Orígenes.

Se puede determinar como momento determinante en la construcción de políticas relacionadas con el desarrollo de los pueblos indígenas en nuestro país, la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253 del año 1993, creándose en 1995 el

⁵⁰ En adelante PEIB

⁵¹ En adelante MINEDUC.

⁵² En adelante JUNJI.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) el que se enfocará en la adecuación de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para que estos sean abordados considerando el contexto y las particularidades de las comunidades en las cuales se implementa, ello para Educación básica y media en colegios municipales y particulares subvencionados. El Programa Orígenes es concebido a partir de los Diálogos Ciudadanos generados en el gobierno de Frei Ruiz-Tagle en el año 1997, y que “asume las políticas de desarrollo con identidad étnica (...) impulsadas por organismos internacionales, y se focaliza en el desarrollo de comunidades indígenas rurales”⁵³, favoreciendo la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de parte del MINEDUC.

Es entonces que en 1998 se desarrolla un plan piloto en 9 comunas del país para la formación intercultural de niños, todas con apoyo de Universidades y Municipalidades de la región correspondiente, y ya en el año 2000, el PEIB se instaura como Programa independiente y pasa de ser planes pilotos, iniciándose la construcción de una “política de focalización y expansión paulatina a establecimientos con características similares a los participantes de los pilotos”⁵⁴, generándose las líneas centrales de la política EIB y líneas de acción que se exponen a continuación⁵⁵:

- La incorporación de textos bilingües que aborden la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico.
- La distribución de software de las culturas y lenguas indígenas del país en escuelas y liceos focalizados por el MINEDUC.
- La formación de maestros bilingües mapuche y aymara.
- La creación de sistemas de inmersión de lengua Rapa Nui en la Isla de Pascua.
- La contextualización de programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.

⁵³ “Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”. Ministerio de Educación, 2011. Gobierno de Chile. P. 12.

⁵⁴ Citado en “Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”. Ministerio de Educación, 2011. Gobierno de Chile. P. 10.

⁵⁵ Extraídas íntegramente del “Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”. Ministerio de Educación, 2011. Gobierno de Chile. P. 11.

- El desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela
- La generación de modelos de uso de Nuevas Tecnologías en escuelas con población indígena (Televisión e Informática Educativa)

Líneas de acción (2011):

1. Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo. El MINEDUC apoyó la formación de profesores interculturales y bilingües y la inserción de profesores EIB en escuelas pertenecientes a comunas con población indígena. Y con los docentes en ejercicio, se organizaron talleres de reflexión y capacitación y talleres de formación de líderes indígenas vinculados a las actividades pedagógicas.
2. Generación de Propuestas curriculares. El PEIB apoyó iniciativas que “adecuasen, contextualizaran, complementaran y elaboraran sus planes y programas de estudios a través de la selección de contenidos culturales y lingüísticos y de la cosmovisión de los pueblos indígenas del país”. Además, se buscó realizar convenios de gestión con municipalidades para asegurar la implementación de las propuestas.

Éstos cambios son posibles gracias al convenio suscrito en el año 2000 entre el Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo, dándose inicio al Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, Orígenes, con el fin de “respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines...”⁵⁶.

Se diseña entonces un Plan de Desarrollo Integral que cubre las área de Fortalecimiento Organizacional; Desarrollo Productivo, Educación, Artes y Cultura; y Salud Intercultural; implementándose actualmente en 9 comunidades de las etnias Aymara, Quechua, Atacameña, Mapuche, Yagan, Rapanui en los territorios

⁵⁶ Citado en “Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”. Ministerio de Educación, 2011. Gobierno de Chile. P. 12.

de: Arica y Parinacota (aymara), Jiwasa Oraje (aymara y quechua), Atacama La Grande (atacameña), Alto Bío Bío (mapuche- pehuenche), Puel Nahuelbuta (mapuche), Lago Lleu-Lleu (mapuche), Lago Budi (mapuche), Cabo de Hornos (yagan) y Te Pito O Te Henua (Rapa-Nui).

Es necesario además mencionar, que para ser parte como comunidad de este Plan de Desarrollo Integral, se debe pertenecer a un Área de Desarrollo Indígena (espacios territoriales identificados en la Ley 19.253), tener beneficios del Fondo de Tierras y Aguas de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), y pertenecer a sectores de gran concentración de población indígena y de situación de pobreza. Sobre todo este último tópico creo merece ser resaltado, por ser los programas artísticos que se implementaron con las comunidades aymaras de la Comuna de Camiña en colaboración entre el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y la Fundación para la Superación de la Pobreza, quienes aportaron con una visión integral de la situación de pobreza de las comunidades indígenas de este lugar, considerando la falta de acceso y desarrollo del área cultural y artística como parte de esta situación.

Aporta en este punto para comprender la realidad de la distribución de la población indígena de nuestro país y reflexionar posteriormente sobre la necesidad de proyectos y programas de educación intercultural, el siguiente gráfico obtenido del informe del Instituto Nacional de Estadísticas sobre el Censo de 2012⁵⁷:

⁵⁷ http://www.censo.cl/contenido/sintesis_resultados_censo_2012.pdf P. 11

Fig. 17. Población de 5 años o más que pertenece a un grupo étnico.

Región de residencia habitual	Población de 5 años o más	Población de 5 años o más que pertenece a un grupo étnico	
Total País	15.429.759	1.714.677	11,11%
Arica y Parinacota	196.442	56.717	28,87%
Tarapacá	273.392	47.999	17,56%
Antofagasta	501.862	45.825	9,13%
Atacama	267.058	36.137	13,53%
Coquimbo	652.572	38.060	5,83%
Valparaíso	1.618.374	95.619	5,91%
Metropolitana de Santiago	6.208.071	576.990	9,29%
Libertador General Bernardo O'Higgins	813.479	52.318	6,43%
Maule	900.376	38.194	4,24%
BioBío	1.834.400	163.548	8,92%
La Araucanía	846.997	267.489	31,58%
Los Ríos	338.739	78.251	23,10%
Los Lagos	738.239	167.941	22,75%
Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo	91.164	21.745	23,85%
Magallanes y de la Antártica Chilena	148.594	27.844	18,74%

La primera fase del PEIB es terminada en el año 2007, y se implementa en los niveles NB1 y NB2, siendo evaluado en el documento “Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe” del Ministerio de Educación año 2011, como bastante deficiente en sus aspectos de lineamientos, objetivos, y sistematización del modelo y sus experiencias. En la segunda fase, operativa actualmente y evaluado procesualmente en el mismo documento, se subrayan avances tales como la integración de a totalidad de las comunidades indígenas de las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Arica y Parinacota, Bío-Bío, Araucanía, Los Lagos y Los Ríos; y se propone como nuevo objetivo central el “fortalecimiento de la identidad étnica de los pueblos indígenas por lo que se implementarán estrategias educativas y universales tendientes a promover el diálogo intercultural entre los distintos pueblos reconocidos por la ley indígena 19.253.”

No puedo dejar de mencionar en este punto, que mi experiencia en las comunidades aymaras de la Comuna de Camiña, Región de Tarapacá, revelan que

dichos planes no están siendo implementados en los establecimientos educacionales de dicha comuna, antecedente que sumado a los enunciados grandilocuentes referidos a la actual implementación del programa, siembran dudas respecto de su veracidad. Es importante además agregar que el acceso a la información relacionada con Educación Intercultural en los sitios Web del Mineduc, junto a la calidad de ésta son altamente deficientes, dificultando su encuentro y comprensión, develando la poca relevancia dada a este aspecto en relación a otros sí tratados ampliamente en estos sitios de información.

3.2.1.2 Jardines interculturales JUNJI

En el marco de la Reforma Curricular de Educación Parvularia, iniciada a fines de 1998, se diseñan en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) una serie de programas destinados a cubrir las necesidades particulares de los párvulos y sus familias, ello con el fin de entregar “educación de calidad, oportuna y pertinente que propicia aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar y el desarrollo del párvulo como persona que se vincula con su medioambiente sociocultural y natural”⁵⁸.

Los Tipos de Programas implementados actualmente por JUNJI a lo largo del país son:

1. Programa Jardín Infantil, que integra a niños/as con necesidades especiales, y se ubican en sectores urbanos y semi-urbanos.
2. Programa Educativo para la familia, contiene al Programa Comunicacional y al Programa Conozca a su hijo, apuntando en ambos casos a potenciar el rol del hogar como educador fundamental en la vida de los niños.
3. Programa alternativo de atención, ofrece atención integral que considera alimentación, educación y atención social, y se localiza principalmente en sectores rurales y semi-urbanos. De este programa se desprenden 6 diferentes diseños de funcionamiento en los jardines: Jardín Infantil familiar, Jardín laboral, Jardín estacional, el Programa de mejoramiento de atención

⁵⁸ Extraído de http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1441&Itemid=160

para la infancia, y los Jardines Infantiles Interculturales, que son el foco de nuestro interés.

El Programa Nacional de Educación Intercultural de la JUNJI, apunta en principio a aplicar un currículum intercultural correspondiente a las etnias Aymara, Atacameño, Colla, Rapanuí, Mapuche, Pehuenche, Huilliche, Kawashkar y Yámana, según sea la predominancia en cada localidad. Sin embargo, ya en la exposición de sus desafíos y objetivos, amplía su cobertura a niños inmigrantes e hijos de refugiados además de los pueblos originarios ya mencionados, favoreciendo la integración y considerando aspectos como la participación de familias y comunidades en un rol educativo activo, promoviendo la lengua materna, y adecuando la alimentación a su cultura de origen.

En el año 2007, JUNJI firma Convenios de Cooperación con el Ministerio del interior por un lado, para fortalecer los lineamientos relacionados con la educación ofrecida a hijos/as de inmigrantes y refugiados; y con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), comprometiéndose de manera conjunta a la creación y construcción de al menos 30 jardines interculturales a lo largo del país, y permitiendo la contratación de educadoras interculturales, la adecuación del currículum, y la elaboración de textos guía y material didáctico pertinente, ello según se declara en la presentación de los programas del sitio web oficial de la JUNJI⁵⁹.

En el mismo texto al que se hace referencia, se da gran relevancia a la participación activa de educadoras interculturales, las cuales realizan una serie de funciones de supervisión, participación en la elaboración de los programas, y asesorías a las “educadoras tradicionales”, aquellas pertenecientes a pueblos originarios con formación en docencia, y que se espera ejerzan pedagogía desde sus saberes y vivencias con pertinencia cultural.

3.2.1.3 Jardines Fundación Integra

La Fundación Integra es una institución de derecho privado sin fines de lucro, presidida por la Primera Dama de cada gobierno, que declara como misión “lograr el desarrollo integral de niños y niñas de 3 meses a 4 años de edad que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad, a través de un programa educativo de

⁵⁹ http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com_k2&view=item&id=1467&Itemid=160

excelencia que incorpora a las familias y a la comunidad y promueve los derechos de la infancia en un contexto de convivencia democrática⁶⁰.

Durante el año 2009 y hasta el 2011, la Fundación Integra y JUNJI entablan relaciones con México a través del Fondo Conjunto de Cooperación Chile-México, asistiendo a la pasantía “Fortalecimiento de la Educación Parvularia Inicial Intercultural Bilingüe”, que prometía la creación de jardines interculturales en Integra y JUNJI. Sin embargo y a diferencia de JUNJI, Integra no presenta programas ni orientaciones particularmente abocadas al diseño e implementación de la Educación intercultural en sus establecimientos, abordando los conceptos de igualdad de derechos e inclusión más hacia la creación y acondicionamiento de sus jardines a niños con necesidades educativas especiales.

Si bien se encuentra información sobre la realización de jornadas sobre educación intercultural en la región de Tarapacá principalmente, estas apuntan a entregar herramientas generales para que cada educador realice las adaptaciones curriculares pertinentes.

Por no ser explícito, no conocemos entonces de políticas de educación intercultural en la Fundación Integra.

⁶⁰ Extraído de http://www.integra.cl/opensite_20110824112837.aspx

CAPÍTULO 4:

Reflexiones sobre la danza educativa para el nivel parvulario en contextos interculturales.

4.1 Educación parvularia intercultural

Este punto será abordado considerando el caso particular de Camiña como reveladora de la situación actual en relación a la implementación de la educación intercultural en el contexto andino, y como en este marco se aborda la educación artística y en particular el movimiento expresivo o danzado, siendo posibles estas reflexiones de ser extrapoladas a contextos interculturales de similares características.

¿Por qué la educación parvularia? Más allá de que nuestra experiencia como equipo de educadores tuvo relación principalmente con este grupo etario generándose desde allí las preguntas centrales que dan lugar al estudio, es por entender que la infancia, entre los 0 y 6 años de edad, es una “etapa clave y decisiva en la generación de aprendizajes potenciadores del desarrollo humano, enfatizado lo relevante que resulta el medio ambiente socio-afectivo en la formación y el desarrollo del pensamiento, del lenguaje y las formas sociales”⁶¹ Es por ello que la incorporación activa de expresiones artísticas como la danza en el aprendizaje de los niños en esta etapa, facilita y potencia la construcción y vivencia de un cuerpo integrado al contexto socio-cultural.

Es importante además explicitar ya en este punto que se relevan los tópicos de interculturalidad y educación artística en danza para la educación parvularia como ejes centrales y necesarios de vincular directamente para la buena realización de un trabajo pedagógico con pertinencia cultural en estos contextos con gran acervo cultural tradicional, tomando como referencia y ejemplo la situación de estas comunidades andinas aymaras en el norte de nuestro país.

Iniciaremos entonces con la revisión de la información recogida en el lugar en las dos visitas a Camiña, sobretodo desde las entrevistas de tipo mixtas sostenidas con la directora del Jardín Infantil *Caranguitos* en Camiña, Sra Fanny Rodríguez; y con

⁶¹ Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio T. “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”, Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Universidad de Valparaíso. 2009. P. 25

don Máximo Challapa, monitor del Proyecto hablante Aymara del Ministerio de educación en variados establecimientos educacionales de la comuna. De esta manera se aspira a completar por un lado el contexto particular al que hacemos referencia, y a concretar preguntas y reflexiones que orienten la posterior propuesta de orientaciones para el diseño e implementación de la práctica de la docencia en danza con pertinencia cultural en contextos interculturales.

4.1.1 Realidad de la educación preescolar en la Comuna de Camiña.

En la Comuna de Camiña, la educación formal está centrada mayormente en su capital comunal, Camiña, mientras que las demás localidades de la quebrada mantienen un colegio cada una con un promedio de 2 a 10 estudiantes de todas las edades trabajando sus niveles de manera conjunta. En educación parvularia, la Junta Nacional de Jardines Infantiles mantiene cuatro establecimientos al año 2013: “Cebollitas” en Francia (Directora: Ingrid Viza Aguilar), “Vizcachitas” en Moquella (Dir. Alba Bastovino Bastovino), “Ingacoyo” en Chapiquilita (Dir. Edith Manzanares Tiayna), y “Caranguitos” en Camiña (Dir. Fanny Rodríguez Mamani), siendo este último nuestra principal referencia por ser allí donde implementamos los talleres artísticos, permitiéndonos conocer más de cerca la realidad de ese centro educacional.

La población joven de las localidades de la quebrada disminuye de manera creciente, trasladándose los jóvenes desde los poblados más pequeños para ir a la capital comunal a realizar su enseñanza media e incluso la enseñanza básica. Sin embargo, la comunidad de niños en edad preescolar se mantiene con una matrícula que promedia los 10 niños en cada uno de los cuatro Jardines JUNJI mencionados.

Los cuatro establecimientos de la JUNJI, se consideran Jardines alternativos por ser parte del Programa de Jardines Interculturales debiendo, según sus objetivos enunciados, velar por la adecuada incorporación de la Educación Intercultural en los diferentes Programas Educativos⁶². Las educadoras y directoras de cada establecimiento mantienen capacitaciones permanentes, según nos cuenta la Sra. Fanny Rodríguez⁶³ directora del Jardín Infantil Caranguitos, siendo al menos dos de

⁶² Extraído de http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com_k2&view=item&id=1467&Itemid=160

⁶³ Ir a anexo 4.

las cuatro directoras de establecimientos JUNJI en la comuna educadoras pertenecientes a las culturas andinas originarias de la zona.

El Jardín Caranguitos en su decoración presenta motivos andinos en la mayoría de sus espacios, sin embargo, más allá de la estética del lugar los contenidos y espacios dedicados al estudio “formal” quedan escindidos actualmente del contexto. Por relato de la Sra. Fanny, conocemos que un par de décadas atrás, los espacios educativos dentro del jardín estaban directamente relacionados con los quehaceres propios de la comunidad, existiendo el *espacio de la chacra, de la casa, el corral, los telares y el más allá*, dentro de los cuales se entregaban contenidos del curriculum formal. Hoy, esos espacios se han convertido en el espacio lógico matemático, el espacio de lenguaje, y el espacio ciencia, sin vinculación directa con el contexto, debiendo la educadora relacionar desde ese nuevo lugar con los contenidos locales, si es que considera estas relaciones de importancia (como ocurría en este caso particular).

En cada uno de los espacios mencionados, se realizaban tareas propias de cada ocupación, según el relato de la Sra. Fanny:

“Eran espacios educativos: el espacio de la chacra, el espacio del corral, el espacio de la casa, de la casita, eso era lo más fundamental esos tres espacios la chacra, la casa y el corral y...cual era el otro...los telares, tejido que era artesanía, que vendría a ser la artesanía propia de aquí, que eran los telares. Esos eran los espacios que más se daban. Ahora no, o sea fue como cambiando. Antes ahí en esos espacios una les enseñaba lo matemático, con los niños, o sea salía de ahí. Ahora no. Ahora el espacio matemático, el espacio ciencia, o sea como que se cambió todo eso a otro sistema (...) porque a mi enseñarle en la casita era mejor porque yo le enseñaba cuantas papas y sacar matemáticas, cuando íbamos a la chacra lo mismo (¿y cuándo comenzó a cambiar ese formato?) yo no me dí ni cuenta, pero ya hace varios años, de que se cambió, después se cambió el sistema todo el día también de educación, entonces era de las 8 de la mañana hasta las 3 y media 4 de la tarde, y ya las mamás se desligaron total, lo dejan las 8 y media y lo vienen a buscar a las 4.”⁶⁴

Esta situación, aún cuando fue instaurada hace varios años, parece seguir dificultando la vinculación de los contenidos formales del curriculum con la cultura de la comunidad, incluso las docentes siguen recurriendo a textos de aquella época como apoyo para planificar las actividades con los niños.

⁶⁴ Extracto entrevista Directora Jardín Infantil caranguitos, Sra. Fanny Rodriguez Mamani. Realizada el día 11 de junio de 2012 en las dependencias del Jardín. Párrafo 2, anexo 4.

En relación a los cambios de enfoque que ha tenido el trabajo de Educación preescolar en la zona, y particularmente sobre el rol de las madres y ciertos agentes sociales relevantes en la comunidad para el trabajo en el jardín, la Sra. Fanny nos cuenta:

“Mire, cuando se iniciaron estos jardines, éste fue el primero, el segundo fue en Moquella, eran jardines étnicos...como se llamaba...étnicos familiar. Porqué? Porque se trabajaba con la familia, y se trabajaba solamente de 8:00 a 14:00 de la tarde. Porque eran familiares, o sea que trabajaba la tía más una mamá que tenía que estar todos los días, una mamá enseñándoles sus saberes que podía ser la cocina, podía ser el telar, podía ser la chacra; se iban rotando las mamás, iban rotando (...) Así como la JUNJI ha ido cambiando la orientación, así también las mamás se fueron alejando. Igual si uno las llama ellas vienen, igual vienen porque les interesan sus hijos, pero no como antes. (...) después se cambió el sistema todo el día también de educación, entonces era de las 8 de la mañana hasta las 3 y media 4 de la tarde, y ya las mamás se desligaron total, lo dejan las 8 y media y lo vienen a buscar a las 4 (...) Porque había abuelitos del pueblo que uno los ocupaba. Iba donde los abuelitos: abuelito les puede contar un cuento, y ya no se, venían los abuelitos apenas con su bastoncito y les contaban, pero cuentos propios de ellos, de que ellos se lo aprendían de su bisabuelito, de su tatarabuelito no se, entonces era como interesante.”

Es importante resaltar este cambio puesto que para los pueblos y comunidades andinas, la sabiduría de los *yatichiris* o sabios andinos es muy relevante en términos de perpetuar el conocimiento y los saberes ancestrales en el idioma materno, recomendado incluso por textos elaborados por el MINEDUC respecto a la educación intercultural en contextos aymaras⁶⁵. El retomar estas prácticas se vuelve dificultoso ante el nuevo modelo, donde se evalúa bajo pautas que no consideran este tipo de aprendizajes como relevantes en la formación del niño. Incluso las capacitaciones antes mencionadas de parte de la JUNJI a las educadoras tradicionales, son dificultosas de realizar por lo aislado territorialmente de la Comuna, y por los perjuicios de cerrar el jardín por un día completo o más.

El programa que más claramente busca actualmente dar respuesta a esta inquietud, es el Proyecto hablante Aymara, surgido en el año 2011 a raíz de un convenio suscrito entre la JUNJI y CONADI, del cual es monitor en Camiña don Máximo Challapa, hablante aymara “original” como él se define, quien visita a los niños algunos días en la semana, aplicando un programa entregado por la Dirección Regional de Iquique, el que determina los aprendizajes esperados y

⁶⁵ Entre ellos el anteriormente citado: CHIPANA, CORNELIO. “Aymara Markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo Aymara”. Programa de educación cultural bilingüe. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

contenidos a tratar con sus propuestas y orientaciones. Este programa busca revitalizar la lengua aymara que aún está en uso por parte de la población de mayor edad en Camiña, pero que no se ha traspasado naturalmente de manera generacional corriendo el riesgo de perderse, como nos cuenta Don Máximo está ocurriendo con el idioma Quechua.

Aún cuando reconocemos que la conservación del idioma es central en la preservación, valoración y vivencia integral de una cultura determinada, por contener en sus lógicas y particularmente en el aymara e idiomas andinos la comprensión de una cosmovisión, desde nuestras prácticas reconocemos también las falencias de estos programas que no abordan con la necesaria multidimensionalidad de la vivencia de la cultura, donde el cuerpo ocupa un rol central en la identificación y construcción de identidad, y donde las expresiones artísticas propias de la cultura son parte central en el desarrollo y vigencia de ésta, aspectos que parecen estar bastante relegados en los programas actuales de Educación Intercultural, por tener énfasis en lo bilingüe.

Es interesante la dicotomía pues en los textos a disposición en materia de interculturalidad en la educación, tanto del MINEDUC como de la JUNJI sobre las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP), estos parecieran estar concebidos de manera mucho más integral que en los otros niveles educacionales, teniendo a mi parecer ventaja por sobre los elaborados para enseñanza básica y media por el MINEDUC al ser más amplios en sus objetivos no centrándose únicamente en lo bilingüe. Sin embargo en la práctica, esta concepción más integral de la educación intercultural en contextos de pueblos originarios es difícilmente aplicada.

Pareciera incluso por la cantidad de documentos sobre educación intercultural para pueblos originarios, que ésta debiese marchar en su implementación de buena manera. Sin embargo, la mayoría de ellos son muy generales con pocas orientaciones para su implementación en la práctica, dejándole a las educadoras un trabajo de proporciones para vincular todos los aspectos de la vivencia de la/s culturas de los niños asistentes al jardín, y hacerlos coincidir con el modelo formal menos pertinente mencionado anteriormente. Hay que hacer el alcance además, que aún cuando hay material escrito sobre la temática de la educación intercultural y cultura aymara, este se encuentra disponible en la red de Internet, beneficio de

muy difícil acceso en Camiña, por lo que al menos en lo observado por nosotros no se manejaba este material en los Jardines de la zona.

4.1.2 Reflexiones en base a “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”.

Tomaremos como referente central, de entre todos los textos a disposición sobre educación intercultural, el texto “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”, del Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio de la Universidad de Valparaíso en colaboración con la CONADI, el cual profundiza en el análisis de la implementación actual de la educación intercultural en la educación parvularia, y reflexiona sobre sus fortalezas, deficiencias y necesidades. Este documento nos entregará algunas directrices para comprender la aplicación particular de educación intercultural para el nivel parvulario que es nuestro foco de interés, y la posterior elaboración de propuestas.

El documento inicia con un diagnóstico en el que se mencionan “la escasez de material bibliográfico y didáctico sobre las poblaciones indígenas de Chile, las metodologías que no respetan la diversidad, los planes y programas que no se ajustan al contexto en el cual está inmerso el establecimiento”⁶⁶; además de la mantención de los instrumentos y metodologías en educación en un rol homogeneizador, “lo cual se contrapone a los derechos y deberes que están conferidos a las personas y a la realidad diversa”⁶⁷

Plantea como necesidad la integración activa de las familias y comunidades, respondiendo a la “dependencia explícita que se presenta en la primera infancia con los núcleos primarios de socialización”⁶⁸, pudiendo “potenciar su desarrollo como personas a partir de experiencias de aprendizajes integrales y plenas”⁶⁹. En relación a esto, las Bases Curriculares para la Educación Parvularia señalan que “es en la familia donde se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos y, a través de ella, la niña y el niño incorporan las pautas y hábitos de su

⁶⁶ Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio T. “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”, Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Universidad de Valparaíso. 2009. P. 24

⁶⁷ Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio T. “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”, Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Universidad de Valparaíso. 2009. P. 24

⁶⁸ Ibid. P. 26

⁶⁹ Ibid.

grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos de la sociedad”⁷⁰. Por esto sería importante, que en la educación parvularia, particularmente en su ámbito artístico para este caso, se realice un “trabajo colaborativo, participativo y permanente con la familia y la comunidad educativa”⁷¹, puesto que son las fuentes de conocimientos y saberes propios del contexto particular del niño, y que le permitirán sentirse en un ambiente de mayor seguridad, apoyo y afecto.

Ya en relación directa con la construcción de identidad, mencionan que es importante la consideración de la pertinencia cultural en la educación formal como un garantía para evitar la por ellos llamada “dualidad” que viven numerosos párvulos, al enfrentar situaciones culturales inconexas entre el establecimiento educacional y las del núcleo familiar. Resaltan además la necesidad imperante de elaborar una “propuesta curricular de vinculación explícita entre los fundamentos actuales de la Educación Parvularia (...) y la comprensión intercultural de los mismos que oriente prácticas pedagógicas efectivas en el nivel educativo”⁷², situación con la que estoy en pleno acuerdo considerando la importancia de esta vinculación para garantizar la adecuada implementación de la educación intercultural, otorgando así una base sólida para el desarrollo con pertinencia de ámbitos como el artístico en estos contextos particulares.

Es interesante además la postura presentada en relación a la diferenciación cultural que usualmente existe entre el educador y el estudiante (salvo en los casos de los llamados educadores tradicionales), que plantea la construcción de “saberes referidos a la convivencia y al reconocimiento de *nosotros* y *los otros* de modo simultáneo, al redescubrimiento para unos y/o descubrimiento para otros de las cosmovisiones, tradiciones y costumbres de todos aquellos que participan del proceso educativo, valorando en consecuencia las culturas de origen y/o los entornos culturales”⁷³. Se insta al educador, en esta reflexión propuesta por el texto, a considerar dentro de su labor el “hacer visibles y ayudar a descubrir todos los

⁷⁰ “Bases Curriculares para la Educación Parvulari”a. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 13

⁷¹ Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio T. “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”, Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Universidad de Valparaíso. 2009. P. 30

⁷² Ibid. P. 28

⁷³ Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio T. “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”, Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Universidad de Valparaíso. 2009. P. 27-28

componentes, particulares y/o generales, involucrados tanto en el desarrollo de los niños y niñas con los que trabaje, como en las formas de conocer, comprender y apropiarse del mundo que los rodea”⁷⁴.

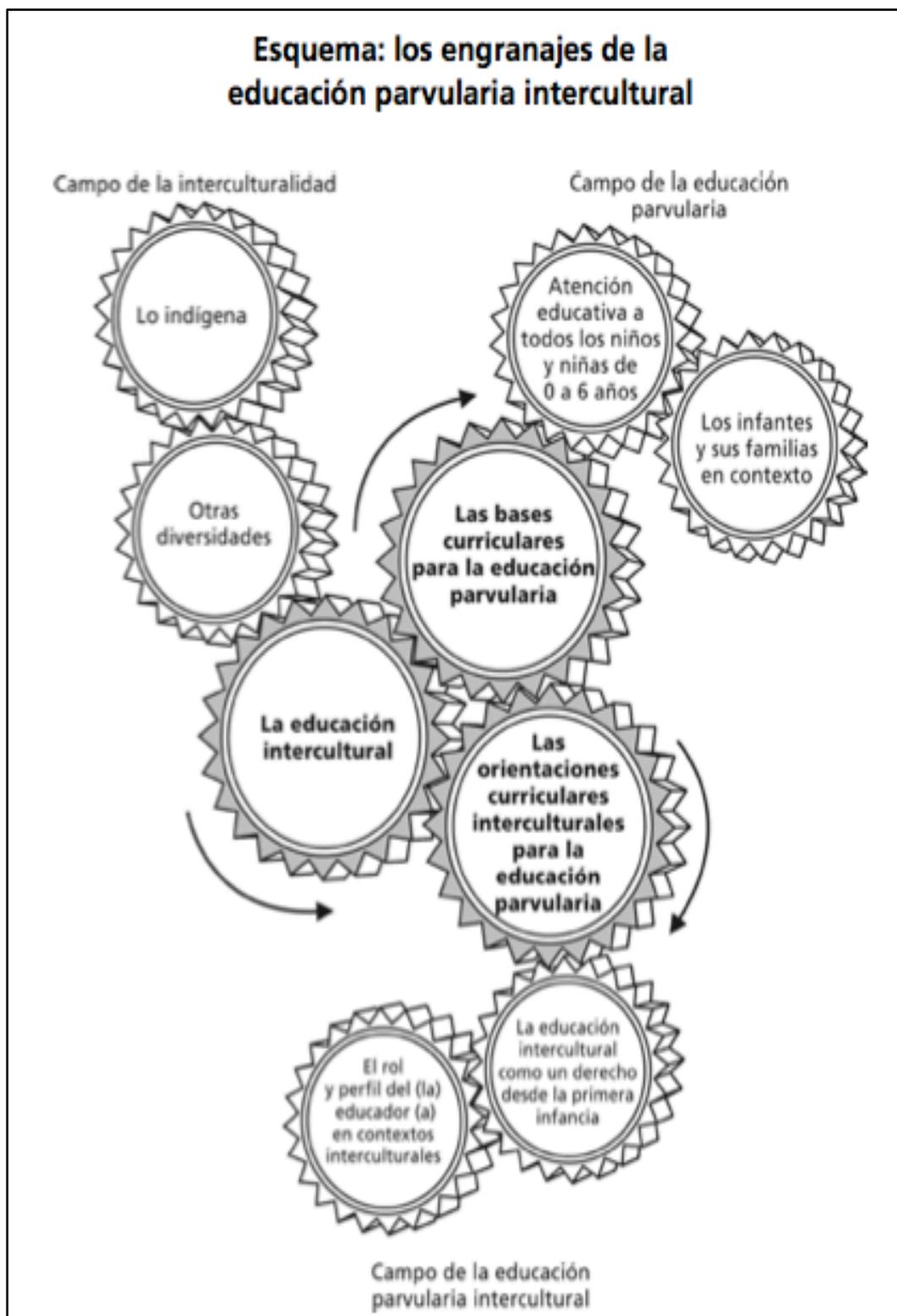
Si bien el alcance está dirigido a los educadores de educación parvularia intercultural en general, la relación con el quehacer del pedagogo en danza es importante, pues parecieran ser los dos ámbitos centrales a considerar en la implementación del trabajo artístico intercultural: el descubrir y explorar los elementos propios de la cultura de los niños con los que se trabaja, a partir de sus experiencias y de la información que como docente uno pueda relevar para considerarla como orientadora y complemento del trabajo propuesto, y el tener presente mi carga cultural propia como diferenciada de la de los otros. Pareciera muchas veces en el ejercicio de la pedagogía de la danza que al ser considerada esta disciplina es como un lenguaje universal, no se requirieran mayores adaptaciones al contexto particular del trabajo que se propone, desvalorizándose las particularidades que cada comunidad cultiva y preserva como cultura propia. La necesidad de revertir esta situación se vuelve aún mayor cuando gran cantidad de la población de una comunidad pertenece a uno de los pueblos indígenas de nuestro país.

Proponen los autores en el texto, una concepción del trabajo intercultural para la educación parvularia de “engranaje”, graficado de la siguiente manera⁷⁵:

⁷⁴ Ibid. P. 29

⁷⁵ Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio T. “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural”, Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Universidad de Valparaíso. 2009. P. 31

Fig. 18. Engranajes de la Educación parvularia Intercultural



Esta articulación propone un diálogo y trabajo conjunto entre las áreas de lo intercultural diferenciando lo indígena de otras diversidades, el área de la educación parvularia y una tercera como la educación parvularia intercultural. Retomaremos este diagrama luego de expuesto el apartado de educación artística en el nivel parvulario, proponiendo las posibles articulaciones entre las áreas de educación parvularia intercultural, educación parvularia artística y danza educativa.

4.2 Danza educativa en la educación parvularia.

“Uno de los objetivos en la danza en la educación, es ayudar al ser humano a que, por medio del baile, halle una relación corporal con la totalidad de la existencia. (...) En la educación (...) elaboramos la experiencia de la danza sobre formas básicas universales de movimiento y su asimilación y reflejo subjetivos”⁷⁶.

Esta afirmación se relaciona directamente con la concepción de la danza y su manera de abordarla en el trabajo con niños en edad parvularia y con mirada intercultural que buscamos proponer: integrando el cuerpo en movimiento expresivo a sus experiencias en casa y en el colegio o jardín, y trayendo aquellas experiencias de su cotidiano a las experiencias de danza, creando una situación dialógica de retroalimentación entre las diversas experiencias de desarrollo de los niños, donde el cuerpo sea movilizado de manera conciente y libre de expresar su mundo interior.

Es para comprender mejor y acercarnos al como llevar a cabo esta aspiración, es que tomando como antecedente las “Orientaciones curriculares para una educación Parvularia intercultural”, se realizará una revisión de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y se vinculará con la práctica de la danza, realizando cruces reflexivos para este nivel educativo y sus alcances en interculturalidad para contextos con gran necesidad de pertenencia cultural en los contenidos curriculares.

Ya desde el año 1998 con la puesta en marcha de la primera fase de la Reforma Educacional a la Educación parvularia del MINEDUC, la concepción sobre la importancia de entregar calidad en la educación en esta etapa de la vida creció,

⁷⁶ LABAN, R. “Danza educativa Moderna”. Ediciones Paidós, España, 1993. P. 112-113

demandando de parte de los educadores nuevas herramientas y maneras de movilizar los saberes adquiridos en nuestra propia formación profesional para responder de buena manera a los desafíos propuestos. Los profesionales del área de las artes no quedan ajenos a esta necesidad, siendo por esto importante conocer las Bases Curriculares para la Educación Parvularia y los enfoques y metodologías que propone, ello siempre con mirada crítica reflexiva. Se tendrán también en consideración el Programa Pedagógico para el segundo nivel de transición en la educación parvularia, y los Mapas de Progreso elaborados para cada núcleo.

Se expondrán a continuación algunas definiciones básicas y estructurales de la organización y las propuestas de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP), haciendo énfasis en la vinculación de sus propuestas con la práctica de la danza y la interculturalidad. Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP), distinguen cuatro componentes o categorías estructurales, desprendiéndose unos de los otros en la secuencia presentada:

1. *Ámbitos de experiencias para el aprendizaje*, definidos como “el conjunto de las oportunidades que el currículum parvulario debe considerar en lo sustancial”⁷⁷

2. *Núcleos de aprendizajes*, definidos como “focos de experiencias y aprendizajes al interior de cada ámbito”⁷⁸. Para cada uno de ellos se determina un objetivo general y aprendizajes esperados según el ciclo, siendo el primer ciclo desde los primeros meses hasta los tres años aproximadamente, y el segundo ciclo desde los tres años hasta los seis años o hasta su ingreso a la enseñanza básica.

3. *Ejes de Aprendizaje*, definidos por el documento Programa Pedagógico para el segundo nivel de Transición del año 2008, “representan los énfasis o dominios que se consideran fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de los primeros años, (...) se han definido al elaborar los Mapas de Progreso del Aprendizaje e integran y articulan los aprendizajes esperados de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia”⁷⁹.

⁷⁷ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 26

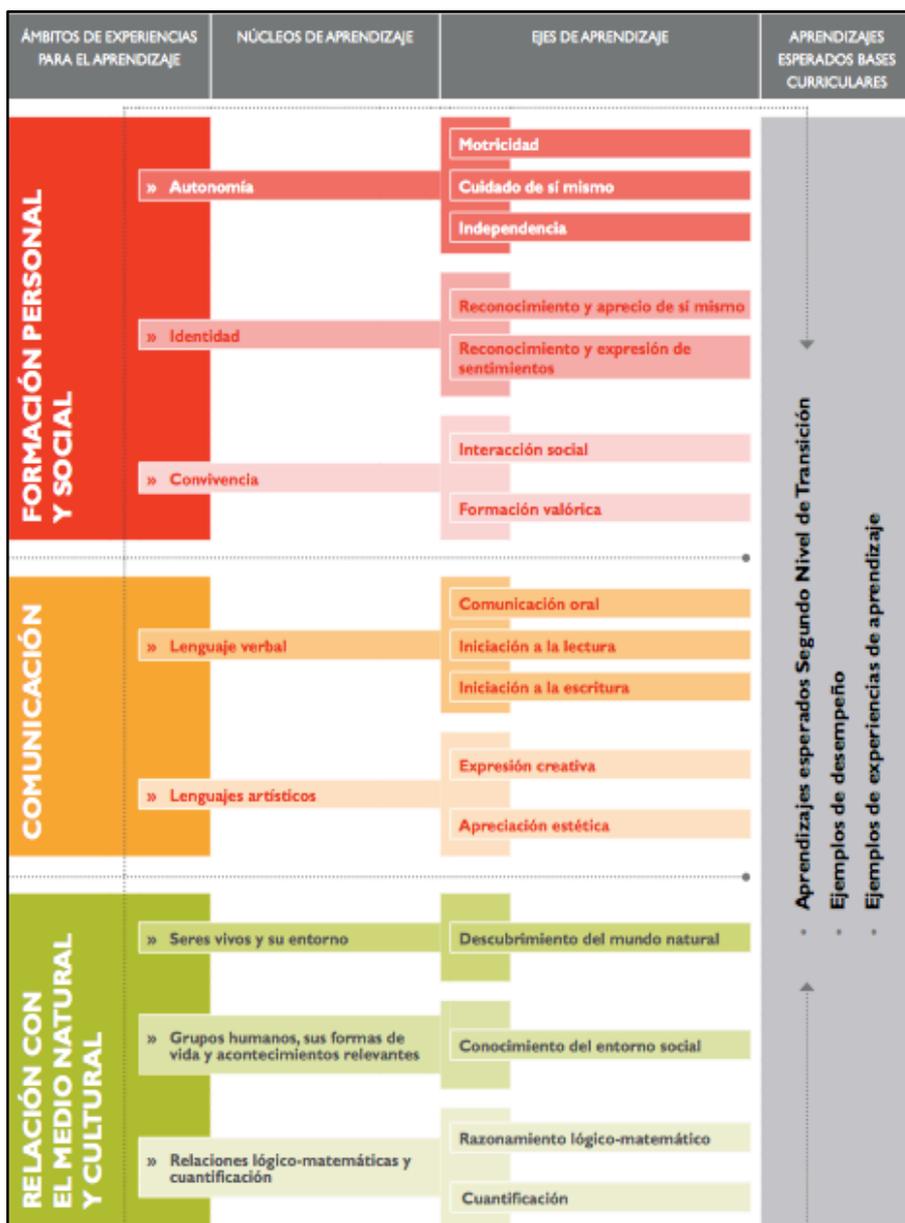
⁷⁸ Ibid.. P. 25

⁷⁹ “Programa Pedagógico para el segundo nivel de transición en la educación parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2008. P. 10

4. Aprendizajes esperados, entendidos como lo que deben saber o ser capaces de hacer los niños a mediano plazo.

A continuación un cuadro resumen extraído del Programa Pedagógico para el segundo nivel de transición en la educación parvularia, el que ilustra gráficamente la relación entre los conceptos ya presentados:

Fig. 19. Organización Curricular de los Programas pedagógicos.⁸⁰



⁸⁰ “Programa Pedagógico para el segundo nivel de transición en la educación parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2008. P. 12

Sin lugar a dudas, para quienes practican la pedagogía en artes, particularmente en este caso de danza, es evidente el aporte que puede tener para los procesos de aprendizaje de los/as niños/as el desarrollo de la expresión artística y su práctica dentro de cada uno de los ámbitos y núcleos descritos. Sin embargo muchas veces restringimos dichas prácticas a los lugares que son propuestos explícitamente por las BCEP para ello, en este caso, lo relacionado únicamente con el núcleo de lenguajes artísticos. Aún cuando el fin de este apartado no es reivindicar la práctica de la danza como beneficiosa necesaria para el buen desarrollo del niño (puesto que es ya una convicción y un punto de partida más que uno de llegada), considero necesario revisar los aspectos involucrados en los ámbitos y núcleos con los aprendizajes esperados de cada uno, vinculándolos con el buen ejercicio de la pedagogía en danza pertinente culturalmente. Es necesario además mencionar que nos centraremos sobretodo en el trabajo con segundo ciclo, por ser este el momento en que se diferencian mejor de su entorno y los demás, construyendo su identidad a través de múltiples experiencias educativas ya con mayor autonomía.

4.2.1 Ámbito: Formación personal y social

Se comprenden en el primer ámbito de *Formación personal y social*, aspectos del desarrollo como “la valoración del sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y la formación valórica”⁸¹. Todos ellos considero están directamente relacionados con la integración y valoración de la cultura propia a sus experiencias cotidianas incluidas las educativas formales, donde la danza en particular abre posibilidades de relación y comunicación entre la vivencia de su cultura en contextos de casa y familiares con las experiencias educativas formales, al dar espacio al cuerpo como vehículo expresivo y portador de una identidad cultural propia. Un adecuado tratamiento de estos aspectos mediante el movimiento expresivo, favorecería un desarrollo integral y no “dual”, sin escindir la vida de la escuela con su vida familiar.

Este ámbito comprende los siguientes núcleos:

4.2.1.1 Núcleo Autonomía.

Su objetivo general es “adquirir en forma gradual una autonomía que le permita valerse adecuada e integralmente en su medio, a través del desarrollo de la

⁸¹ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 36

confianza y de la conciencia y creciente dominio de sus habilidades corporales, socio-emocionales e intelectuales⁸².” Diferencia para el segundo ciclo las áreas de Motricidad y vida saludable, e Iniciativa y confianza. Se presentan para cada área una serie de entre 9 y 12 aprendizajes esperados⁸³, pudiendo como profesionales de educación en danza, relacionar cada uno de los ellos con el movimiento expresivo en la educación aportando con mayor sensibilidad y conciencia a las actividades que pudiesen formularse, traspasando los ejercicios mecánicos y de reiteración y dando lugar a un mayor desarrollo de la creatividad e inventiva del niño.

Algunos ejemplos de los aprendizajes esperados por área son⁸⁴:

- Motricidad y vida saludable:

2. Adquirir un mayor dominio de sus capacidades corporales, desarrollando en las habilidades motoras gruesas el control dinámico en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos, apreciando sus progresos.

6. Reconocer progresivamente las posibilidades y características de su cuerpo para lograr la conciencia de su esquema corporal y definir su lateralidad, de modo ser crecientemente competente en su actuar.

- Iniciativa y confianza:

1. Proponer juegos y actividades, sugiriendo formas de organizarlos y de realizarlos de acuerdo a sus intereses e ideas.

2. Adquirir confianza ante situaciones, personas o experiencias nuevas, ampliando sus campos de conocimiento, relaciones y acciones.

9. Manifestar progresiva independencia y responsabilidad en relación al cuidado de su cuerpo, de sí mismo y de sus pertenencias, de los demás y del medio ambiente.

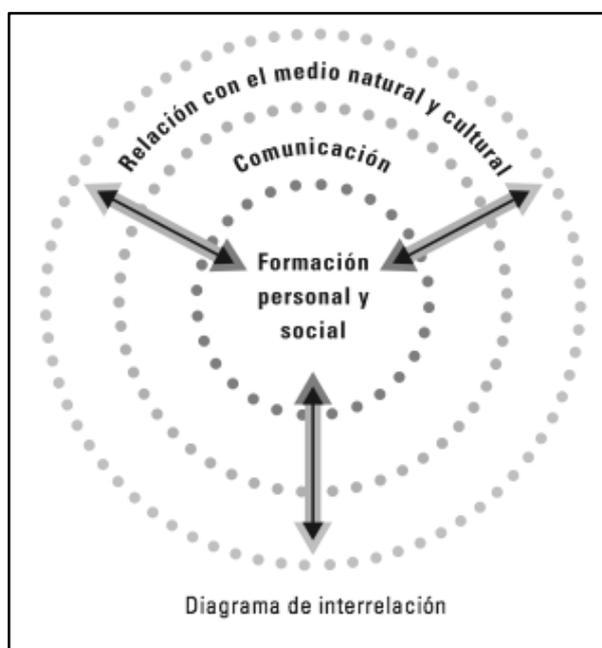
⁸² “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 39

⁸³ Ibid. P. 42

⁸⁴ En las presentaciones a modo de ejemplo de AE, se conservan los números de presentación en el documento “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001.

Pareciera entonces que la práctica de la danza permite además una buena vinculación entre ambas áreas, pudiendo trabajar y potenciar ambos aspectos en cada una de las actividades que se pudiesen formular aún cuando una prevalezca sobre la otra. Justamente en las B CEP se hace el llamado a comprender los ámbitos y sus núcleos y aprendizajes esperados de “forma relacional e inclusiva”⁸⁵ como se grafica en el siguiente diagrama:

Fig. 20. Diagrama de interrelación entre ámbitos de las B CEP. ⁸⁶



Se hace mención a la comunicación como el agente articulador entre los niños, las familias y sus comunidades, con el medio natural y cultural en general, pudiendo hacerse una analogía y considerar el arte y los medios expresivos entre ellos la danza, como uno de los agentes que permiten aquella vinculación, con la posibilidad de cruzar de manera transversal los procesos de enseñanza aprendizaje en la etapa preescolar sobretodo considerando el concepto integrador en las experiencias de los niños y sus consecuentes aprendizajes.

Con estas reflexiones no pretendo dar a entender que todos los establecimientos debiesen tener un enfoque artístico que cruce todos los ámbitos de los procesos educativos, pero sí que la presencia transversal del arte y en particular del movimiento expresivo favorece la integración de los aprendizajes y su relación

⁸⁵ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 26

⁸⁶ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Ministerio de Educación”. Gobierno de Chile. 2001. P. 26

dinámica con todos los ámbitos de la vida del niño, transformándolos en significativos puesto que el cuerpo, a mi parecer, es parte esencial de la configuración de su identidad y de la valoración de su cultura, teniendo así mejores posibilidades de adaptación y desarrollo positivo en el medio.

4.2.1.2 Núcleo Identidad

Para el núcleo Identidad, se presenta el objetivo general “Desarrollar progresivamente una valoración positiva de sí mismo y de los demás, basada en el fortalecimiento de vínculos afectivos con personas significativas que lo aceptan como es, y que lo apoyan y potencian en la conciencia de ser una persona con capacidades, características e intereses singulares, a partir de los cuales puede contribuir con los demás”. Para el segundo ciclo se distinguen las áreas de Reconocerse y apreciarse y manifestar su singularidad. Para la primer área se presentan a continuación los Aprendizajes esperados propuestos para segundo ciclo:

- Reconocerse y apreciarse⁸⁷:

1. Iniciarse en la aceptación de sus características corporales, expresándose a través de diversas formas, contribuyendo así a la construcción de su imagen corporal.

2. Reconocer progresivamente sus principales fortalezas: conocimientos, temáticas, capacidades y actitudes, expresándolas y aplicándolas en sus actividades diarias.

3. Distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás, en situaciones vivenciales, y en imágenes y narraciones.

4. Tomar conciencia progresiva de su identidad sexual, a través de sus características corporales.

5. Apreciar positivamente su género y respetar el otro en situaciones de la vida cotidiana, ampliando el conocimiento de las características femeninas y masculinas en diferentes contextos culturales.

⁸⁷ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 48

6. Identificar y ampliar algunos recursos de tipo personal: buen humor, creatividad y apertura a la ayuda de los demás, que contribuyen a la convivencia y bienestar general.

7. Apreciar los resultados de sus ideas, acciones y de los compromisos asumidos, identificando los logros alcanzados.

8. Identificarse y expresarse como un niño o niña que al igual que otros niños del mundo deben tener oportunidades para acceder a los Derechos del Niño.

Considerando lo antes expuesto sobre los aportes que la inclusión de las expresiones artísticas y en particular la danza educativa pueden tener para cada uno de los núcleos y el logro de sus aprendizajes esperados (AE), me parece que ya en esta área se deben considerar más particularmente las características de la cultura originaria de la comunidad de la que es parte el niño. Para los AE 1,2 y 3, considero relevante abrir espacios para que el niño pueda traer al aula los elementos mencionados pertenecientes a su cultura, (características corporales, conocimientos, temáticas, actividades diarias, etc.) haciéndolos dialogar en el espacio educativo con las otras culturas presentes. Ya en los AE 4 y 5, la identidad de género es un lugar a considerar con responsabilidad puesto que en las culturas de pueblos originarios tradicionalmente los roles de género traen asociados tareas y funciones definidas históricamente, siendo importante revalorarlos y relacionarlos con los valores propuestos y el contexto contemporáneo. Los AE 6, 7 y 8, son de carácter más personal pudiendo desarrollarse de mejor manera luego de haber tenido experiencias que apunten a lograr los anteriores. En general los AE están propuestos para ser abordados de manera secuenciada, aunque para el segundo ciclo “su selección, secuencia y ubicación es más flexible”⁸⁸

- Manifestar su singularidad. Los AE descritos son 7⁸⁹, sin embargo considero a modo personal que las vinculaciones directa con la danza y la interculturalidad se dan mayormente en⁹⁰:

⁸⁸ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 28

⁸⁹ Ibid. P. 48

⁹⁰ La selección de la presentación en el texto de solo parte de los AE en el caso de algunos ámbitos, solo guarda relación con mi criterio en tanto considero que algunos de ellos se alejan de las prácticas de la danza y de la interculturalidad como particulares, y tienen que ver con una formación más general, perdiendo sentido el exponerlos aquí en extenso. Para cualquier consulta más en detalle sobre los AE faltantes, remitirse a la bibliografía.

1. Manifestar sus preferencias, diferenciando aquellas situaciones, temáticas, actividades, juegos y proyectos que le producen especial agrado e interés de acuerdo a sus necesidades afectivas y cognitivas.

4. Expresar su mundo interno a través de la exteriorización de sus sueños, fantasías y emociones.

5. Expresar y comunicar características de sí mismo comunes y diferentes en relación a otros niños y adultos, mediante distintas formas de representación.

6. Representarse a sí mismo destacando sus características personales, corporales, sus intereses, ideas, decisiones y fortalezas.

7. Identificar y comunicar a otros sus formas personales de contribuir a los demás y a su medio ambiente.

El primer AE mencionado, abre la posibilidad de rescatar y relacionar los elementos mencionados de diversas culturas, tanto la originaria como otras que convivan en el ámbito local, desplegando su creatividad en movimiento mediante juegos, situaciones lúdicas y recreaciones que respondan a sus necesidades afectivas y cognitivas mencionadas. Los AE 4 y 5 hacen referencia directa a la expresión del mundo interno y sus parecidos y diferenciaciones con los de los demás, pudiendo descubrir y potenciar estos lugares mediante en movimiento expresivo, para luego en el 6 “representarse a si mismo”, lugar en que la danza educativa le permitiría más bien presentarse ante los demás con todo lo descubierto sobre si mismo y los demás. El AE 7 es interesante en tanto menciona la vinculación respetuosa con el entorno, situación de gran importancia para los pueblos originarios, y donde en su relación de ser humanos con la naturaleza en esa situación de respeto surgen muchas de las expresiones artístico-culturales de cada comunidad.

4.2.1.3 Núcleo Convivencia

Para el núcleo Convivencia, continuando en el ámbito de Formación personal y social, se presenta el objetivo general: “Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y

en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece⁹¹”. Se diferencian para este núcleo en el segundo ciclo, las áreas de:

- Participación y colaboración. En general, creo que todos los AE presentados para esta área pueden ser apoyados con la práctica de la danza educativa, sobretodo en sus actividades relacionadas con tareas a realizar en conjunto, donde justamente la colaboración, el sentido de espacio personal y del otro, y la construcción en conjunto pueden ser ejes centrales de éstas.

Algunos ejemplos de los AE para esta área son⁹²:

2. Organizarse grupalmente en torno a un propósito común, desempeñando diferentes roles en juegos y actividades colectivas y construyendo en forma cooperativa normas para el funcionamiento del grupo.

7. Relacionarse con niños y adultos de otros lugares, aprovechando los diversos medios de comunicación, intercambiando experiencias, dibujos, cuentos y otros.

- Ponencia y diversidad. Esta área se relaciona más directamente con lo intercultural, dejando ver en cada uno de los AE presentados el interés y la necesidad de revalorar las prácticas culturales de la familia y la comunidad a la que pertenece, la que se ve incrementada en comunidades identificadas con pueblos originarios. Es importante considerar de manera permanente que la mirada que se propone es de inclusión y respeto, considerando y favoreciendo la convivencia armónica entre las culturas que componen una comunidad, por lo que incluso en aquellas con alto porcentaje de personas indígenas, los aspectos occidentales de la cultura en Chile deben ser abordados con igual respeto y valoración, recordando constantemente la idea de interculturalidad como inclusiva.

Algunos de los AE para esta área son⁹³:

1. Identificar los gustos, intereses, prácticas, creencias e ideas que comparte con su familia y grupos de su comunidad, como una forma de contribución a su vida.

⁹¹ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 51

⁹² Ibid. P. 54

⁹³ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 54

3. Comprender el sentido que tienen, para sí mismo, su familia y comunidades a las que pertenece, algunas prácticas, normas, expresiones, costumbres, creencias, ideas, historias y ritos de su cultura.

7. Apreciar la diversidad de las formas de vida de familias y niños de otras comunidades y culturas tanto del país como de otros lugares del mundo, conociendo algunas expresiones verbales, prácticas, juegos, relatos y costumbres.

Es interesante que al igual que en el caso de las áreas del núcleo de Autonomía, la danza educativa puede vincular estrechamente las últimas dos áreas presentadas, siendo posible abordar el área de Ponencia y diversidad a través de las dinámicas y actividades relacionadas con el área de Participación y colaboración, y aprovechando las características propias de las actividades y situaciones de la cultura a la cual pertenece el niño y su familia relevadas en el área Ponencia y diversidad para ser tomadas como contenedoras del área de Participación y colaboración. Aún cuando puede ser complejo en esta dinámica su diferenciación, apunta directamente a la integración de las áreas y la vinculación de los aprendizajes.

- Valores y normas. En particular sobre esta área, creo importante considerar los valores practicados con mayor énfasis en cada cultura, pudiendo relevar y afianzar sus aspectos positivos, y discutir aquellos que pudiesen quedar marginados del cotidiano o a los cuales se presta menos atención culturalmente, buscando practicarlos y potenciarlos en el espacio educativo.

Algunos de los AE presentados son⁹⁴:

5. Iniciarse en prácticas democráticas señalando sus opiniones, respetando las de los demás y contribuyendo al desarrollo de proyectos de bien común con sus pares y con la comunidad.

6. Apreciar la importancia de valores como la solidaridad, la verdad, la paz y la justicia en la vida de las personas, aplicándolos en sus juegos y actividades cotidianas.

7. Determinar y aceptar ciertas normas para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares en diferentes situaciones.

⁹⁴ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 54

Para cada núcleo del ámbito, tanto para primer como para segundo ciclo se proponen en las BCEP orientaciones pedagógicas generales para el adecuado logro de los aprendizajes esperados, si tener en lo personal mayores alcances que realizar en relación a estos.

4.2.2 Ámbito: Comunicación

Para el ámbito de Comunicación, se asumen como foco central el lenguaje verbal y no verbal, con sus expresiones oral y escrita, además de la expresión a través de diversos lenguajes artísticos, los que “se consideran fundamentales para expandir en las niñas y niños el desarrollo del pensamiento y las capacidades comunicativas, expresivas y creativas”⁹⁵.

Se diferencian en este ámbito los núcleos de Lenguaje verbal y Lenguajes artísticos, separándose para el segundo ciclo en el núcleo de Lenguaje verbal, las áreas de Lenguaje Oral, y Lenguaje escrito: iniciación a la lectura y la escritura; sosteniéndose lenguajes artísticos sin áreas diferenciadas.

4.2.2.1 Núcleo Lenguaje Verbal

Para el núcleo de aprendizaje de Lenguaje verbal, el objetivo general descrito es: “(se espera potenciar la capacidad de la niña y del niño de) Comunicar sensaciones, vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, mediante palabras y textos pertinentes y con sentido”⁹⁶.

Se presentan para su primera área de *Lenguaje oral*, 12 aprendizajes esperados (AE) y para el área de *Lenguaje escrito: iniciación a la lectura y la escritura*, 9 AE, los que no se presentarán aquí en detalle pues considero en su totalidad pueden ser apoyados en las actividades desarrolladas por la danza educativa⁹⁷.

En general para la incorporación de la danza educativa en este nivel formativo en instituciones de educación formal, situación que se presenta para todos los

⁹⁵ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 56

⁹⁶ Ibid. P 59

⁹⁷ Pueden ser revisados en las “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 62

ámbitos pero que creo pertinente mencionar en este punto, se deben vincular directamente los AE del programa de danza educativa diseñado con los adecuados por el establecimiento a partir de las BCEP, aspirando permanentemente a encontrar un equilibrio entre los AE propios de la danza, con los propuestos y adecuados por la institución. Ambos a su vez deben considerar de manera conjunta las particularidades culturales del entorno y la comunidad, realizando la mencionada adecuación con pertinencia cultural.

Es relevante sí mencionar la responsabilidad y conciencia que para el tratamiento de éstas debe asumir el educador, puesto que los aprendizajes en su mayoría, para la primera área se relacionan con que el niño/a logre atender, comprender y luego expresarse mediante el lenguaje oral, situación para la cual el educador debe expresarse clara y correctamente, facilitando un correcto aprendizaje de la lengua mediante la imitación. Importante también el rescate temprano de la lengua materna de no ser esta enseñada en casa, y su incorporación en buena proporción al ser aprendida, ya que como hemos mencionado la manera de concebir las ideas y comprender el mundo se ve reflejada en el lenguaje y viceversa, siendo de gran importancia para la comprensión viva de la cultura originaria del lugar (de haberla).

4.2.2.2 Núcleo Lenguajes artísticos

Para el núcleo de aprendizaje de Lenguajes artísticos, se presenta como objetivo general el que el niño/a pueda “expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias”⁹⁸. Se presentan para ello 15 AE⁹⁹ sin diferenciarse áreas, de los cuales solo presentaré algunos a modo de ejemplo:

1. Expresarse creativamente a través de diferentes manifestaciones artísticas: pintura, modelado, gráfica, teatro, danza, música, poesía, cuentos e imágenes proyectadas.

2. Expresar su imaginación y fantasía, diferenciando los aspectos estéticos de algún elemento inspirador, para enriquecer la actividad creativa.

⁹⁸ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Ministerio de Educación”. Gobierno de Chile. 2001. P. 65

⁹⁹ Ibid. P. 68

3. Ampliar las posibilidades expresivas de su cuerpo, incorporando en sus movimientos, equilibrio, dirección, velocidad, control.

5. Crear secuencias de movimientos con o sin implementos a partir de las sensaciones que le genera la música.

9. Innovar en sus posibilidades creativas a través del manejo y experimentación de diversas técnicas, materiales, instrumentos y procedimientos, perfeccionándose progresivamente en el uso de ellos.

13. Recrear situaciones, ideas, hechos y sentimientos, mediante el humor, el absurdo y la fantasía.

Varios aspectos de este núcleo llaman la atención. Se encuentran a mi parecer dos tipos de AE, uno integrado en relación a la vivencia propuesta al niño, vinculando las formas de expresión artística (tales como 1, 2, 9, 13), y otros que en su formulación pudiesen confundirse fácilmente con actividades, apuntando solo al tratamiento de una disciplina artística, sin trascender en sus implicancias para el desarrollo del niño (tales como 5, 10, 11, 12, 13). Lamentablemente esta manera de presentar los AE para este núcleo, le resta la importancia que este tiene para el desarrollo integral del niño/a, reduciéndolo a actividades lúdicas para las cuales no se conoce bien cuales son sus beneficios. Aún cuando recordemos se “consideran fundamentales para expandir (...) el desarrollo del pensamiento y las capacidades comunicativas, expresivas y creativas”¹⁰⁰, esta declaración no se alcanza a ver reflejada en los AE propuestos, perdiendo fuerza.

Mencionar también que los AE no mencionan ni llaman a realizar ninguna vinculación con el medio particular en el cual se desenvuelve el niño/a, aún cuando las expresiones artísticas de cada comunidad pudiesen y debiesen ser conocidas y valoradas en esta etapa por los pequeños, sin hacerse cargo en este caso, la educación formal a nivel parvulario del acervo cultural de la comunidad en la que se inserta. Estos alcances tampoco son realizados en los Mapas de Progreso para este núcleo.

¹⁰⁰ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Ministerio de Educación”. Gobierno de Chile. 2001. P. 56

4.2.3 Ámbito: Relación con el medio natural y cultural

Ya para el tercer y último ámbito, Relación con el medio natural y cultural, se propone esta relación desde las B CEP como “activa, permanente y de recíproca influencia (...) configurando un sistema dinámico de interacciones, (constituyendo) una fuente permanente de aprendizaje”¹⁰¹. Se diferencian tres núcleos: Seres vivos y su entorno, Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, y Relaciones lógico- matemáticas y cuantificación.

4.2.3.1 Núcleo Seres vivos y su entorno

Para este núcleo se propone como objetivo general el “potenciar la capacidad de la niña y del niño de: Descubrir y conocer activamente el medio natural, desarrollando actitudes de curiosidad, respeto y de permanente interés por aprender, adquiriendo habilidades que permitan ampliar su conocimiento y comprensión acerca de los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno a través de distintas técnicas e instrumentos”¹⁰². Para ello se exponen 17 aprendizajes esperados para segundo ciclo, sin distinguir áreas, donde reconocer y apreciar son las acciones centrales relacionadas con fenómenos de la naturaleza. Aún cuando al igual que en Lenguajes artísticos no se diferencian áreas y son un gran número de AE, su formulación y expectativas son mucho más complejas e integrales, para ello solo un par de ejemplos¹⁰³:

5. Identificar necesidades, características y cambios en los procesos de crecimiento y etapas del desarrollo de las personas y otros seres vivos en diferentes ambientes y lugares.

8. Apreciar el medio natural como un espacio para la recreación y la aventura, la realización de actividades al aire libre y el contacto con elementos de la naturaleza, reconociendo el beneficio que estas actividades tienen para su salud.

15. Resolver problemas prácticos de su entorno empleando diferentes medios, estrategias y herramientas, desarrollando algún tipo de método que organice las acciones a realizar.

¹⁰¹ Ibid. P. 70

¹⁰² Ibid. P. 73

¹⁰³ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Ministerio de Educación”. Gobierno de Chile. 2001. P. 76

Al igual que con el núcleo de Lenguaje verbal, la práctica de la danza puede apoyar el logro de estos AE, considerando también para este núcleo elementos y características propias de entorno en que se inserta el establecimiento educacional. Este aspecto sobretodo en localidades donde la geografía y otros aspectos como el clima determinan fuertemente la forma de vida, el quehacer cotidiano de la comunidad, y la formación, fortalecimiento y conservación de una cultura particular, como es en el caso de Camiña.

4.2.3.2 Núcleo Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes.

Este núcleo se relaciona más directamente con hechos culturales, al referirse a “las características y sentidos de los grupos humanos, sus formas de vida y organizaciones (...) así como también a las creaciones, tecnologías y acontecimientos relevantes que son parte de la historia universal”¹⁰⁴, y se propone para ello como objetivo general: “potenciar en la niña y el niño la capacidad de comprender y apreciar progresivamente las distintas formas de vida, instituciones, creaciones y acontecimientos que constituyen y dan sentido a la vida de las personas”.¹⁰⁵

Se presentan 13 aprendizajes esperados¹⁰⁶ algunos ejemplos son:

1. Apreciar su vida personal y familiar y las formas de vida de otros, identificando costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos del pasado y el presente.

7. Distinguir que las obras artísticas representan expresiones culturales de diversos períodos de la historia.

8. Representar diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria a través de diversas formas de expresión.

9. Distinguir características de las diferentes formas de vida urbana y rural en sus distintas manifestaciones.

12. Aplicar diferentes técnicas y estrategias para preservar, conservar y desarrollar ambientes y estilos de vida saludables.

¹⁰⁴ Ibid. P. 79

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001. P. 81

En este núcleo, cada uno de los AE descritos puede ser abordado desde la realidad inmediata y cotidiana del niño/a, reconociéndola como valiosa y comparándola con otras manifestaciones culturales y formas de hacer y comprender las cosas desde el respeto, valorando la diversidad. Es importante el tratamiento de la diversidad cultural en este núcleo sea cual sea el contexto, si bien la demanda es más notoria en comunidades con alta población indígena, el reconocer y respetar la diversidad como un valor, aún cuando es transversal, puede ser abordado particularmente en este punto.

Para este núcleo considero importante el aporte que se realiza desde el Mapa de Progreso, puesto que solo allí se incluyen aspectos culturales locales para ser considerados, no así en las B CEP y las orientaciones pedagógicas para este núcleo, puesto que solo una de ellas (5 en total) hacen el llamado a considerar el referente familiar en su aspecto genealógico y no de saberes y conocimientos, sin referirse tampoco al contexto comunitario y la importancia de su inclusión. La presencia de la familia además está en las conversaciones que se instan a tener en casa y no a una participación activa y comprometida con estos aspectos del desarrollo del niño, y todas las referencias están llamadas a ser realizadas a nivel país y mundial, y no a nivel local, pasando por sobre las particularidades de la cultura propia. Si bien las B CEP como ya se mencionó antes son nuestra principal fuente de información para esta discusión, en algunos casos la consulta de los Mapas de progreso aporta con la incorporación de elementos omitidos en las B CEP, situación que no debiese ser puesto que estas deberían desprenderse directamente del documento central.

La danza puede tener un rol para el logro de esta relación, deficiente al menos en la propuesta general, relevándose el cuerpo del niño como lugar que posee vivencias y experiencias de carácter cultural, pudiendo abrirse un espacio de cercanía, confianza y respeto para reflexionar sobre hechos culturales locales y su relación con otras culturas.

4.2.3.3 Núcleo Relaciones lógico- matemáticas y cuantificación.

Se presenta para este núcleo el objetivo general: “potenciar la capacidad de la niña y el niño de interpretar y explicarse la realidad estableciendo relaciones lógico-matemáticas y de causalidad; cuantificando y resolviendo diferentes problemas en

que éstas se aplican¹⁰⁷ y se proponen 16 aprendizajes esperados¹⁰⁸, de los cuales se exponen algunos de ellos a continuación:

1. Establecer relaciones de orientación espacial de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos, personas y lugares, nominándolas adecuadamente.

2. Orientarse temporalmente en situaciones cotidianas, utilizando diferentes nociones y relaciones tales como: secuencias (antes-después; mañana y tarde; día y noche; ayer-hoy-mañana; semana, meses, estaciones del año); duración (más-menos) y velocidad (rápido-lento).

3. Establecer relaciones cada vez más complejas de semejanza y diferencia mediante la clasificación y seriación entre objetos, sucesos y situaciones de su vida cotidiana, ampliando así la comprensión de su entorno.

11. Reconocer relaciones de causa- efecto estableciendo asociaciones cada vez más complejas entre las acciones y los efectos que ellas producen sobre los objetos y el medio.

12. Establecer asociaciones en la búsqueda de distintas soluciones, frente a la resolución de problemas prácticos.

Es interesante que en un núcleo donde lo artístico pareciera no tener lugar, la danza pueda relacionarse tan directamente con los AE propuestos, ello puesto que su vinculación con el movimiento y en general las capacidades que se persigue desarrollar mediante la práctica de la danza, permitirían bajar de la pura abstracción este núcleo (manera en la que usualmente se aborda), y facilitar un aprendizaje más significativo para los niños/as. Si a ello se le suman elementos propios de su entorno y cultura, este núcleo y sus conocimientos asociados dejarían de ser una de las áreas más complejas a trabajar y podría convertirse en una didáctica, integrada y significativa

¹⁰⁷ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Ministerio de Educación”. Gobierno de Chile. 2001. P. 83

¹⁰⁸ Ibid. P. 85

CAPÍTULO 5:

Propuestas para el diseño e implementación de un proyecto de danza educativa en contextos interculturales.

Considero tres los aspectos necesarios de abordar para plantearse un proyecto de danza con pertinencia cultural, principalmente en comunidades con alto porcentaje de población adscrita a pueblos originarios. Primero, las condiciones generales con las que usualmente nos encontramos para realizar proyectos de estas características, sus tiempos de realización, logros esperados, fondos disponibles, entre otros aspectos; luego el diseño del proyecto, considerando factores propios de la comunidad y su cultura y costumbres, geográficos del lugar, características del establecimiento educacional y las/os docentes a cargo (recordando que esta propuesta es para educación parvularia formal). Finalmente y ya para la etapa de implementación, se proponen considerar la vinculación con el entorno, las familias y la comunidad en general, la relación con la institucionalidad y la adaptación de los proyectos, las expectativas de los docentes y de la comunidad, y los posibles planes de continuidad.

5.1 Características generales.

Los proyectos Comitiva Cultural Camiña 2011 y Residencia Artística Camiña 2012 tienen relevancia para este estudio, -además de lo mencionado respecto de que dichas experiencias generan preguntas y relevan necesidades en el quehacer pedagógico en estos contextos-, por ser uno de los formatos más usuales de los proyectos que se implementan en comunidades de territorios diferentes a los del lugar de origen de quien los implementará: de 10 a 15 días en terreno, sin posibilidades de conocer previamente a la población ni el lugar, y con dificultades de comunicación directa antes y después de realizado el proyecto. Estos aspectos son importantes de tener en consideración para la elaboración de orientaciones para la realización de un trabajo pedagógico y artístico en danza en estos contextos, puesto que determina las condiciones generales con las que usualmente un profesional de la danza se encontrará al diseñar e implementar estos proyectos.

En casos como el de Camiña y muchas otras comunidades aisladas territorialmente, el factor de la comunicación es determinante en las posibilidades que se tienen de recibir antecedentes del lugar, y para poder sostener contacto

luego de finalizado el trabajo en terreno. En estos casos toma relevancia fundamental el establecer vínculos con personas de entidades que tengan acceso a medios de comunicación (internet idealmente) y que asuman un compromiso para con estos trabajos. En nuestro caso particular este rol fue asumido por lo profesionales Servicio País Cultura, pero podrían ser personas vinculadas a los municipios y a los Consejos Regionales del Ministerio de la Cultura y las Artes.

Los tiempos de realización mencionados usualmente no son más de 15 días, ello principalmente por los gastos que implica el proyecto. Para ello siempre es bueno conocer en detalle las posibilidades financieras de apoyar estas iniciativas, las que generalmente provienen de fondos municipales y/o del Consejo de la Cultura y las Artes.

5.2 Consideraciones para el diseño del proyecto.

Para la etapa de diseño de los proyectos educativos en danza de las características mencionadas, los antecedentes sobre el lugar y sus habitantes con su cultura y expresiones artísticas propias son importantes de manejar para elaborar el proyecto con pertinencia cultural. Aún cuando en algunos casos dichos antecedentes son entregados por la institución financiadora o el establecimiento educacional, estos pueden ser insuficientes o no existir en caso de que no sea parte de sus intereses.

El material de contextualización necesario deberá ser seleccionado entonces por quien diseña el proyecto, según el eje central escogido para el proyecto los aspectos que sean pertinentes y su consecuente grado de profundización tanto en el conocimiento de ellos como en su inclusión en el proyecto

5.2.1 Antecedentes histórico, sociales y culturales de la comunidad.

Es en la descripción y el análisis elaborado de la cultura andina aymara en Chile (cap.2) , que logro diferenciar 6 ejes que a mi parecer son necesarios de conocer y tener en consideración para el diseño de un proyecto educativo, tanto para las mismas comunidades aymaras en Chile, como para otras muchas comunidades que posean alta adscripción de su población a pueblos indígenas en nuestro país, por todas tener estos aspectos presentes en su cultura tradicional. Ellos son:

1. Cosmovisión. Si la comunidad en la que se inserta el proyecto es occidental, no debiese ser mayor el inconveniente en este aspecto, sin embargo, cobra gran

relevancia cuando se trata de comunidades de pueblos originarios puesto que una cosmovisión particular y ancestral determina e infiltra todos los aspectos de su cotidiano y relación con la vida. La manera de entenderse como ser humano en el universo y las relaciones de reciprocidad que hay en él, junto a sus valores y conductas asociadas son necesarias de tener en consideración si el contexto así lo requiere, conteniendo de cierta manera el proyecto o programa que se conciba para estas comunidades.

2. La palabra. De igual manera si la cultura de la comunidad en la que se inserta el proyecto de artes o danza educativa es de alta población indígena, la lengua materna debe ser considerada puesto que es una manifestación directa de su cosmovisión. No significa que el docente en danza deba concebir el proyecto desde esa lengua, pero sí tener en consideración su respeto tanto si se usa de manera activa en la comunidad, o como referente histórico-cultural de estar perdida, ello sin perder la posibilidad de usar activamente conceptos e ideas desde el lenguaje madre de la comunidad.
3. La crianza y la familia. Manteniéndonos en la línea de la comunidades con alta población adscrita a pueblos originarios, cada uno de ellos practica maneras particulares de llevar la crianza de los pequeños, conocimiento relevante a la hora de trabajar con niños en edad preescolar sobre todo. Varios de sus aspectos pueden ser considerados para concebir un proyecto en danza puesto que la manera de criar determina ciertas configuraciones y sensibilidades más o menos desarrolladas por los niños en cada cultura, situación que el docente luego de conocer puede determinar si es más beneficioso potenciar o complementar en la práctica de la danza educativa. Algunos elementos asociados a la crianza (yilya en el caso del mundo aymara), melodías de cuna, diversas maneras de tomar a los niños (la crianza aymara sube los niños a las espaldas de la madre), cuidadores, alimentación, tiempos de trabajo de la madre, costumbres diarias, entre otros, de ser considerados pueden generar vinculaciones más directas entre estas configuraciones de cuerpo y la práctica de la danza.
4. Actividades laborales principales. En culturas tradicionales, las labores principales se relacionan con aquellos conocimientos ancestrales sobre el trabajo de la tierra principalmente, siendo la agricultura y la ganadería la

principales ocupaciones, teniendo asociadas muchas veces festividades y ceremonias rituales importantes para la comunidad. Es por ello importante tenerlas en consideración pues serán parte relevante de los referentes cotidianos de los niños, determinando para ellos su relación con el entorno natural y aquellos elementos que conocen y con los cuales se relacionan a diario. El traer estas actividades o algunas de sus aristas al aula, revaloriza además las prácticas tradicionales de la comunidad, y puede contribuir a su preservación y mejoramiento.

5. Religiosidad y creencias ancestrales. Cada comunidad posee sus propios ritos y celebraciones o conmemoraciones de las cuales se siente y hace parte, situación que se agudiza en sectores rurales, en este caso tanto en las que poseen alta población indígena, como en aquellas con alta adscripción a la religiosidad popular. En ambos casos es importante considerar estos hechos y conocer las fechas y motivos de cada rito, celebración o conmemoración, ya sea para considerar alguno de ellos como motivo de trabajo en las jornadas educativas del proyecto vinculando directamente el trabajo educativo con la situación actual comunitaria, o para escoger las fechas de implementación del proyecto y contextualizarlo en caso de ser necesario.
6. Danza y música tradicional. Considerando el carácter artístico del proyecto, el trabajo de danza educativa debe conocer los referentes de manifestaciones de danza y música u otras que se practiquen o que sean relevantes históricamente y/o actuales para la comunidad (artesanía, poesía, etc.); ellas nos darán en sí mismas orientaciones importantes sobre como se concibe el cuerpo en movimiento, en que circunstancias se danza, y que características tienen estas manifestaciones, información de gran relevancia para concebir un proyecto de danza con pertinencia cultural.

Es de gran importancia que se considere a las comunidades con el acervo cultural que cada una trae -en algunos casos de manera ancestral-, y no que se les vea como envases vacíos que van a ser llenados con experiencias artísticas, por lo que el conocimiento previo y el respeto y valoración hacia su cultura tradicional, manifiesto en el trabajo pedagógico, permitirá un acercamiento y aceptación mayor del trabajo que se propone. Es importante además no olvidar y hacer conciente en

este proceso la propia carga cultural del docente, la que debe ser presentada como una realidad diferente que merece respeto y ser conocida también.

La recopilación de antecedentes históricos, culturales y sociales sobre la comunidad aymara en la precordillera de nuestro país (capítulo 2), está relacionada con las necesidades de información previa que distinguimos una vez implementando los proyectos de artes en Camiña, y queda a disposición de quien desee usarla como referentes para el diseño de proyectos en contextos andinos, sirviendo también como pauta más en extenso a partir de los puntos mencionados, para recopilar información sobre otras comunidades con características similares.

5.2.2 Consideración de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, Segundo Ciclo.

Aunque es probable que el proyecto de artes esté concebido como independiente dentro de la actividad regular y formal del establecimiento educacional, es de gran importancia vincular directamente los aprendizajes esperados del programa de danza educativa a implementar con los propuestos por las B CEP, ello de manera de garantizar una relación directa entre las vivencias y maneras de aprender de los niños con lo que se propone en el proyecto pedagógico artístico, de manera que este no quede escindido de los programas base, al igual como debe ser concebido con pertenencia cultural según el contexto.

Es importante que la docencia en artes y en particular en danza se haga cargo de su vinculación con los programas educativos propuestos para cada nivel, y además en casos de comunidades con gran población perteneciente a pueblos originarios, una consideración de su cultura como contenedora de los aprendizajes esperados propuestos, ello de manera de generar un proyecto que garantice lo más posible que el aprendizaje esperado por los niños sea significativo para su formación como persona.

5.2.3 Conocimiento de las características del establecimiento educacional y su funcionamiento interno. Relación con la/el docente.

La vinculación directa con el establecimiento de educación formal en el cual se implementará el proyecto es importante de ser iniciada con la mayor anticipación posible, aún cuando el contacto sea establecido primeramente por otra institución. El manejo de ciertas informaciones de funcionamiento interno serán relevantes para

el diseño del proyecto, adecuando las jornadas y tipos de actividades a la realidad del establecimiento. Considero entonces necesario manejar antecedentes tales como:

1. Conocer las políticas internas del establecimiento educacional de manera de, en el diseño del proyecto, no interferir con otras actividades ya programadas.
2. Conocer si existen iniciativas similares que se hayan implementado o se estén ejecutando en ese momento, de manera de conocer los referentes y/o posibles expectativas de los estudiantes sobre el trabajo a realizar.
3. Conocer el nivel de interés y compromiso de las autoridades del establecimiento y en que se centran estos intereses de existir.
4. Conocer las condiciones de infraestructura (aptas o no para la implementación del proyecto)
5. Conocer la existencia o ausencia de propuestas de educación intercultural en los establecimientos de alta población indígena inscrita.

Es ideal manejar dicha información durante en período de diseño del proyecto; aunque en la implementación siempre se debe ser flexible en relación a los horarios y condiciones, el conocer estos datos permitirán el que estos cambios sean los menos e interfieran lo menos posible con el logro de los aprendizajes esperados propuestos.

Según nuestra experiencia, la relación de quienes llegan a trabajar en lugares apartados (geográfica o en relación al acceso a información) con las docentes a cargo del trabajo con los niños/as, debe ser lo más transparente y de colaboración posible, sosteniendo primero un diálogo con él/ella sobre la información que maneja sobre el proyecto, sus propias expectativas e interés en participar de manera activa, permitiéndonos este diagnóstico vislumbrar posibilidades de continuidad -de ser uno de los intereses del proyecto-, y poder contar con su apoyo en aula sobretodo en el proceso inicial de introducción con los niños/as.

Aún cuando es difícil sostener en la realidad un plan de continuidad sobretodo por la falta de recursos asociados a este tipo de proyectos, es importante el poder instalar el cuerpo como parte activa del trabajo en la jornada, haciendo el llamado a que los niños tengan espacio para moverse expresivamente y lúdicamente, y no

instalar desde tan temprana edad la idea de que el cuerpo debe ser aquietado “en favor del aprendizaje”. El permitirle a los niños espacio para asociar el movimiento con la creatividad y la solución de problemas, facilitará en su desarrollo una concepción más integral de si mismo, aprendiendo a escuchar mejor su cuerpo y a dar mayor organicidad al trabajo en aula.

5.2.4 Otros apoyos profesionales e institucionales para la preparación del trabajo a realizar.

En el caso particular de las Comitivas Culturales, y de muchos otros proyectos realizados en esas localidades en el período 2011-2012, el trabajo territorial de los profesionales Servicio País facilitó y preparó el espacio de trabajo para la implementación de los proyectos. Por estar en el territorio residiendo con meses de anticipación, la cercanía que establecieron con la comunidad de cierta manera se traspasó hacia nosotros al momento de llegar al lugar.

Es importante identificar agentes culturales o de gestión en las comunidades donde el proyecto se va a implementar, personas relevantes para la comunidad que puedan estar interesadas en colaborar con la iniciativa. De esta manera se pueden conocer de fuentes más directas las necesidades reales en el ámbito de la cultura y las artes que ellos perciben, sus temores y expectativas, pudiendo colaborar además en el acercamiento del trabajo a los demás miembros de la comunidad.

Las instituciones auspiciadoras o patrocinantes, en algunos casos también pueden tener agentes cercanos a la comunidad que sirvan de vinculo directo con ella, como es el caso de las Direcciones Regionales del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, o los municipios.

5.3 Implementación

Ya para el período de implementación del proyecto, es determinante ser flexible ante los cambios y para ello tener muy presentes los ejes centrales del proyecto, mantener los objetivos planteados de manera que según ellos se reformulen aquellos aspectos que deban ser modificados según el cotidiano de la comunidad. Si ya no es la primera visita entonces este riesgo disminuye, pero el concebir el período de implementación como dinámico, tanto en relación a la logística como en el aula misma con los niños, es relevante para que el proyecto llegue a buen término.

Hay algunos aspectos además que es bueno tener en consideración de manera de garantizar la óptima realización del proyecto:

1. Inclusión de la familia. La relación con la familia de los pequeños puede ser determinante y sumamente positiva para la buena realización del proyecto. El llamado a los cuidadores en casa (usualmente las madres) a tener un compromiso activo con las actividades del niño en este período, facilitará la asistencia del niño, la inclusión de contenidos de la cultura cotidiana a las actividades propuestas, y puede incidir en el nivel de participación de la comunidad en el cierre del proyecto de estar este considerado, ello además de poder proyectar y revitalizar este compromiso de la familia para con el proceso educacional del niño en general.

2. Relación con la institución educativa. Esta relación de diálogo es importante que se sostenga durante todo el período de implementación del proyecto, facilitando la solución de cualquier inconveniente en el menor período de tiempo posible, y pudiendo adecuarse a cualquier cambio o modificación de lo programado con antelación.

3. Expectativas y logros. Plan de continuidad. Si está considerado como parte del proyecto la mantención de un plan de continuidad, es importante preparar las condiciones durante el período de implementación; si se contempla el envío de material o el sostener algún tipo de comunicación luego del período de implementación, determinar con antelación quien tomará parte en ese intercambio, y de considerarse una segunda visita de los profesionales, adelantar en relación a las condiciones del territorio que deben ser vistas para una nueva y posiblemente mejor implementación.

Es importante además dejar espacio para una evaluación junto al equipo de trabajo en terreno ya en la etapa final del proyecto, ello puesto que las evaluaciones tienden a hacerse terminado el período cuando ya la comunicación se dificulta por tiempo o distancia. Esta acción es necesaria puesto que nos dará orientaciones sobre el nivel de alcance de las expectativas de los agentes involucrados en el proyecto, y sus mejoras o fortalecimiento de ciertas áreas a futuro.

5.4 Tabla resumen.

Para facilitar la comprensión de las relaciones propuestas, se expone un cuadro que en este caso es completado a modo de ejemplo con características del proyecto “Camiña reflorece en el Arte de sus niños” año 2012, el que se propone como modelo para su consideración e incorporación de los diversos aspectos mencionados, siempre sujeto a las necesidades particulares de cada proyecto y según las características de la comunidad al que este va dirigido.

❖ Aspectos de diseño.

Cuadro 4. Tabla relacional aspectos de diseño: Características generales del proyecto. Características generales del proyecto.

Características generales del proyecto		
Antecedentes		Observaciones
Nombre del proyecto	Camiña reflorece en el arte de sus niños	
Descripción	Taller artístico de danza educativa y música tradicional, a realizarse entre los días 20 y 31 de mayo 2013 en el Jardín Caranguitos de Camiña, Región de Tarapacá.	La propuesta vincula los aspectos de educación intercultural y los contenidos abordados en ese período según las Bases Curriculares para la educación parvularia propuestos por la docente del jardín, desde las prácticas artísticas de la danza y la música.
	A partir de las necesidades relevadas por agentes culturales insertos en la comuna de Camiña, las cuales apuntan a la revaloración y revitalización de las expresiones artísticas y culturales tradicionales locales, se concibe este proyecto educativo artístico que trata de manera conjunta la danza y música por ser indivisibles en la cultura aymara prevaleciente en el lugar.	

Fundamentación	La necesidad de generar proyectos educativos con pertinencia cultural inspira esta iniciativa, proponiendo espacios de diálogo entre la cultura tradicional local y la occidental mediante la exploración y vivencia de las artes de la danza y la música en un contexto educativo formal, de manera de favorecer en los niños en edad preescolar, una experiencia integral de su cultura e identidad.	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar experiencias de exploración de danza y música integradas para niños de NT2 en la Comuna de Camiña. 2. Vincular a través de la danza educativa contenidos propios de las B CEP con conocimientos y saberes propios de la cultura tradicional local. 3. Revalorar en el conocimiento y la práctica expresiones artísticas propias de la cultura tradicional aymara de Camiña, con los niños del Jardín infantil Caranguitos y la comunidad de Camiña. 	
Lugar de ejecución (comunidad)	Camiña, región de Tarapacá	Ubicada en la Región de Tarapacá, Provincia del Tamarugal, a 200 Km. de distancia de Iquique aproximadamente, la Comuna de Camiña está compuesta por una serie de caseríos cada uno de no más de 200 habitantes, instalados en las faldas de los cerros y los valles, todos ellos con alta población adscrita al pueblo originarios aymara.
Destinatarios	Niños de 2º Nivel de Transición (4 y 5 años)	En la jornada, trabajan conjuntamente niños de NT1 y NT2, siendo en la practica un grupo desde los 3 y hasta los 5 años.
Duración días/horas	10 días / 2 horas cronológicas por día	Horario establecido entre las 10:00 y las 12:00.
Tipo de establecimiento	Jardín JUNJI	Presencia de una docente, una manipuladora de alimentos y ocasionalmente un monitor del Proyecto hablante aymara.

Recursos	Dependencias del Jardín, Instrumentos musicales	Los instrumentos musicales llevados por el proyecto quedan para uso del jardín.
-----------------	--	---

Cuadro 5. Propuesta de relación entre aprendizajes esperados.

Propuesta de relación a modo ejemplo entre aprendizajes esperados de las áreas: danza educativa, BCEP, y Cultura tradicional			
Aprendizaje esperado	Aprendizajes esperados (BCEP)	Aprendizaje esperado	Actividades* (Ej.)
Danza educativa	Núcleo Relaciones lógico-matemáticas y cuantificación - Establece relaciones cada vez más complejas de semejanza y diferencia mediante la clasificación y seriación entre objetos, sucesos y situaciones de su vida cotidiana, ampliando así la comprensión de su entorno.	Actividades laborales principales - Valora las actividades laborales de su núcleo familiar y entorno social.	- Conversar con los niños sobre las actividades laborales de algunos miembros de su familia. Decidir por un oficio y de manera conjunta realizar un recorrido mental que se representa mediante acciones, desde la salida de casa hacia el trabajo de un miembro de la familia. Según se realizan las acciones, se enfatiza la velocidad y amplitud propias de la acción, estableciéndose una secuencia; repetir esta vez alterándolas en aumento o disminución de los factores mencionados. Si hay aceptación, repetir la actividad con otras ocupaciones.

* Es importante mencionar que las actividades propuestas son a modo de ejemplo de la vinculación en la práctica de los aprendizajes esperados de cada área. El

logro del aprendizaje esperado del área Cultura Tradicional será apoyado de manera importante por la guía verbal del educador y las reflexiones posteriores sobre el contenido abordado.

❖ **Aspectos de implementación**

Cuadro 6. Tabla propuesta aspectos de diseño.

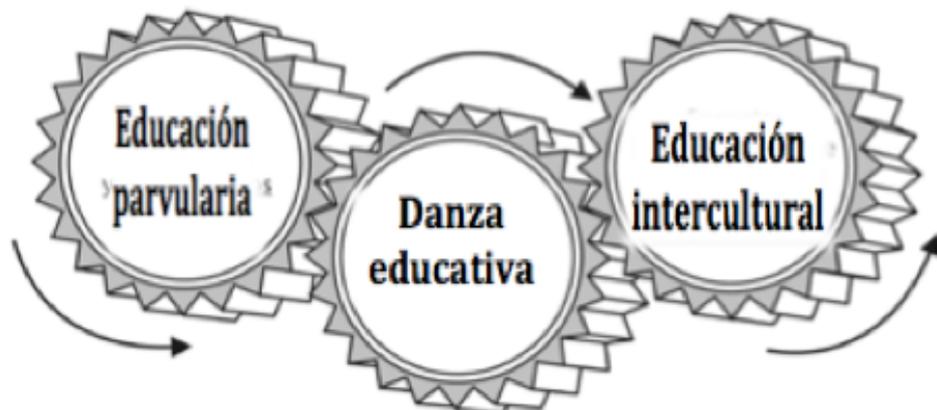
Aspecto	Acciones
Inclusión de la familia	Reunión con las madres y/o apoderados de los niños, de manera de contarles del proyecto dando a conocer la propuesta en sus diversos ámbitos, escuchando y considerando la incorporación de aquello que ellas/ellos ven como necesidades en ámbito artístico-cultural de la educación de sus hijos, generando diálogos sobre las propuestas llevadas a la comunidad y las necesidades que releva esta de si misma.
Relación con la institución educativa	Constante comunicación con la docente a cargo, manifestando flexibilidad en relación a otras actividades a realizarse en ese período en el establecimiento y acogiendo sus sugerencias según sean pertinentes.
Expectativas y logros. Plan de continuidad	Proyectar en conjunto con el equipo de trabajo del establecimiento educacional y otros actores sociales importantes, la continuidad del trabajo realizado según las posibilidades de comunicación, regreso de los profesionales, etc.

CAPÍTULO 6:

Conclusiones y reflexiones finales.

La danza educativa se releva en este estudio como articulador y comunicador entre la propuesta curricular actual para la educación parvularia, y las necesidades particulares de ciertas comunidades de implementar la interculturalidad como transversal en el curriculum, demandando esta relación dinámica una propuesta de danza educativa vinculante y pertinente. Entendiendo la importancia de que las expresiones artísticas de cada comunidad sean conocidas y valoradas en la etapa preescolar por los niños, y considerando la actual implementación de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia a partir del año 2001, es que la danza puede ser concebida y abordada como un medio artístico educativo que en su tratamiento vinculante de ambas áreas genere espacios de integración de la cultura tradicional propia del niño como parte de una comunidad con identidad local, con la propuesta educativa formal para su rango etario.

Fig. 33. Engranaje entre educación parvularia, danza educativa y educación intercultural.



Debemos reconocer la interculturalidad como una característica presente en múltiples establecimientos escolares en nuestro país para, luego de reconocerla, hacernos cargo de ella como un aspecto importante a considerar para el trabajo pedagógico en artes y en particular en la danza. La postura entonces no debe ser ignorarlas para no cometer errores, y tratar la docencia en artes como lenguaje universal que sin importar el contexto donde se trabaje logra experiencias enriquecedoras, sino debemos hacernos cargo como profesionales de la danza y la docencia en esta disciplina, de establecer un diálogo con la cultura y las

expresiones artísticas del lugar donde implementamos un proyecto docente. Si pensamos en llevar experiencias de arte y cultura a ciertas comunidades, debemos conocer y considerar sus propias experiencias y vinculaciones con ese tipo de expresiones, situación que nos podría acercar realmente a una situación de enseñanza-aprendizaje recíproca.

El factor humano, sobretodo en la enseñanza de las artes, no puede ser casual. Debemos poder mirar al sujeto con el que nos vamos a relacionar con todo lo que lo constituye; si bien no vamos a llegar a comprender al otro en plenitud, el demostrar interés real por su riqueza humana y manera de vivir el mundo nos permitirá conectarnos en la danza más allá de la forma, el contenido y aprendizaje esperado de la actividad; con su cultura y nuestras similitudes y diferencias, de manera de crecer juntos.

Al encontrarse el docente implementando un proyecto artístico-pedagógico en contextos con realidades culturales distintas a las de él, debe haber un alto nivel de conciencia del intercambio cultural que se produce tácitamente en las experiencias educativas, puesto que la ausencia de ésta puede generar una situación de vulneración y continuación del proceso de occidentalización por omisión. Ello demanda no tan solo relevar la cultura de la comunidad donde se llega, sino también responsabilizarse de las propias costumbres impresas en la manera de hacer las cosas y vivir el mundo, sin afán de ocultarlas pero sí en la conciencia y cuidado de no irrespetar la de los otros.

Es responsabilidad de quienes ejercemos la pedagogía en danza demostrar que nuestra inserción en estos contextos, contrario a vulnerar y tergiversar las expresiones artístico-culturales propias del lugar, puede aportar en la revaloración, preservación y desarrollo de éstas, no solo en un trabajo centrado en esta práctica, sino considerando la cultura local como transversal en el tratamiento de las artes y en general en el ámbito educativo. Ello le da el carácter de pertinente culturalmente. La articulación entre la pedagogía en danza o en artes en general con sus contenidos y enfoques particulares disciplinares; las bases curriculares correspondientes al nivel etario del grupo con el cual se trabajará; y los factores culturales de su comunidad, generan la relación que permitirá el ejercicio de una pedagogía con real pertinencia cultural, que no solo apunte al rescate de elementos tradicionales propios, sino que relacione activamente los diversos ámbitos

involucrados en la formación integral del niño, de manera dinámica, creativa y sobretodo responsable.

El cuerpo es por esencia el agente comunicador entre los seres humanos, y entre ellos y el mundo. Cada cuerpo trae impreso en sí mismo su historia personal y es configurado socio-culturalmente por el entorno, evidenciándose a sí mismo en cada acto. El cuerpo en su lenguaje insinúa el modo en que ha estado en el mundo y su relación con éste, además de la manera de entender la relación con los otros. David Le Breton despliega el cambio social de la vivencia del cuerpo comunitario al cuerpo individualista en su “Antropología del cuerpo y la modernidad”:

“Presenciamos hoy una aceleración de los procesos sociales sin que haya un acompañamiento de la cultura. Es posible descubrir un divorcio entre la experiencia social del agente y su capacidad de integración simbólica. El resultado es una carencia de sentido que, a veces, hace difícil la vida. A causa de la ausencia de respuesta cultural para guiar sus elecciones y sus acciones, el hombre se abandonó a sus propias iniciativas, a su soledad, desvalido ante un conjunto de acontecimientos esenciales de la condición humana. (...) La tendencia al repliegue sobre sí mismo, la búsqueda de la autonomía que moviliza a muchos sujetos no dejan de tener consecuencias sensibles en el tejido cultural. La comunidad del sentido y de los valores se disemina en la trama social, sin unificarla realmente. La atomización de los sujetos acentúa aún más el distanciamiento respecto de los elementos culturales tradicionales, que caen en desuso o se convierten en indicaciones sin espesor. No son dignos de inversión y desaparecen dejando un vacío que los procedimientos técnicos no pueden llenar. Por el contrario, proliferan las soluciones personales con el objetivo de cubrir las carencias de lo simbólico tomando ideas de otras tramas culturales o por medio de la creación de nuevas referencias.”¹⁰⁹

Este pareciera ser el problema educacional también relacionado con la ausencia de interculturalidad o su deficiencia, donde el sujeto se “repliega sobre sí mismo” perdiendo su raíz comunitaria y la integración y vivencia simbólica de sus elementos culturales tradicionales. Siguiendo en esa línea agrega más adelante en el mismo texto:

“En las sociedades tradicionales, de composición holística, comunitaria, en las que el individuo es indiscernible, el cuerpo no es objeto de una escisión y el hombre se confunde con el cosmos, la naturaleza, la comunidad. La imagen del cuerpo es una imagen de sí mismos, nutrida por las materias primas que componen la naturaleza, el cosmos, en una suerte de indiferenciación.”¹¹⁰

¹⁰⁹ LE BRETON, D. “Antropología del cuerpo y la modernidad”. Ediciones Nueva visión, Buenos Aires. Argentina. 1995. P. 15

¹¹⁰ LE BRETON, D. “Antropología del cuerpo y la modernidad”. Ediciones Nueva visión, Buenos Aires. Argentina. 1995. P. 22

Es justamente con esta idea desplegada por Le Breton que considero se debe relacionar la búsqueda de pertenencia cultural en la pedagogía en danza y en artes en general, recuperando mediante la práctica y el descubrimiento de diversas expresiones artísticas este cuerpo tradicional aún vigente en comunidades de pueblos originarios en nuestro país, abriendo espacios de diálogo desde el cuerpo expresivo para la recuperación y valoración de saberes y de su manera de vivir el mundo.

Abrir un espacio para entendernos y dialogar desde el cuerpo, reconociendo las diferencias y encontrando en ellas un lugar de riqueza en la diversidad, permite que nuestra percepción del mundo permanezca abierta y las posibilidades de relacionarnos con menos prejuicios aumenten. Ver el cuerpo como universal pero cargado de información intraducible, es la gran posibilidad de creación que volcamos al movimiento expresivo; cuerpo universal pero con particularidades compartidas en su vivencia comunitaria, y con elementos personales únicos e intraducibles.

Cuerpo que es patrimonio en sus ámbitos material, social e ideacional¹¹¹ en tanto contiene y desarrolla en si mismo conocimientos, ideas, valores, creencias y lenguaje, a través del cual se siente y comprende en la vivencia la cosmovisión de una cultura, que en la danza mediante sus códigos simbólicos y expresivos se ven manifiestos. Debemos hacernos cargo como educadores de generar y sostener lugares de diálogo donde el cuerpo pueda expresarse respetuoso entre culturas dentro de los espacios educativos, sobretodo con quienes iniciando sus procesos formativos formales, comienzan a configurar sus relaciones con la propia cultura y la de los otros.

¹¹¹ SEPÚLVEDA, F. "Patrimonio, identidad, tradición y creatividad." Dirección de Bibliotecas, archivos y museos, Chile, 2010. P. 61

Glosario

Akapacha: Tiempo y espacio presente y concreto

Araxpacha: Tiempo y espacio conocido y predecible

Asuwawa: Recién nacido hasta los seis meses.

Ayllu: Toda unidad básica en la organización de la sociedad aymara. Conjunto de familias de un sector de la *Marka*.

Camiña: Del vocablo aymara *qamaña*, significa 'morada o resistencia'

Chachawarmi: Matrimonio

Disk'a imilla: Pequeña imilla

Imilla: Niña (púber)

Inti Tatitu: Padre Sol

Jisk'a yuqalla: Pequeño yuqalla

K'illpaña: Marca

Manqhapacha: Tiempo y espacio desconocido e impredecible

Marka: Pueblo aymara

Pachamama: Madre tierra

Quirwa: Valle

Quta/ Ch'umi: costa

Suni: Altiplano

Suyu: Ser humano desde la fecundación hasta antes de nacer.

Tawantinsuyu: Estado confederando de pueblos andinos entre 1200 a 1500 D.C.
Cuatro regiones unidas.

Tawaqu: Novia

Taypi: Vida

Uywa: Ganado

Wawa: Niño pequeño hasta que deja de ser cargado en la espalda, cuando comienza a andar o hasta los 2 años.

Wawa imilla: Niña desde que comienza a andar hasta los 3-4 años.

Wawa yuqalla: Niño desde que comienza a andar hasta los 3-4 años.

Wayna: Novio

Yuqalla: Niño (púber)

Anexos

Anexo 1. Comitivas Culturales (extracto del documento REQUERIMIENTOS TEMÁTICOS POR COMUNA PARA COMITIVAS CULTURALES 2° SEMESTRE 2011. Servicio País Cultura.)

a) ¿Qué es una Comitiva Cultural?

Una Comitiva Cultural es la acción de permanencia en un territorio determinado, por un período determinado, de un grupo o colectivo multidisciplinario compuesto por 4 artistas. Los colectivos/elencos/artistas seleccionados para implementar una Comitiva Cultural, podrán conformarse como tal a propósito del Programa o bien podrán poseer una conformación previa.

b) ¿Por qué poseen carácter multidisciplinario?

El carácter multidisciplinario de la Comitiva Cultural reconoce el valor que posee para los territorios el contacto con la diversidad propia del quehacer cultural y artístico, por ello favorece el intercambio de experiencias multidisciplinarias entre los elencos/artistas y los vecinos de los barrios.

Al mismo tiempo, el trabajo que realiza la Comitiva Cultural, sirve de objeto de integración y convergencia del conocimiento, de trayectorias, de experiencias y miradas. Lo multidisciplinario es el fundamento del diálogo intercultural.

Los artistas/elencos deberán poseer habilidades técnicas y experiencia artística y de gestión cultural, con sensibilidad para el trabajo comunitario, incorporando para ello creatividad, habilidades pedagógicas y compromiso social. Esto con el propósito de asegurar, de alguna forma, una labor integral y una relación más próxima y comprometida entre los vecinos y el colectivo.

c) ¿En qué consisten?

La Comitiva Cultural trabaja en y para los barrios/localidades del Programa SERVICIO PAÍS Cultura. En ese contexto el colectivo de la Comitiva Cultural se involucra con los actores relevantes de la comunidad.

Las Comitivas realizan principalmente talleres con grupos particulares de la población, previamente identificados por los profesionales SERVICIO PAÍS Cultura.

Se sugiere que dichos talleres culminen en un espectáculo abierto a la comunidad, en la que se expongan los logros y resultados obtenidos.

d) ¿Sobre qué temática trabajan las Comitivas?

Las comunidades donde se desarrolla el Programa (48 comunas que contienen en total 80 barrios y localidades en todo el territorio nacional), con la facilitación de los Profesionales Servicio País Cultura que residen en el territorio, elaboraron los requerimientos de temas y disciplinas que son de su interés conocer y desarrollar, justificando por qué quieren trabajarlas y qué objetivos les gustaría conseguir a través de la Comitiva Cultural.

e) ¿Cuándo y cómo se desarrollarán las Comitivas Culturales?

La Comitiva Cultural se implementará en las 48 comunas focalizadas del programa y podrán desarrollarse durante los meses de octubre y noviembre del 2011, proyectándose la ejecución de éstas entre el día **sábado 15 del mes de Octubre, hasta el día miércoles 30 de Noviembre del año 2011.**

Las Comitivas Culturales trabajarán por Comuna, vale decir será la misma Comitiva Cultural la que deberá asistir a los barrios/localidades que componen una comuna.

En ese sentido una Comitiva Cultural deberá distribuir uniformemente las 60 horas totales (se calcula sobre la base de 6 horas diarias durante 10 días) de su trabajo en los barrios que componen la comuna. Por ejemplo, si la comuna posee 2 barrios, la propuesta deberá abordar el trabajo de 6 horas durante 5 días en cada uno de ellos.

f) ¿El trabajo de las Comitivas Culturales sólo dura el tiempo de la intervención?

No, los elencos/artistas que sean seleccionados para la realización de las Comitivas, deberán considerar dentro de su propuesta un Plan de Continuidad que deberán dejar instalado en el territorio antes de terminar su trabajo como Comitiva, esto con el propósito que la comunidad -apoyado por un monitor de ésta- pueda continuar el trabajo artístico.

Anexo 2. Requerimientos temáticos Comitivas Culturales 2011.

REGIÓN	COMUNA	BARRIO(S)	DISCIPLINAS ARTÍSTICAS	PRIORIDAD	N° de Requerimiento
Arica y Parinacota	Arica	Cardenal Raúl Silva Henríquez.	Danza y música.	1	8
	Camarones	Caleta Camarones y Avanzada de Cuya.	Artes visuales, danza y teatro (patrimonial).	1	9
Tarapacá	Camiña	Camiña.	Danza y música	1	11
	Pozo Almonte	Pozo Almonte y La Huayca.	Artesanía, música y teatro.	1	12
Antofagasta	San Pedro de Atacama	San Pedro de Atacama.	Música y artes visuales (patrimonial).	1	13
	María Elena	María Elena.	Danza, música y artes circenses.	1	14
Atacama	Caldera	Desierto Florido y Las Playas.	Teatro y música.	1	15
	Diego de Almagro	Los Héroes y Portal del Inca.	Teatro, danza y música.	1	16
	Freirina	Freirina Urbano.	Circo, danza, teatro.	1	17
Coquimbo	Los Vilos	Villa Millaray y Población Punta de Lobos I.	Danza y artes visuales	1	18
	Río Hurtado	Samo Alto Huampulla.	Teatro de Marionetas.	1	19
	Vicuña	Pobl. Manuel Rodríguez y Pobl. O'Higgins.	Artes Escénicas.	1	20
	Vicuña	Población Manuel Rodríguez y Población O'Higgins.	Artes Visuales.	2	21
Valparaíso	Hijuelas	Vista Hermosa y Petorquita.	Folclor (zona central) música y danza.	1	22
	Zapallar	Catapilco.	Música (rock, cumbia y folclor).	1	23
	Quintero	Unidad Vecinal N° 13 y Loncura.	Música (cantor popular) y teatro.	1	25
	Cartagena	Jose Arellano Rivas y Domingo García-Huidobro/Parque internacional los poetas.	Danza y teatro.	1	26

REGIÓN	COMUNA	BARRIO(S)	DISCIPLINAS ARTÍSTICAS	PRIORIDAD	N° de Requerimiento
RM	Calera de Tango	21 de mayo y San Agustín.	Artes visuales.	1	27
	El Bosque	Santa Elena II - 14 de enero.	Música tradicional y oralidad Mapuche, Alfarería tradicional.	1	28
	El Bosque	Santa Elena II - 14 de enero.	A proponer por el colectivo.	2	29
	Isla de Maipo	Lo Guerra y Lo Herrera.	Teatro, danza y música.	1	30
	Padre Hurtado	San Ignacio A y B.	Artes visuales y teatro (Patrimonio Cultural).	1	31
	Alhué	Villa Alhué.	Teatro, música, danza y artes visuales.	1	32
	María Pinto	Ibacache.	Teatro, danza, música y artes visuales.	1	33
O'Higgins	Machalí	Santa Teresa y Nororiente.	Música y danza folclórica.	1	34
	Lolol	Lolol Urbano y La Cabaña.	Danza moderna y circo teatro	1	35
	Paredones	San Pedro de Alcántara	Música y danza folclórica.	1	36
	Marchigüe	Centro Norte Rural y Rinconada de Alcones.	Música (cueca), danza (folclor), artes Visuales (murales), artesanía (tallado en madera).	1	37
Maule	Pelluhue	Junquillar y Salto de Agua.	Teatro y música.	1	39
	Hualañé	Hualañé Centro y La Huerta de Mataquito.	Artes visuales y mediales, literatura.	1	40
	Villa Alegre	Villa Alegre Centro.	Teatro, pasacalles, música y baile folclórico.	1	41
	Empedrado	Empedrado Urbano y La Orilla.	Danza y teatro callejero.	1	42
Biobío	Coelemu	Población 11 de Septiembre Norte y Sur.	Teatro y artes visuales (grafiti).	1	43
	Quilaco	Quilaco Urbano 1 y 2.	Artes visuales.	1	44
	Yumbel	Yumbel Estación 1 y 2.	Artes visuales y teatro (patrimonial).	1	45
	Quilleco	Quilleco Urbano.	Teatro, artes visuales y manuales.	1	46
	Quilleco	Quilleco Urbano.	Teatro, danza y música.	2	47
Araucanía	Perquenco	Brasil y Pinto – Leonel Jara.	Artes visuales y Artesanía (Patrimonial).	1	48
	Curarrehue	Reigolil y Flor del Valle, Curarrehue urbano.	Teatro, música y artes circenses.	1	49
	Gorbea	Las Salinas y Madre Tierra.	Teatro, artes visuales y audiovisuales.	1	50
	Lonquimay	Cayunco y Avutardas-	Música, teatro, audiovisual (fotografía).	1	51

REGIÓN	COMUNA	BARRIO(S)	DISCIPLINAS ARTÍSTICAS	PRIORIDAD	N° de Requerimiento
Los Ríos	Futrono	Los Castaños/Llifén	Artes visuales: serigrafía.	1	52
	Panguipulli.	Coñaripe y Lolquellén.	Danza y teatro.	1	54
	Máfil	Villa Los Alcaldes.	Teatro.	1	56
Los Lagos	San Juan de la Costa	Bahía Mansa y Puaucho.	Artes Visuales (Patrimonio)	1	57
	Los Muermos	Pablo Téllez y 12 de Octubre.	Teatro, música y literatura. (Narración Oral).	1	58
	Quellón	Sector Poblacional Norte.	Música.	1	59
Aysén	Lago Verde	Lago Verde y Villa Amengual.	Artesanía.	1	60
	Lago Verde	Lago Verde y Villa Amengual.	Música y danza folclórica.	2	61
	Río Ibáñez	Villa Cerro Castillo.	Música folclórica.	1	62
	Río Ibáñez	Villa Cerro Castillo.	Danza folclórica.	2	63
Magallanes	Natales	Nueva Patagonia y Octavio Castro.	Artes visuales, Artesanía, danza y música.	1	64
	Torres del Paine	Villa Cerro Castillo.	Danza y música folclórica Patagónica.	1	65

Anexo 3. Láminas del texto “Nueva Primer Crónica y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala”, relacionadas con los ciclos de la agricultura.

Fig. 16. Lám 387. Pág. 574. Mes de Enero

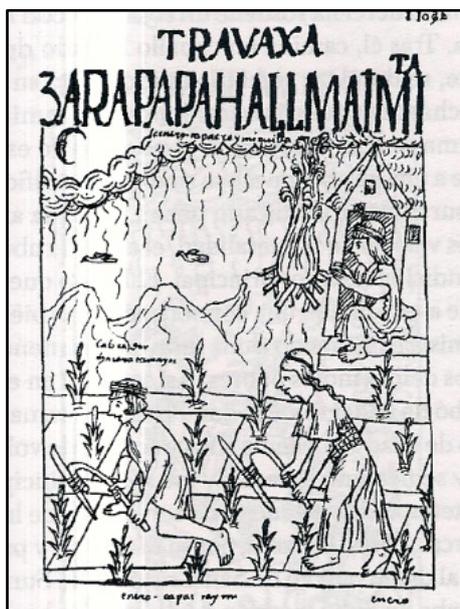


Fig. 17. Lám 388. Pág. 576. Mes de Febrero.

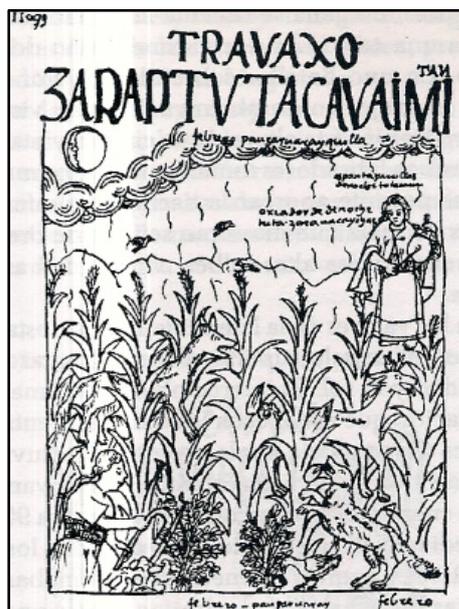


Fig. 18. Lám. 389. Pág. 577. Mes de Marzo.

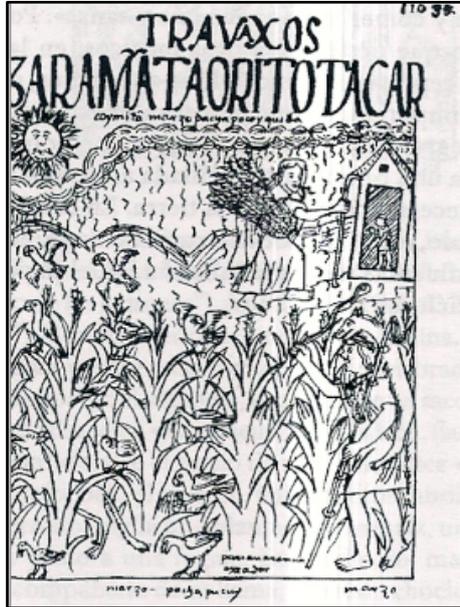


Fig. 19. Lám. 390. Pág. 579. Mes de Abril.

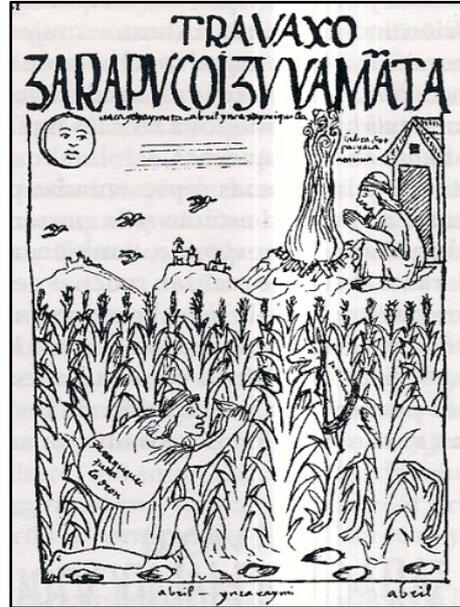


Fig. 20. Lám. 391. Pág. 580. Mes de Mayo



Fig. 21. Lám. 392. Pág. 582. Mes de Junio



Fig. 22. Lám. 393. Pág. 583. Mes de Julio

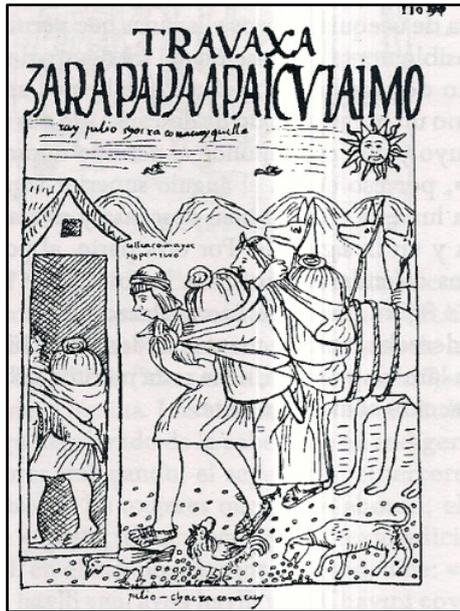


Fig. 23. Lám. 394. Pág. 585. Mes de Agosto



Fig. 24. Lám. 395. Pág. 586. Mes de Septiembre

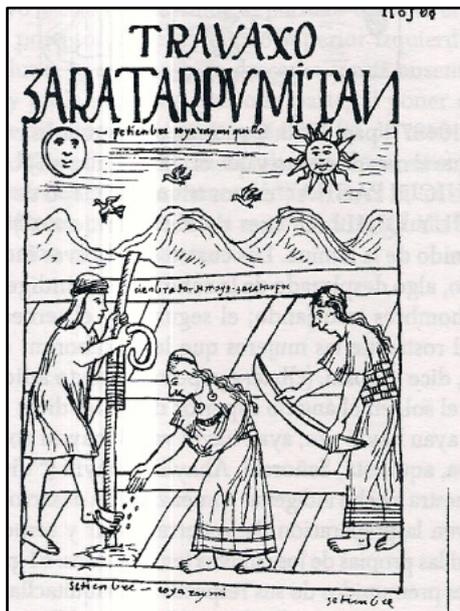


Fig. 25. Lám. 396. Pág. 587. Mes de Octubre

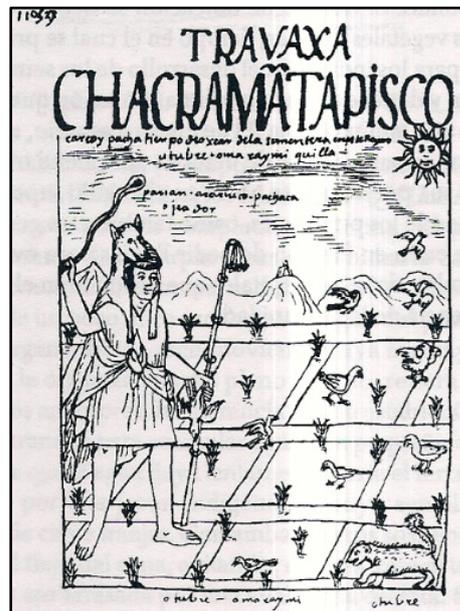


Fig. 26. Lám. 397. Pág. 589. Mes de Noviembre

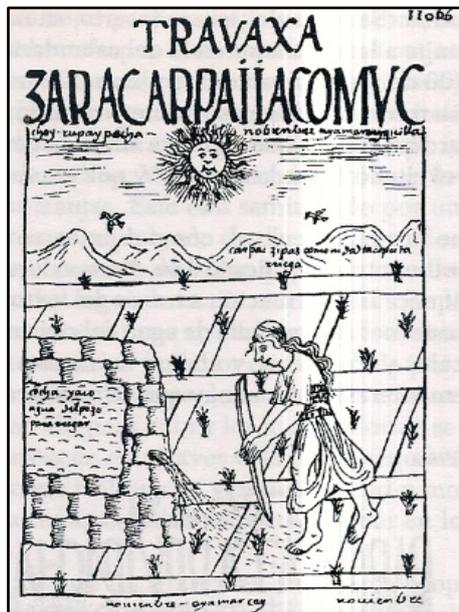


Fig. 27. Lám. 398. Pág. 590. Mes de Diciembre



Anexo 4. Entrevista Educadora Fanny Rodríguez.

-La idea es que me cuente como fue en el principio y como ha variado la propuesta educativa para el Jardín en la comuna.

-Mire, cuando se iniciaron estos jardines, este fue el primero, el segundo fue en Moquella, eran jardines étnicos...como se llamaba...étnicos familiar. Porqué? Porque se trabajaba con la familia, y se trabajaba solamente de 8:00 a 14:00 de la tarde. Porque eran familiares, o sea que trabajaba la tía más una mamá que tenía que estar todos los días, una mamá enseñándoles sus saberes que podía ser la cocina, podía ser el telar, podía ser la chacra; se iban rotando las mamás, iban rotando. Por eso se llamaba familiar. Y hasta ahora es familiar pero...ahora ya no es tan así, ya no es tanto las mamás (*¿no participan tanto?*) no participan tanto las mamás. Así como la JUNJI ha ido cambiando la orientación, así también las mamás se fueron alejando. Igual si uno las llama ellas vienen, igual vienen porque les interesan sus hijos, pero no como antes. Antes era como una obligación que ellas venían, no se desligaban tanto de sus hijos. Era como un compromiso la mamá JUNJI, entonces era bonito...a mi me gustaba porque se trabajaba en la chacra, iban a la chacra a cosechar los ajos, los maíces y todo eso...

- *Y ud. me contaba que antes tenían secciones en el jardín?*

- Eran espacios educativos: el espacio de la chacra, el espacio del corral, el espacio de la casa, de la casita, eso era lo más fundamental esos tres espacios la chacra, la casa y el corral y...cual era el otro...los telares, tejido que era artesanía, que vendría a ser la artesanía propia de aquí, que eran los telares. Esos eran los espacios que más se daban. Ahora no, o sea fue como cambiando. Antes ahí en esos espacios una les enseñaba lo matemático, con los niños, o sea salía de ahí. Ahora no. Ahora el espacio matemático, el espacio ciencia, o sea como que se cambió todo eso a otro sistema, o sea que yo... todavía no me entero tan bien como es eso, o sea ya no... no... no... a mi no me gusta. Sinceramente a mi no me gusta. Porque a mi enseñarle en la casita era mejor porque yo le enseñaba cuantas papas y sacar matemáticas, cuando íbamos a la chacra lo mismo (*¿y cuándo comenzó a cambiar ese formato?*) yo no me dí ni cuenta, pero ya hace varios años, de que se cambió, después se cambió el sistema todo el día también de educación entonces era de las 8 de la mañana hasta las 3 y media 4 de la tarde, y ya las mamás se desligaron total, lo dejan las 8 y media y lo vienen a buscar a las 4. (*Entonces antes los contenidos eran más propios*) más propios, más de la comunidad más de su...de todo, o sea que ahí trabajaba hasta la comunidad. Porque había abuelitos del pueblo que uno los ocupaba. Iba donde los abuelitos: abuelito les puede contar un cuento, y ya no se, venían los abuelitos apenas con su bastoncito y les contaban, pero cuentos propios de ellos, de que ellos se lo aprendían de su bisabuelito, de su tatarabuelito no se, entonces era como interesante. (*y me comentaba que había un espacio del más allá que tenía que ver con la ciudad...*) y había un espacio que se llamaba el más allá, eso tenía que ver ya con la ciudad, que había en la ciudad ya hay mar, hay negocios, todo eso...se le llamaba *más allá* que era como más allá del pueblo. Que existían otros niños igual, otros países otras ciudades todo eso igual se les contaba, ya pero era por intermedio de fotos que mandaban, libros que se mandaban, que han desaparecido igual esos libros ya.

- *Entonces ¿hay alguna particularidad que les proponga la JUNJI para trabajar aquí, o son ustedes quienes adaptan los contenidos para que sean locales?*

- Lo adaptamos, adaptamos a lo local, o sea tenemos que buscar donde cabe eso. Ahora que está don Máximo va a haber un espacio que va a ser como propio,

es lo del habla (*lo del aymara*) y en el habla ahí van a entrar muchas cosas igual, o sea me interesa trabajar con don Máximo. El año pasado igual entré, pero ya caí con licencia y tampoco pude. Ahora igual conversamos yo le digo que me interesa, pero me interesa en los niños enseñarle todo lo que tenga que ver con...igual con la chacra por ejemplo, los ritos, ir a lo propio ahí mismo donde está el niño, y después pasárselo en la sala. Entonces...me interesa trabajar con don Máximo.

- *Y cuál es el trabajo que se les proponen en relación a la danza y la música tradicional? Se aborda?*

- No, no, no, igual hace falta que les enseñen, o sea igual acá saben bailar el huayno, después el pastorcito, que nunca hemos podido recuperar la música si para podérselo enseñar. Pero igual ellos es lo único que saben entonces es interesante que ellos sepan también de otras partes, por ejemplo el Rapa Nui bailan ellos pero es como más conocido eso. Tenemos eso...después el vals chilote también...pero hay otros bailes que a mi me gustaron los del año pasado, los que ustedes hicieron en el...quedé maravillada con esos bailes yo. Y me hubiese gustado grabarlos, tener la música...y después enseñárselos yo misma, no se como pero...igual es bonito que ellos aprendan esas cosas, expresarse a través del baile, y eso hace falta acá...hace falta, bastante, y falta la música igual, y nosotros, vamos acá y no encontramos copias, vamos a comprar y no encontramos copias. Entonces acá hay que estarse consiguiendo la música igual, para poder sacar un número, es interesante no, a mi me gusta eso, me gustan los bailes por que ellos, aparte a ellos les gusta, a ellos les gusta harto eso, a ellos les encanta eso, les encanta eso...

- *Y sobre el Proyecto Hablante Aymara, ese es inquietud de ustedes o es una propuesta externa?*

- Mire, no se como vino, porque cuando se propuso acá yo no estaba trabajando ... el proyecto estaba. Entonces no se si se pidió o la JUNJI lo propuso, no estoy bien segura. Pero que es interesante, es interesante. El año pasado por ejemplo, todos los niñitos empezaron a hablar aymara, los saludos, y ya lo conocían al tía Máximo, ya le hablaban en aymara al tío Máximo, pero ya como el ya se fue, se fue decayendo, fue decayendo y ya no...igual los niños preguntaban hasta último, si les gusta, les gusta, lo que nos falta es el material. No tenemos fotocopias para sacar por ejemplo, se va a hablar del cuerpo humano todas esas cosas, los sentidos

entonces, y no tenemos nada, estamos empezando de cero, yo le digo don Máximo, hay que conseguirse el material, los dibujos, uno les puede hablar, pero ellos nunca van a aprender de lo que uno les hable (*necesitan soporte visual*) claro, visual, donde pintar que es lo que es, entonces eso nos falta, no tenemos plata aquí. No se vamos a tener que conseguirnos de a poquito yo creo

- *¿Y que tipo de capacitación reciben desde Iquique?*

- No, no, si hacen cursos, pero...este año por ejemplo no ha habido ninguno, todavía, pero sí ellos nos hacen cursos, nos capacitan, nos enseñan como hacerlo...tenemos bastante apoyo en ese sentido. Bueno este año están decayendo, por lo mismo de las aguas yo creo, han venido poco, nos han citado poco también yo creo por lo mismo que no podemos abandonar fácilmente el jardín. Y si nos vamos se cierra, y al cerrarlo es sin alimentación y así es fome.

Anexo 5. Entrevista don Máximo Challapa. Referencias al Proyecto Hablante Aymara en Camiña.

- *Conocer su opinión sobre la importancia de que los niños aprendan las tradiciones y en particular el idioma aymara.*

M: Mire, hasta esta altura es necesario porque...como te puedo explicar...el gobierno, ahora, entro el cuanto se llama... aymara, entonces...ellos están exigentes ahora, ellos están preocupados. Y a la larga se dieron cuenta de que debiera existir todo idioma siempre, entonces en eso estamos empeñados. Aquí en Camiña, a ver, en la comuna hay un 60% aymara, pero no quieren enfrentar como legal aymara, no quieren, la gente, toman a vergüenza, no pueden...eso. Aquí yo estoy varios años ya en diferentes escuelas, 9 años, entonces ya tengo experiencia, y he ido a los talleres, ya me han llevado al extranjero, estuve en Perú, estuve en Bolivia, estuve en Temuco también...he andado mucho. Ya tengo bastante conocimiento entonces, ahora no me quieren largar y yo me encuentro con más años que la tía presente, entonces aquí no hay, hay que seguir hasta última hora donde da usted. Así que por no negar acepté, y voy a seguir, a mi me gusta, a mi me gusta y por otro lado yo quiero dejar las herencias a los niños, mis raíces quiero dejarlas, y por eso acepté. Y voy a continuar hasta donde pueda porque trabajo en dos escuelas pero estoy (...) acá, trabajo en otra escuela más abajo Cuisama. Entonces ahora estoy cerquita de mi casa, acá no me hago

problema acá voy a estar yo. Con la tía Fanny que vamos a hacer esto que esto otro total, vamos a seguir haciendo.

Entonces, una vez que me gusta con los niños, me acostumbré yo. Entonces los niños también preguntan(...) como está, ... preguntan entonces los niños son más despiertos que uno. Entonces por ahí estoy bien. La comunidad hasta por ahí han apoyado, la Municipalidad también. Acá en Camiña, la Municipalidad lleva, están haciendo las costumbres, las tradiciones ahora: en el mes de junio, en el mes aymara, el día de la suerte, tan llevando en el mes de agosto, son dos ya. En el mes de noviembre aquí hay una feria de la FARCAM, de los agricultores. Ahí están las tradiciones, las canciones, todo, los bailes, todo. Y eso levanta (...) que queremos levantar nosotros, entonces hay apoyo de todos los lados: de la Municipalidad, de la comunidad y nosotros mismos, y la misma JUNJI ahora también, eso tiene que ser. Entonces hay que hacerlo, yo estoy decidido a hacerlo no tengo ningún problema, hasta donde yo llego.

Vamos a seguir adelante todo lo que se pueda, ahora no tenemos computador, no tenemos material, eso nos falta mucho, porque yo soy original hablante, pero los niños quieren ver dibujitos, en realidad, estamos conversando con la tía Fanny tenía todas las razones, ve. Pero lo vamos a tratar de conseguir no se como lo vamos a hacer. A mi me han ofrecido los proyectos que aquí vamos a hacer, como yo no estaba trabajando, no llevé interés, no me preocupé, y ahora igual estoy adentro (risas), igual me llegó, así que voy a tratar de solucionar ...entonces voy a conseguírmelas, como pueda, de otra manera no hay, y eso con la finalidad de dejar mis creencias a los niños, mis raíces, mis antepasados, que yo sé. Yo soy aymara original , así original. Yo no aprendí aymara, yo nací aymara. Yo soy original así es que no tengo problema. Así que voy a tratar, le pongo empeño (...)

- Es muy importante su labor porque uno conversando con la comunidad, se percibe que la gente siente que los niños no quieren aprender y que se va a perder...

- Si, puede ocurrir esto, esto puede ocurrir, estaba ocurriendo ya. Si acá en Camiña había Quechua, Quechua ya perdió ya, y Aymara, menos mal había un resto y está levantando ya (...) Quechua habían antes y ahora ya no está ya. Pueden aprender, puede levantarse, pero va a costar mucho...en otras partes hay Quecha, allá en Mamiña están tratando, pero no pueden todavía están tratando.

Bibliografía

- ❖ “Bases Curriculares para la Educación Parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2001
- ❖ BERNARD, Michael. “El cuerpo”. Ediciones Paidós, 1985, España
- ❖ BELLO, Álvaro. “Etnicidad y ciudadanía en América Latina”. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2004
- ❖ BERTOLINI, Marisa; LANGDON, Mauricio. “Diversidad cultural e interculturalidad”. Ediciones novedades educativas. Argentina, 2009
- ❖ CAÑULEF, E; FERNÁNDEZ, E; GADALMES, E; HERNÁNDEZ, A; QUIDEL, J; TICONA, E. “Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos”. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- ❖ CASTRO, Verónica. “De ídolos a santos. Evangelización y religión andina en los Andes del sur.” Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, archivos y museos. Chile. 2009
- ❖ “CHILE : CIUDADES, PUEBLOS, ALDEAS y CASERÍOS”. Instituto Nacional de estadísticas. Junio de 2005. Versión PDF
- ❖ CHIPANA, Cornelio. “Aymara Markasan Yatiqawipa. El saber de nuestro pueblo Aymara”. Programa de educación cultural bilingüe.
- ❖ COLLINGWOOD-SELBY, Elizabeth. “Walter Benjamin. La lengua del exilio”. LOM Ediciones, 1º edición, 1997. Chile.
- ❖ “Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe”. Ministerio de Educación, 2011. Gobierno de Chile
- ❖ GRAVIBKER, M., MARHOLZ G., CASTRO L., MANZO L., LOZANO M., ANTINAO, C., PAKOMIO, T. “Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural. Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio”. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Universidad de Valparaíso. 2009
- ❖ GONZÁLEZ, C; ROSATI, H; SÁNCHEZ, F. “Guaman Poma. Testigo del mundo andino”. LOM Ediciones. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002, Chile.
- ❖ JORDÁN, José. “Propuestas de educación intercultural para profesores”. Ediciones Ceac, 1996. España
- ❖ LABAN, Rudolf. “Danza educativa Moderna”. Ediciones Paidós, España, 1993.
- ❖ LE BRETON, David. “Antropología del cuerpo y la modernidad”. Ediciones Nueva visión, Buenos Aires. Argentina. 1995

- ❖ MAMANI, Manuel. “El simbolismo, la reproducción y la música en el ritual” En: BAUMANN M. “Cosmología y Música en los Andes”. Alemania. Editado por Dietrich Briesemeister. 1996
- ❖ MONTALDO, Marta. “¿Dónde estás mamá?” Catalonia Ltda. 2009. Chile.
- ❖ “Orientaciones para el uso de los Mapas de Progreso”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2007
- ❖ ORREGO, Augusto. “En las cordilleras”. Imprenta Cervantes, Santiago de Chile, 1911
- ❖ Pautas de crianza aymara. Estudio “Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años”. Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación.
- ❖ PETERS, Carlos; NUÑEZ, Sobé. “Artesanías de Chile. Un reencuentro con las tradiciones”. Fondo de desarrollo de las Artes y la Cultura, Ministerio de Educación, 1999.
- ❖ “Programa Pedagógico para el segundo nivel de transición en la educación parvularia”. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2008.

Sitios web

- ❖ http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtual/Publicaciones/Alma_Mater/1998_n15/textos_a_imaras.htm
- ❖ <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/1/es/text/?open=id3083606>
- ❖ http://www.iglesiadeiquique.cl/p_diocesana/areas_pastorales/piedad/pd_piedad3-4.html
- ❖ <http://www.ub.edu/penal/docs/definiciones.htm>
- ❖ <http://www.fundacionpobreza.cl>
- ❖ <http://www.junji.gob.cl/>
- ❖ <http://www.integra.cl>
- ❖ <http://www.mineduc.cl>